

1

¿Academic Literacies: Intereses Locales, Preocupaciones Globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns?

Theresa Lillis
THE OPEN UNIVERSITY, UK

Abstract / Resumen / Resumo

This chapter has three key aims. The first is to discuss Academic Literacies as a particular orientation to writing and writing pedagogy in terms of epistemology, ideology and methodology and to summarise the key contributions of such an approach to date. The second aim is to explicitly situate the motivation, epistemology and ideology of Academic Literacies within its specific geohistorical context of articulation, in order to critically explore, rather than assume, any points of potential translocal relevance. The third aim is to open up dialogue around the linguistic resources used for academic knowledge making—in this case in transnational discussions of reading and writing in the academy—by using two languages in this paper, Spanish and English. The paper seeks to underline the intellectual value of harnessing multiple language/rhetorical resources to the exploration of literacy-related phenomena, as well signalling their value towards building a more egalitarian transnational dialogue.

Este artículo tiene tres objetivos. El primero es discutir las Literacidades Académicas como orientación hacia la escritura y la pedagogía de la escritura en términos de epistemología, ideología y metodología, y sintetizar las principales contribuciones de esta aproximación a la fecha. El segundo es situar explícitamente la motivación, epistemología e ideología de las Literacidades Académicas en el contexto geohistórico específico de su articulación, para así explorar críticamente, antes que asumir, cualquier punto de relevancia translocal. El tercer objetivo es abrir el diálogo en torno a los recursos lingüísticos utilizados para construir conocimiento académico —en este caso, en discusiones

transnacionales sobre lectura y escritura académica— mediante el uso de dos lenguas en este artículo, español e inglés. El artículo busca enfatizar el valor intelectual de emplear múltiples recursos lingüísticos/retóricos para explorar fenómenos relativos a la escritura, así como señalar su valor en la construcción de un diálogo transnacional más igualitario.

Este artigo tem três objetivos. O primeiro é discutir as Literacidades Acadêmicas como orientação para a escrita e a pedagogia da escrita em termos de epistemologia, ideologia e metodologia, e sintetizar as principais contribuições desta aproximação à data. O segundo é situar explicitamente a motivação, epistemologia e ideologia das Literacidades Acadêmicas no contexto geo-histórico específico da sua articulação, para assim explorar criticamente, antes que assumir, qualquer ponto de relevância translocal. O terceiro objetivo é abrir o diálogo em torno dos recursos lingüísticos utilizados para construir conhecimento acadêmico— neste caso, em discussões transnacionais sobre leitura e escrita acadêmica— através do uso de duas línguas neste artigo, espanhol e inglês. O artigo busca dar ênfase ao valor intelectual de empregar múltiplos recursos lingüísticos/retóricos para explorar fenômenos relativos à escrita, bem como indicar o seu valor na construção de um diálogo transnacional mais igualitário.

Esta sección comienza en inglés para empezar con la lengua académica que más uso y porque los puntos epistemológicos acerca del multilingüismo en la producción del conocimiento académico quizás sean menos conocidos por los lectores anglófonos que por los lectores multilingües.

This paper has three interrelated aims. The first aim of is to offer an overview of what has come to be called ‘Academic Literacies’ as a research orientation towards academic writing. The paper discusses Academic Literacies in terms of epistemology, ideology and methodology and summarises the key contributions of such an approach to date. The paper also engages with the question of the practical/pedagogical relevance of Academic Literacies, within the context of debates about the value of critical orientations to language, writing and pedagogy more generally.

The second aim is to explicitly situate the motivation, epistemology and ideology of Academic Literacies in its specific geohistorical institutional context. Foregrounding the situated nature of all knowledge making is not an argument for localisation, that is, the idea that knowledge originating from a single site is, or can only be, relevant to its specific locality of production. But it is one important way of opening up debates about knowledge making prac-

tices and knowledge flows, globally, and to challenge the dominant North to South /centre to periphery/Anglophone dominance (Castro-Gómez, 2007; Coleman & Thesen 2018; Connell et al., 2017; Kenway & Fahey 2009; Mbembe 2001; Mignolo 2000). Typically in contemporary mainstream academic publications (e.g. journal academic publications) the locality of Northern research and theory in terms of its locality of production remains invisible, unmarked with an unstated ideological and epistemological assumption of its global relevance. In contrast research and theory generated from the South/non Anglophone centre tends to be marked as 'local' (e.g. from South Africa, Chile, Slovakia) and its value often framed in terms of its reference to Northern work (see chapter 6 of Lillis & Curry, 2010). Given the goal of this book to generate a more egalitarian dialogue across national spaces, it is important that we attempt to situate all knowledge geohistorically and that we critically explore, rather than assume, any potential translocal relevance.

The third aim—closely related to the second—is to open up dialogue around the languages through which knowledge is published and legitimised. Whilst multiple languages are routinely used in the process of the production of knowledge, publication is usually monolingual and—given the current dominant position of English in evaluation regimes—in English. My usual language for academic research writing is English so I have opened this paper in English. However, throughout the paper I use Spanish as well as English, providing brief notes as to the reasons for my choice of language for each section.¹ Publishing (and indeed presenting) using several languages in the same paper is still not a common practice, thus it may be useful to reiterate the epistemological reasons why publishing using multiple languages is important, which include the following:

- To underline the multilingual nature of most knowledge production. Most researchers around the world are using multiple languages to do research—even though public outputs are often in English.

1 Throughout I work mainly with Spanish and English as separate systems—this is of course just one way of working with multiple languages. Code meshing is used routinely in multilingual academic conversation but only rarely in academic publications. For an influential example see Anzaldúa (1987), but to code mesh here (and in which specific ways) would involve me knowing much more about potential readers. It's also important to acknowledge that some readers will feel unhappy about the academic Spanish used: there will be many flaws even after working iteratively through a process of free drafting, using DeepL, discussing with a Spanish speaker (but not an academic), revising. However, as producers and receivers working across languages I think we need to try to feel more comfortable/less judgemental with a wider range of linguistic practices (the same applies—albeit probably with different concerns—to my English text).

- To actively work at building and sustaining intellectual conversations across multiple languages—with regard to English, think of Swales’s *Tyrannosaurus rex* (Swales, 1997), and Bennett’s discussion of epistemicide (Bennett, 2014). It’s important for the intellectual development of our fields that we draw on all available linguistic, rhetorical semiotic resources and to acknowledge that privileging particular languages has a direct effect on knowledges circulated: research on publishing in English shows that English medium publications tend to cite only/mainly English medium research (e.g. Lillis et al., 2010).
- To work at sustaining links between ‘academic/scientific’ knowledge and potential practical applications. Given that knowledge needs to be applied/appliable to local contexts through local language, discourses and practices, we need to actively avoid severing discursal links between ‘academic’ and practical application (UNESCO, 2009).
- To harness the potential of multiple language and rhetorical knowledge making in order to make sense of a phenomenon. Making sense of a subject matter through two languages (or more) potentially helps to gain deeper, novel understandings (Lewis et al., 2012; Gentil, 2019). Shuttling between academic discourses (Canagarajah, 2010) may afford unique concepts, metaphors, ways of thinking and noticing, and thus bring complementary contributions to the construction of knowledge.
- To use languages associated with specific sites of encounter. Spanish is one of the main languages in which research and pedagogy relating to academic writing is taking place in Latin America and the international encounter which forms the basis of this book. Using Spanish is an obvious way of engaging with scholars who are using Spanish, as well as English, in their/our intellectual work.
- To challenge the hegemonic position by problematizing the claim that English is THE (only) —or indeed that one particular version of English—legitimate language of knowledge.

Readers who are familiar with both languages will have a smooth(er) read: those who are familiar with one language more than another may have to invest a little extra time and use a translation resource: DeepL² is recommended as a better-quality automatic translation resource and should help all readers follow the gist of the argument.³

2 <https://www.deepl.com/translator>. I would like to thank Guillaume Gentil for our discussions about using several languages in academic publications and for the recommendation of DeepL.

3 For intellectual value of bumpy reading rides, see Turner (2018).

¿Qué es 'Academic Literacies' como Marco de Investigación?

This section is in Spanish because various summaries of this review already exist in English, e.g. Lillis (2014); Lillis & Tuck (2015).

Desde su articulación a principios de los años noventa hay varias publicaciones que definen lo que es el campo de *Academic Literacies* en el Reino Unido (ej. Lillis & Scott, 2007; Lillis, 2014; Lillis & Tuck, 2015). En esta sección destaco algunos puntos claves en relación con su contexto geohistórico e institucional y resumo el marco teórico.

El marco de *Academic Literacies* en el Reino Unido emergió de un contexto histórico-institucional específico: el de la expansión de la educación superior y el aumento de la participación de l@s estudiant@s⁴, tanto “locales” como “internacionales”. Este cambio formó parte de una política oficial de ‘ampliación del acceso’⁵ y representó un alejamiento de un sistema altamente elitista y relativamente homogéneo, en el que la tasa de participación de los jóvenes de 18 a 20 años de edad seguía siendo de solo el 15% en la década de los años ochenta. Las cifras actuales muestran que hoy el 44% de los jóvenes de 18 a 20 años de edad asiste a la universidad, y que l@s ‘estudiant@s internacionales’ constituyen 19% de la población estudiantil (HESA, 2018; Universities UK, 2017). Este cambio puso de manifiesto la existencia de una brecha entre much@s estudiant@s y el mundo académico en términos de experiencias y expectativas, así como un desajuste entre las prácticas de escritura y lectura valoradas por la universidad y las prácticas en las que participaban muchos de l@s denominad@s estudiant@s ‘no tradicionales’.

Motivad@s por una preocupación fundamentalmente pedagógica, l@s investigador@s comenzaron a publicar descripciones de las experiencias de l@s estudiant@s respecto de la escritura en la educación superior y de las relaciones entre tutor@s y estudiant@s. Al mismo tiempo, esto sirvió para poner de relieve las prácticas convencionales de la universidad, y motivó la exploración crítica de los discursos disciplinares y de las tradiciones retóricas de la universidad (ej. Candlin & Hyland, 1999; English, 2011; Jones et al., 1999; Lea 1994; Lea & Stierer, 2000; Lea & Street, 1998; Scott, 1999, 2017; Lillis, 1997, 2001, 2011). Antes de este momento, el marco conceptual más visible institucionalmente con respecto

4 Se respetó en este capítulo el uso de lenguaje inclusivo propuesto por la autora (N de la Ed.).

5 ‘Widening participation’ or ‘access’ is an umbrella term used in the UK to refer to a number of policies aimed at increasing participation in higher education of groups historically excluded.

al lenguaje académico había sido el del inglés con fines académicos (EAP), orientado hacia l@s student@s ‘extranjer@s’ o ‘internacionales’.

Una diferencia epistemológica clave entre EAP y *Academic Literacies* fue la orientación hacia el lenguaje y las prácticas de leer y escribir. A diferencia del enfoque dominante en el EAP que se centraba en la inducción de l@s student@s a las convenciones lingüísticas y retóricas existentes (incluyendo la norma de un supuesto ‘*standard English*’), el enfoque de *Academic Literacies* se centraba en el lenguaje académico más bien como un complejo de recursos y prácticas que habría de examinar críticamente por su valor potencial para el trabajo intelectual en la universidad.⁶

La línea de investigación que llegó a denominarse *Academic Literacies* fue impulsada por la insatisfacción con los marcos de referencia académicos existentes (por ejemplo, EAP), así como con su fijación prevalente en el déficit; es decir, un énfasis institucional abrumador en lo que l@s student@s “no podían hacer”, en lugar de explorar los recursos lingüísticos —y semióticos— que est@s traían a la universidad y sus deseos de articular significados en este espacio. Inicialmente, por lo tanto, un enfoque clave en la investigación de *Academic Literacies* fue la exploración de los recursos y deseos de l@s student@s. El foco del trabajo posterior se expandió para incluir, por ejemplo, la escritura de l@s academic@s (ej. Lillis y Curry, 2010), la escritura profesional (ej. Rai 2004), las prácticas de l@s tutor@s, (ej. Tuck, 2018) y las tecnologías digitales (ej. Lea & Jones, 2010; McKenna, 2012).

Dicha investigación se llevó a cabo dentro de un espacio intradisciplinario. La “escritura académica” en la educación superior del Reino Unido no tenía un espacio institucional-curricular específico (y en la mayoría de los casos sigue siendo así, a diferencia, por ejemplo, del ámbito de la *Composition* en Estados Unidos), por lo que las preocupaciones y los debates de la investigación siempre se han centrado en la escritura al interior de las disciplinas. Al mismo tiempo, la investigación de la escritura no constituía un campo académico específico, y l@s investigador@s-educador@s recurrieron a una combinación de campos disciplinares y subdisciplinares, como la lingüística aplicada, EAP, educación, sociolingüística, análisis crítico del discurso y pedagogía crítica.

Como un marco teórico que no funcionaba desde una premisa de déficit sino desde la diversidad (de l@s student@s, de los recursos semióticos) y

6 Es importante destacar que dentro del EAP: 1) Algunos escritores clave, notablemente John Swales (. 1990, 1997, 1998) trabajan con el lenguaje y la literacidad de una manera mucho más compleja que las formas en las que a menudo se adoptan sus ideas; 2) Hay una tradición crítica dentro del EAP cuya epistemología se aproxima a la de *Academic Literacies*, como Benesch, 2001; Turner, 2014. Ver Lillis & Tuck, 2015.

del deseo (los múltiples deseos de l@s estudiant@s en participar en la universidad, ej. Lillis 2001), *Academic Literacies* se modeló fundamentalmente a partir de los *New Literacy Studies* (NLS), directamente a través del trabajo de Brian Street (1984) y la noción de la escritura como práctica social. A nivel teórico, la propuesta de Street sobre las concepciones contrastantes de la literacidad como *autónoma e ideológica* proporcionó una heurística útil para abrir una exploración crítica de las demandas y prácticas específicas de la lectura y la escritura asociadas con la universidad, fundamental en el texto de Lea y Street (1998). La posición dominante conceptualiza la alfabetización/literacidad como un fenómeno autónomo o descontextualizado y, en consecuencia, como un fenómeno unitario, con supuestos beneficios cognitivos y económicos universales. En contraste, Street abogó por lo que él denominó un *modelo ideológico* de la literacidad, que propone reconocer la naturaleza sociocultural de las prácticas de escritura y lectura, y las diferencias de poder asociadas a ellas en cualquier actividad (Street, 1984; 2015). Dicho trabajo se ajustaba en gran medida con la perspectiva de la etnografía crítica, que expone críticamente las cuestiones de justicia social y etnografía como práctica retórica (ej. Brown & Dobrin, 2004).

Junto con una epistemología de la lectura y la escritura como práctica social, se iba desarrollando una ideología de *transformación*. Qué es exactamente lo que se entiende por ‘transformación’ es una cuestión de debate continuo,⁷ pero se utiliza para señalar un contraste con una *orientación normativa* en la investigación y la pedagogía, en la que se hace hincapié en una noción relativamente estática de las convenciones académicas y en el imperativo de socializar (explícita o implícitamente) a l@s estudiant@s en esas convenciones. Una orientación transformadora plantea interrogantes sobre el valor intelectual de las convenciones reificadas de escritura académica y sobre las formas en que tales convenciones facilitan (o no) la participación, y no simplemente el acceso, a la universidad.

Volveré a referirme a la relevancia del concepto de transformación para la dimensión práctica de *Academic Literacies* más adelante. Como orientación de la investigación de la escritura, la transformación puede resumirse como un desplazamiento desde un enfoque centrado únicamente en el texto —lo que Horner llama el “sesgo textual” (Horner & Lu, 1999)— hacia el estudio etnográfico de las prácticas letradas, incluyendo las prácticas textuales. Los métodos adoptados en *Academic Literacies* implican típicamente una combinación de observación de las prácticas que rodean la producción de textos —en lugar de centrarse úni-

7 Véanse, por ejemplo, las perspectivas de Harrington Lea, Lillis y Mitchell, en Lillis et al. (2015, pp. 8-17).

camente en los textos escritos— así como una exploración de las perspectivas de los participantes sobre los textos y las prácticas. Este énfasis en las perspectivas émicas, legitimadas en las tradiciones etnográficas/antropológicas de las prácticas de leer y escribir, se alineó fuertemente con las perspectivas dialógicas de investigación en otros sectores educativos del Reino Unido, en particular, la reincorporación de adultos a la educación formal (ej. Gardener, 1992). También se alineó, a veces de manera explícita, con la investigación a nivel de la escuela obligatoria, que desde la década de 1970 había enfatizado la importancia del lenguaje oral en la enseñanza —incluyendo las lenguas vernáculas (ej. Britton et al., 1975, autor@s muy influyentes en el desarrollo del WAC y el WiD de los EE.UU.). La tabla 1.1 ilustra algunas formas específicas en las que *Academic Literacies* ha transformado el objeto de investigación.

Aquí ofrezco algunos ejemplos breves de proyectos de investigación en los que he participado para ilustrar el cambio de énfasis. A continuación, incluyo la reflexión de una estudiante-escritora sobre la contracción *'I'm not'*:

Me pone mal—Así es como me siento. Y por eso muchas personas no están interesadas. **I-am-not** (en vez de *'I'm not'*) ¿Qué estoy diciendo? —Todo el mundo sabe lo que *'I'm not'* significa. Es como tratar de segregarse, sabes, tienes como una frontera que te separa de otras personas. ¿Por qué?

Al mismo tiempo que la estudiante-escritora se enfoca en el discurso al nivel de micro-detalles (ejemplo anterior) también se enfoca en el discurso como una manera de ver el mundo que incluye cuestiones de la identidad (ver Tabla 1.2):

Tabla 1.1 Transformando el 'Objeto de Investigación' (Evitando Asunciones *A Priori*)

Enfocándose en...	Es necesario investigar...
el texto como efecto de las convenciones lingüísticas, semióticas, retóricas	¿Qué valor intelectual conllevan las convenciones lingüísticas, semióticas, retóricas de la escritura académica? ¿Cómo facilitan (o no) dichas convenciones el trabajo intelectual?
las experiencias de los escritor@s, sus identidad(es), deseos valores estéticos (explícitos, implícitos) en torno a la escritura académica	¿Cómo son las experiencias de los escritores, su(s) identidad(es), sus deseos intelectuales? ¿Cuáles son los valores estéticos de la escritura (ej. 'bella', 'clara', 'elegante')? ¿Quién los determina? ¿Cómo facilitan (o no) el trabajo intelectual?

Tabla 1.2. Escritura Estudiantil y su Retroalimentación

Extracto del texto de la estudiante	Comentario escrito del tutor
<p>Aunque las minorías étnicas representan una subclase en relación con lo que se ha discutido arriba. Ellos han hecho una contribución significativa a la cultura de la sociedad británica a pesar de toda la investigación negativa acerca de sus restricciones sociales en la sociedad. Por ejemplo, durante los años 60 cuando surgió el movimiento 'flower power', esto era cultura popular entre la juventud blanca de clase media. A menudo eran estudiantes entre los 18 y 25 años en educación de tiempo completo.</p>	<p><i>No pertinente</i></p> <p>Comentario de estudiante</p> <p><i>hay un montón de puñeteras cosas que quiero decir en ese ensayo y que no quieren oír —iba a decir que 'construimos tu país con nuestra sangre'. La industrialización se basó en la economía de la esclavitud.</i></p>

Nota. Ejemplos de Lillis, 2001.

Además de interesarse en lo que escriben l@s escritor@s y sus perspectivas acerca de sus textos, *Academic Literacies* también se interesa en cómo se leen esos textos. Aquí un ejemplo de un académico multilingüe hablando de cómo l@s lector@s se orientan hacia sus textos escritos en inglés:

Si el estilo o la forma del artículo no es nativo o actual, los revisores piensan que 'este es un hombre estúpido, este no es material aceptable'. No lo aceptan por su acento regional, estilo regional, un rechazo absoluto, esa es su actitud. (Curry & Lillis, 2004, p. 678)

Ha habido un creciente interés por enfocarse en las trayectorias de textos, que incluye investigar cómo las distintas orientaciones de los lectores hacia el texto conllevan consecuencias importantes. Un ejemplo obvio es el caso de los artículos sometidos a revisión: la orientación de l@s revisor@s puede llevar a la publicación o al rechazo. Por lo tanto, es importante investigar las rondas de evaluaciones y las revisiones hechas para estudiar el impacto que tiene cada comentario en el desarrollo de un artículo y su trayectoria a la publicación. Un estudio acerca de 95 historias de textos sometidos a revisión (Lillis & Curry, 2015) descubrió que l@s revisor@s tenían orientaciones negativas a los textos que identificaban como escritos por usuari@s de 'inglés como lengua extranjera' o 'segunda lengua' (lo fuesen o no) con comentarios como, por ejemplo:

Hay bastantes instancias en el texto donde está claro que el inglés no es la primera lengua del autor. No se les puede culpar por eso, por supuesto, pero hace que el texto sea más difícil de entender en algunas ocasiones. (Lillis & Curry, 2015, p.135)

Exactamente lo que fue identificado por l@s revisor@s como indicadores textuales del ‘inglés como segunda lengua’ o ‘lengua extranjera’ variaba enormemente: a menudo l@s revisor@s incluían referencias tenues a ‘la gramática’, o aún más tenues comentarios evaluativos como ‘expresiones raras’ o ‘lenguaje florido’. No obstante, un descubrimiento clave del estudio era que el éxito de los artículos sometidos dependía de si l@s editor@s de la revista entendiese lo que llamamos ‘el trabajo textual’ como una justificación para rechazar el artículo, o si l@s editor@s considerasen que tal trabajo textual era parte de la responsabilidad de la revista y no sólo de l@a autor@s. Este tipo de estudio refleja la preocupación en *Academic Literacies* con la escritura no solo como fenómeno textual, sino como una práctica social: este énfasis en la práctica social indica que los casos concretos del uso del lenguaje no existen de forma aislada, sino que están vinculados a lo que las personas hacen —las prácticas— en el mundo material y social con relaciones complejas de participación y poder.

Temas y Conclusiones Principales

Los resultados de investigación de *Academic Literacies* incluyen los siguientes aportes:

- Se ha demostrado que existe una brecha entre la comprensión de l@s student@s y l@s tutor@s acerca de las convenciones y el valor de tales convenciones para crear significados/conocimiento (ej. Ivanič, 1998; Jones et al., 1999; Lea, 2004; Lillis, 2001).
- Se ha problematizado la idea de que es relativamente fácil enseñar y aprender a escribir en una lengua (y que siempre se escribe en una lengua estándar) (ej. Lea & Stierer, 2000; Scott 2017).
- Se ha problematizado la idea de que la escritura académica (una vez aprendida en un punto en el tiempo) sea transferible de un contexto a otro (ej. Ivanič, 1998; Ivanič et al., 2009; Lea & Street, 1998).
- Se ha subrayado la importancia de la(s) identidad(es) (reales, aspiracionales, cambiantes en el tiempo) en la escritura de l@s student@s, l@s profesor@s y l@s escritor@s profesional@s (ej. Lillis & Curry, 2010; McMullan, 2018; Rai, 2004; Tuck, 2018).
- Se ha sustituido el enfoque sobre l@s student@s individuales y lo que no pueden hacer, por la exploración de las prácticas e ideologías institucionales (ej., Lea & Street, 1998; Lillis, 2018; Turner, 2018).
- Se ha conseguido abrir el debate sobre las convenciones discursivas retóricas dominantes y alternativas (sus historias y contextos de uso) y sus posibles consecuencias para la participación (ej.: English, 2011; McKenna, 2012, 2015).

- Se han desarrollado marcos teóricos para reconceptualizar el fenómeno de la escritura académica utilizando etnografía crítica (ej. Lea & Street, 1998; Lillis & Curry 2010, 2015).

Además, *Academic Literacies* ha conseguido crear un impacto en algunos marcos dominantes de referencia anteriores (ej. en SFL, Coffin & Donohue, 2012; en EAP, Harwood & Hadley, 2004; Harvey & Stocks 2017; en la educación superior Haggis, 2003).

Local and Transnational Conversations

This section is in Spanish and English. Se usa el español para indicar trabajos que quizás sean menos conocidos en America Latina and English is used to emphasise work from Latin America that is less familiar to Anglophone readers.

A key aim of this paper is to explicitly situate the motivation, epistemology and ideology of Academic Literacies within its specific geohistorical context of articulation, in order to critically explore, rather than assume, any points of potential translocal relevance. Academic Literacies (like all academic work) is fundamentally a local phenomenon emerging out of a specific moment in time as part of specific sociopolitical material conditions. The value of Academic Literacies beyond the local context depends on the extent to which the questions being asked about writing and reading in the academy, and the frameworks used to explore such questions, are judged as being connected with concerns and interests in other sites.

To situate Academic Literacies within a specific geohistoric moment of higher education is of course not to deny the considerable translocal conversations—published theories and research as well as interaction between scholars—influencing the very possibility of its frame of reference. Key theorists underpinning Academic Literacies work are from outside the immediate geohistoric context of Academic Literacies and usually read in English translation, such as Bakhtin, Bourdieu, Foucault, Freire, often mediated by influential local thinkers e.g. Fairclough (1992). Of course, exactly when and how particular theorists and strands of their work are taken up in some local contexts at particular times depends not only on their availability to scholars but also on their consonance with imperatives driving immediate concerns. For example, given the emphasis on exploring the relationship between linguistic-rhetorical conventions and possibilities for student participation initially driving the Academic Literacies agenda in the UK, it is perhaps not surprising that the French theorist-ethnographer, Bourdieu, and his notions of linguistic habitus and symbolic capital were influential in Academic Lit-

eracies research but less so (at the time) in writing research in France located within the tradition of *la didactique* (see Brereton et al., 2009; Delcambre & Donahue, 2015; Donahue, 2008).

It is also the case that particular contemporaneous strands of work from USA have been of key importance to Academic Literacies research, notably work seeking to articulate literacy as social practice, empirically and theoretically (e.g. Bazerman, 1988; Prior, 1998; Russell, 2002). Work which aligns strongly is that of Horner and Lu (e.g. 1999) whose problematization of the conditions under which academic writing is performed (as labour, as inscription) and ideologies around (mis)recognition (of participants, identities, linguistic resources) have provided rich frameworks for exploring writers' experiences and desires (see also Lu, 1987; Lu & Horner, 2013).

En el desarrollo de *Academic Literacies* en el Reino Unido la colaboración con l@s investigador@s en Sudáfrica ha sido de una importancia clave. A la vez que operan en condiciones socioinstitucionales radicalmente diferentes y ligad@s por complejas y problemáticas historias postcoloniales, l@s académic@s en ambos contextos han explorado sus preocupaciones comunes a través de publicaciones y encuentros presenciales y virtuales durante los últimos veinte años. Una razón obvia para la colaboración fructífera y sostenida entre los académicos de los dos sitios es que la política de ampliación del acceso a la educación superior surgió en un momento similar. Las preocupaciones compartidas incluyen: la articulación de cómo las convenciones lingüísticas, semióticas y retóricas específicas sirven para incluir o excluir oportunidades de participación; la articulación de la relación entre el poder, la identidad y los recursos lingüísticos/semióticos y de cómo esta relación sirve para explicar las bajas tasas de éxito de l@s estudiant@s de grupos históricamente marginados, especialmente —en el caso de Sudáfrica— l@s estudiant@s de la clase obrera negra (ej. Angelil-Carter, 1998; Coleman, 2016; Kapp, 2012; McKenna, 2004; Paxton & Frith, 2014; Thesen, 1997; Thesen & van Pletzen, 2006). Dada la política oficial de multilingüismo en Sudáfrica (11 idiomas), la cuestión de cómo utilizar exactamente los múltiples recursos lingüísticos y semióticos como recursos para el trabajo académico tiene una urgencia que a veces falta en la investigación en el Reino Unido. Además, el trabajo en colaboración con académic@s de Sudáfrica ha orientado *Academic Literacies* del Reino Unido hacia una necesaria teorización de la escritura estudiantil en el contexto de la globalización y de la “internacionalización”, un nuevo enfoque que plantea interrogantes fundamentales sobre lo que Blommaert (2010) denomina “*placed resources*” en una educación superior contemporánea basada en la práctica de la movilidad. En este contexto de globalización y movilidad de l@s estudiant@s, el concepto de riesgo se destaca como una dimensión muy signifi-

cativa de la agencia, la escritura y la creación de conocimiento: ¿qué se puede decir (o no) por escrito? ¿utilizando qué recursos semióticos? ¿cuáles son las consecuencias de una práctica basada en la movilidad para los individuos, los equipos de investigación, las instituciones y las naciones? (ver Thesen & Cooper, 2014). El trabajo que surge de Sudáfrica se publica predominantemente en inglés, pero a diferencia del trabajo en inglés que proviene del centro, por ejemplo, EE.UU., parece ser menos conocido en los contextos de América Latina, aunque podría resultar de mayor relevancia inmediata.

There are also strong connections between the questions raised in work in Academic Literacies and ongoing work in Latin America. Whilst work emerging from Latin America is largely unknown to Anglophone scholars, it has much to offer to scholars grappling with issues of participation, language pedagogy and knowledge making. Work by Freire in translation continues to be foundational in much critical language work, but, to date, engagement with Latin American writing research by Anglophone scholars has been limited, in part because Anglophone scholars tend to work only through English and in part because ideologies around global knowledge exchange and value mean that ignoring work published outside of the 'centre' is an intuitively legitimised practice (see chapter 7 of Lillis & Curry, 2010; Horner et al., 2011). Interaction is however growing, fostered by face to face and virtual discussions in international encounters, which is important to enable a more egalitarian exchange off the mainstream academic networks (see Ávila Reyes, 2017, for example of published account of tracking of influences). There is much work of direct theoretical and empirical interest to Academic Literacies scholars (in for example the UK and South Africa): I briefly signal some work here. Carlino—based in Argentina but whose work has been highly influential across Latin America—has been researching and engaging in issues of academic writing/reading and pedagogy for over 20 years, foregrounding the limitations of a deficit approach, the need for universities to acknowledge that learning to write (and reading) are part of a lifelong trajectory and the importance of dialogic research and pedagogic spaces (Carlino, 2004, 2013). The emphasis on dialogic pedagogies is echoed in other work by researchers in Argentina e.g. Natale & Stagnaro (2018) and in Chile, e.g. Lovera Falcón & Uribe Gajardo (2017), in Brazil e.g. Fiad (2016), in Peru, e.g. Zavala (2008, 2009). Current work which aligns directly with interests in Academic Literacies includes a Chilean nationally funded project led by Ávila Reyes which explicitly sets out to explore the relationship between identity, semiotic practices and participation (Ávila Reyes et al., 2021).

What this section aims to show is that Academic Literacies is a local phenomenon born out of specific concerns but connecting with some specific

translocal conversations about writing and reading in the academy. Considerando si este trabajo es relevante más allá de su contexto local de producción, creo que tiene utilidad si hay interés en:

- explorar las perspectivas y prácticas de todos l@s escritor@s-participantes en la universidad;
- evaluar críticamente el valor de las convenciones dominantes y el valor potencial de una amplia gama de recursos semióticos para la producción de significado y conocimiento en la universidad;
- desarrollar pedagogías que estén informadas por una orientación transformadora hacia la escritura académica.

Is Academic Literacies Relevant to Practice-Teaching, Curriculum Design, Policy?

This section is in English and Spanish. Se usa el inglés para contextualizar la crítica que se dirige hacia Academic Literacies en cuanto a su utilidad práctica, whereas Spanish is used to provide a summary of pedagogies and policies adopting a transformative orientation, because a version is available in published form in English e.g. Lillis, et al. (2015).

The usefulness of Academic Literacies to pedagogy and policy because of its emphasis on the transformative has been questioned. In order to underline the necessary importance attached to both the normative and the transformative in efforts towards participation, I include here what Mary Scott and I articulated some 15 years ago:

The ideological stance towards the object of study in what we are calling ‘academic literacies’ research can be described as explicitly *transformative* rather than *normative*. A normative approach evident for example in much EAP work can be summarised as resting on the educational myths that Kress (2007) describes: the homogeneity of the student population, the stability of disciplines, and the unidirectionality of the teacher-student relation. Consonant with these myths is an interest to ‘identify and induct’: the emphasis is on identifying academic conventions—at one or more levels of grammar, discourse or rhetorical structure or genre—and on (or with a view to) exploring how students might be taught to become proficient or ‘expert’ and developing materials on that basis (for examples, see Flowerdew, 2000; Swales & Feak, 2004).

A transformative approach in contrast involves an interest in such questions but in addition is concerned with: a) locating such conventions in relation to specific and contested traditions of knowledge making; b) eliciting the perspectives of writers (whether students or professionals) on the ways in which such conventions impinge on their meaning making; c) exploring alternative ways of meaning making in academia, not least by considering the resources that (student) writers bring to the academy as legitimate tools for meaning making. (Lillis & Scott, 2007, pp. 12-13, emphasis added)

Criticism of Academic Literacies fails to take account of its engagement with normative practices whilst at the same time adopting a commitment to a transformative approach in order to open up meaning making spaces. There is also some conflation by some critics of Academic Literacies between *texts* and *textualist*, with some researchers conflating the textualist critique (referred to above) with a presumed lack of interest in texts (e.g. Wingate & Tribble, 2012; for example of discussion of text-linguistic engagement with texts which avoids a textualist interpretation, see Ivanič, 1998).

Como respuesta directa a la crítica de la falta de utilidad de *Academic Literacies*, se hizo un llamado a l@s profesor@s-investigador@s, preguntando si estaban usando *Academic Literacies* en relación con su pedagogía o la formulación de políticas. El resultado fue un libro de acceso abierto en el que participaron 61 colaborador@s de 11 contextos nacionales de una amplia gama de áreas disciplinarias, entre ellas la medicina, la ingeniería, el fotoperiodismo, la enfermería, la economía, a nivel de licenciatura y de postgrado, así como de clases específicas sobre la escritura académica. Las contribuciones ilustran la forma en que l@s profesor@s-investigador@s trabajan con *Academic Literacies*, a menudo junto con otros marcos de referencia.

Las tres preguntas fundamentales que hicimos eran:

1. ¿Qué significa en la práctica trabajar desde el marco de *Academic Literacies*?
2. ¿Cómo se puede implementar en la práctica el enfoque transformador que se defiende en la teorización de *Academic Literacies*?
3. En el desarrollo de un enfoque transformador, ¿cómo podría *Academic Literacies* inspirarse y comprometerse con otros enfoques sobre la escritura?

Las contribuciones se centran en: 1) *Transformar pedagogías*, por ejemplo, el trabajo de Gimenez y Thomas que usan *Academic Literacies* en las discipli-

nas de Arte y Diseño y de Enfermería para construir un marco pedagógico que llaman un “marco de accesibilidad y criticalidad”; 2) *Transformar el trabajo de enseñar*, por ejemplo, Jacobs que usa el marco de *Academic Literacies* con profesor@s de distintas disciplinas académicas para explorar críticamente el discurso de la escritura disciplinaria; 3) *Transformar las prácticas de recursos, géneros y prácticas semióticas*, por ejemplo McKenna que usa *Academic Literacies* para explorar el potencial intelectual, estético y participativo de la escritura digital; 4) *Transformar los marcos institucionales*, por ejemplo Oliva-Girbau y Milian Gubern que usan *Academic Literacies* para el desarrollo de programas de escribir en una universidad multilingüe (Lillis et al., 2015).

Conclusión

This section is in Spanish and English. Spanish is used to summarise the potential usefulness of Academic Literacies beyond a specific UK context and se usa el inglés para ofrecer reflexiones sobre el valor intelectual de trabajar con varios idiomas porque estos argumentos suelen ser menos conocidos por académic@s anglofon@s.

The aim of this chapter has been: 1) to offer a brief overview of what has come to be called ‘Academic Literacies’, particularly focusing on its emergence and articulation in the UK; 2) to explicitly articulate the locality of Academic Literacies geohistorically and to situate this approach within a transnational discussion; 3) to open up dialogue around the linguistic resources used for academic knowledge making by using two languages. I conclude this chapter by offering some brief reflections in relation to the potential relevance of Academic Literacies beyond its local context of emergence and the potential value of harnessing multiple languages to our intellectual work.

El Valor de *Academic Literacies*

Un representante de la ONU en Siria, de origen argelino, dijo: “todo lo que puedo ver enfrente mío es una pared, pero sé que las paredes tienen ranuras y en eso es en lo que voy a trabajar”. Eso es lo que estamos haciendo. Las universidades parecen como paredes, pero tienen algunas ranuras—*Academic Literacies* dice “vamos a cuestionar las suposiciones acerca de que lo vale y cómo hemos llegado a ellas”—y puede ser que al cuestionar nuestras suposiciones nosotros creamos una pequeña ranura en la pared y así abrimos camino. (Street, 2015, pp. 309–90; traducido por Lillis)

Academic Literacies surgió en un momento específico de la historia de la educación superior en el Reino Unido, planteando cuestiones sobre las formas

específicas en que una educación superior basada en nociones de igualdad y participación debiera examinar críticamente los supuestos que rigen sus prácticas semióticas dominantes. Sin embargo, estas cuestiones no son solamente locales, es decir, significativas solo para el Reino Unido: como ilustra la breve reseña de este capítulo, l@s investigador@s y l@s profesor@s de muchas partes del mundo se están ocupando de cuestiones similares. Como señala Brian Street en el extracto anterior, mantener esta orientación hacia la escritura será necesariamente un reto difícil porque las orientaciones hacia la escritura en las universidades y en general son altamente normativas (Lillis, 2018). Pero hay posibilidades o ranuras (como dice Street) por las que nuestro@s podemos abrirnos camino.

Reflection—How Working across Languages Helps Provide Richer Heuristics

One of the values of working in and across languages is that we can draw on a range of intellectual, linguistic and rhetorical traditions to sharpen our thinking. An obvious example—but no less useful for that—are the phrases currently circulating around ‘academic literacies’: academic literacy/ies, *alfabetización(es) académica*, *literacidad académica*, *letramentos académicos*, *littéracies universitaires*. These are not simple or uni-directional translations of each other but rather index particular traditions, interests and concerns. Whilst scholars have worked at pinning down what the phrases mean and therefore the intellectual work that they can do—usually oriented to specific language-based communities (eg. Carlino, 2013; Lillis & Scott, 2007; Montes Silva & López Bonilla, 2017; Navarro, 2017) what interests me here is not so much arriving at a precise definition, or reaching agreement about the most useful phrase to use, so much as reflecting on the value of working with the *cluster of uses*. The necessarily brief comments below focusing on some key phrases used in Spanish, English, Portuguese and French are intended as an initial way of illustrating how we might work with what I am calling here such *epistemological clusters*.

Alfabetización académica: a) to refer a particular kind of writing and reading that are associated with academia, as compared with other social domains; b) to index that students are involved in a *process* of learning such practices (*-zación*).

Alfabetizaciones académicas: a) to refer to the multiple genres, discourses and practices associated with different disciplines within academia; b) to index a particular epistemological posi-

tion—writing and reading in the academy as a social practice; c) used in contradistinction to *alfabetización académica* (singular) to underline that this is a *process* requiring teaching and learning across university trajectories and which is the responsibility of universities as institutions to facilitate (see Carlino, 2013).

Academic literacy: a) to refer to a particular kind of writing and reading that are associated with academia, as compared with other social domains; b) sometimes also used to index a particular epistemological position—writing and reading in the academy as a social practice (e.g. Thesen & van Pletzen, 2006).

Academic literacies: a) to refer to the multiple genres, discourses and practices associated with different disciplines within academia; b) to index a particular epistemological position—writing and reading in the academy as a social practice; c) to index a particular ideological stance on conventions—transformative as well as normative.

Literacidad académica: a) sometimes as a translation of the English phrase ‘academic literacy’; b) to index a particular epistemological position—writing and reading in the academy as a social practice; c) to index a particular ideological stance on conventions—transformative as well as normative (e.g. Zavala 2008, 2009).

Letramentos académicos: a) to refer to the multiple genres, discourses and practices associated with different disciplines within academia; b) to index a particular epistemological position—writing and reading in the academy as a social practice (e.g. Fiad, 2016).

Littéracies universitaires: a) to index that a particular kind of writing and reading are associated with academia, as compared with other social domains; b) to index a particular epistemological orientation—writing and reading in the academy as a social practice; c) ‘universitaires’ preferred to ‘académique’ because of the pedantic/exclusionary connotations of the latter (Delcambre & Donahue, 2015).

What does this brief and partial summary of one epistemological cluster in our transnational field indicate? 1) That literacy is configured as both object (noun—literacy/ies) and process (-zación); 2) that the singular and plural

forms are often (but not always) used to make distinctions at a *referential level*—the singular used to refer to a specific practice associated with academia, the plural used to refer to multiple practices within academia associated with different disciplines; 3) that the plural form is often (but not always) used at an *indexical level*, that is to index a particular epistemological position on writing, writing as a social practice; 4) that some usages are explicitly being used concurrently and contrastively at both referential and indexical levels (e.g. *alfabetización* as well as *literacidad*) to clearly index different orientations to literacy; 5) that the epistemological–discursive work around labelling signals how researchers are struggling to articulate meanings around reading and writing without staying within powerful common sense notions about what literacy is and does.

Of course, in many ways analysing clusters as above is literally the tip of the iceberg. Terms and phrases also index (albeit often unstated) layers of specific academic paradigms and concepts: for example, *littéracies universitaires* brings together *didactique* and linguistics (e.g. Delcambre & Donahue, 2015), whilst also engaging with work in anthropological traditions such as Chartier (1998) and Fraenkel (2007); *letramento acadêmico* often indexes a strong Bakhtinian influence nested within frames of reference that pay particular attention to theoretical attention to the concept of *enonication* (e.g. Corrêa, 2004). Furthermore, whilst writing as ‘social practice’ is a core notion across usages and contexts, exactly which academic theories and traditions are being indexed varies: social practice in UK traditions indexes the work of Street and ethnography; social practice in discussions of *littéracies universitaires* sometimes indexes ‘*pratiques sociales de référence*’ (Martinand, 1986) to indicate the distance between school genres and everyday social genres.

Ideologies about writing indexed by core notions such as ‘transformation’ are also saturated in specific geopolitical histories and refracted through specific academic paradigms: for example, ‘transformation’ in universities in South Africa indexes both the goal and challenges in a post-apartheid society striving for equality and social justice where language/writing (like every aspect of social practice) is seen as a highly contested (see for example Soudien, 2011; Thesen & van Pletzen 2006). The extent to which researchers consider that ideology needs to be explicitly stated varies across geopolitical contexts. Navarro (2017), for example, argues that transformation premised upon critical traditions oriented to social justice is a ‘given’ in Latin American research and pedagogy which means that studies of writing

necesariamente . . . se encuadren en perspectivas críticas, que reconocen la distribución inequitativa del capital cultural aca-

démico, del capital semiótico académico y de las posiciones de poder. (2017, p. 11).

In contrast, researchers in Academic Literacies UK often consider it essential to explicitly argue for the legitimacy of a transformative orientation to writing and to articulate what this involves. Discussing and debating the ‘givenness’—or what we can take for granted—is an important aspect of all our work in building transnational conversations.

There is much to consider in building a transnational dialogue about writing reading in academia. Working with epistemological clusters and their indexical and referential potentialities may be one key way in which we can all strive to build a more egalitarian transnational dialogue and thus build a richer intellectual resource for our work.

References

- Angelil-Carter, S. (Ed.). (1998). *Access to success. Literacy in academic texts*. University of Cape Town Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands. La frontera*. Aunt Luke Books.
- Ávila Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual nfluence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.03>
- Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Léniz, E. (2021). Researching in times of pandemic and social unrest: a flexible mindset for an enriched view on literacy. *International Studies in Sociology of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927142>
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennett, K. (2014). Epistemicide! The tale of a predatory discourse. *The Translator*, 13(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799236>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge University Press.
- Brereton, J., Donahue, C., Gannett, C., Lillis, T., & Scott, M. (2009). Le “socioculturel” et la didactique de l’écrit dans le supérieur aux Etats-Unis et en Grande Bretagne: Cadres comparatifs et influences françaises. In B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du Français: le socioculturel en question* (pp. 151-69). Université de Lille.
- Britton, J. L., Burgess, T., Martin, N., McCleod, A., & Rosen, H. (1975). *The Development of Writing Abilities 11-18*. Macmillan.
- Brown, S. G., & Dobrin, S. I. (Eds.). (2004). *Ethnography unbound: From theory shock to critical praxis*. State University of New York Press.
- Canagarajah, A. S. (2010). A rhetoric of shuttling languages. In B. Horner, M. Lu,

- & P.K. Matsuda (Eds.), *Cross-language relations in composition* (158-179). Southern Illinois University Press.
- Candlin, C., & Hyland, K. (Eds.). (1999). *Writing: Texts, Processes and Practices*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315840390>
- Carlino, P. (2004). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18(57), 355-381.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Chartier, R. (1998). Les pratiques de l'écrit. In P. Aries & G. Duby (Eds.), *Histoire de la vie privée* (tome 3, pp. 113-162). Seuil.
- Coffin, C., & Donohue, J. (2012). English for Academic Purposes: Contributions from Systemic Functional Linguistics and Academic Literacies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 1-3. <http://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.008>
- Coleman, L. (2016). Asserting academic legitimacy: The influence of the University of Technology sectoral agendas on curriculum decision-making. *Teaching in Higher Education*, 21(4), 381-397. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1155548>
- Coleman, L., & Thesen, L. (2018). Theory as a verb: Working with dilemmas in educational development. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 2(1), 129-135. <https://doi.org/10.36615/sotls.v2i1.53>
- Connell, R., Collyer, F., J. Maia, & Morrell, R. (2017). Toward a global sociology of knowledge: Post-colonial realities and intellectual practices. *International Sociology*, 32(1), 21-37. <https://doi.org/10.1177/0268580916676913>
- Corrêa, M. G. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Martins Fontes.
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), 663-688. <http://doi.org/10.2307/3588284>
- Delcambre, I. & Donahue, T. (2015). What's at stake in different traditions? Les littéracies Universitaires and Academic Literacies. In T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea, & S. Mitchell (Eds.), *Working with Academic Literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 227-236). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674>
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'université: Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Presses Universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.7202/044006ar>
- English, F. (2011). *Student writing and genre: Reconfiguring academic knowledge*. Bloomsbury.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Fiad, R. S. (2016). *Letramentos acadêmicos: Contextos, praticas e percepções*. Pedro e João Editores.
- Fraenkel, B. (2007). Actes d'écriture: Quand écrire c'est faire. *Langage et Société*, 121-122, 101-112. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0101>

- Gardener, S. (1992). *The long word club: The development of written language within Adult Fresh Start and Return to Learning Programmes*. Research and Practice in Adult Literacy (RaPAL).
- Gimenez, J., & Thomas, P. (2015). A framework for usable pedagogy: Case studies towards accessibility, criticality and visibility (pp.29-44). In T. Lillis, K. Harrington, M. Lea, & S. Mitchell (Eds.), *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.01>
- Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into “approaches to learning” research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/0141192032000057401>
- Harvey, S., & Stocks, P. (2017). When arts meet enterprise: Transdisciplinary, student identities and EAP. *London Review of Education*, 15(1). <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.05>
- Harwood, N., & Hadley, G. (2004). Demystifying institutional practices: Critical pragmatism and the teaching of academic writing. *English for Specific purposes*, 23(4), 355-377. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.08.001>
- HESA. (2018). Higher Education Student Statistics: UK, 2016/17: Student numbers and characteristics.
- Horner, B., & Lu, M. Z. (1999). *Representing the other: basic writers and the teaching of basic writing*. National Council of Teachers of English.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K. Satchwell, C., & Smith, J. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. Routledge.
- Jones, C., Turner, J., & Street, B. (1999). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.8>
- Kapp, R. (2012). Students’ negotiations of English and literacy in a time of social change. *Journal of Advanced Composition*, 32(3-4), 591-614.
- Kenway, J., & Fahey, J. (2009). *Globalizing the research imagination*. Routledge.
- Gentil, G. (2019). Translanguaging and multilingual academic literacies: How do we translate that into French? Should we? Pour en faire quoi ? (et pourquoi s’en faire?). Proceedings from the CCERBAL Conference 2018. Translanguaging and multilingual academic literacies. *Cahiers de L’ILOB*, 10, 3-41. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3831>
- Horner, B., NeCamp, S., & Donahue, C. (2011). Toward a multilingual composition scholarship: from English only to a translingual norm. *College Composition and Communication*, 63(2), 269-300.
- Lea, M. (1994). “I thought I could write until I came here”: Student writing in higher education. In D. Graddol & S. Thomas (Eds.), *Language in a changing Europe* (pp. 64-72). BAAL; Multilingual Matters.
- Lea, M. (2004). Academic Literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>

- Lea, M., & Stierer, B. (Eds.). (2000). *Student writing in higher education: New contexts*. Society for Research into Higher Education.
- Lea, M., & Jones, S. (2010). Digital literacies in higher education: Exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377-93. <https://doi.org/10.1080/03075071003664021>
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An Academic Literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199. <https://doi.org/10.1080/09500789708666727>
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2011). Legitimizing dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(4), 401-432. <https://doi.org/10.1177/1474022211398106>
- Lillis, T. (2014). Academic Literacies. In C. Leung & B. Street (Eds.), *The Routledge companion to English language studies* (pp. 361-375). Routledge.
- Lillis, T. (2018). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido, *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2015). The politics of English, language and uptake: The case of international academic journal article reviews. *AILA Review*, 28(1), 127-150. <https://doi.org/10.1075/aila.28.06lil>
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M., & S. Mitchell (Eds.). (2015). *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lillis, T., Hewings, A., Vladimirov, D., & Curry, M. J. (2010). The geolinguistics of English as an academic lingua franca: Citation practices across English-medium national and English-medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00233.x>
- Lillis, T., & Tuck. (2015). Academic Literacies: A critical lens on writing and reading in the academy. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for Academic Purposes* (pp. 30-43). Routledge.
- Lovera Falcón, P., & Uribe Gajardo, F. (2017). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 91-108.
- Lu, M. Z. (1987). From silence to words: Writing as struggle. *College English*, 49(4), 437-448.

- Lu, M. Z., & Horner, B. (2013). Translingual literacy, language difference and matters of agency. *College English*, 75(6), 582-607.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaitre et transformer la matiere*. Peter Lang.
- Mbembe, A. (2001). *On the postcolony*. University of California Press.
- McKenna, C. (2012). Digital texts and the construction of writerly spaces: Academic writing in hypertext. *Pratiques: Litteracies universitaires: Nouvelles perspectives*, 153-154, 211-229. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1996>
- McKenna, C. (2015). Digital writing as transformative: instantiating Academic Literacies in theory and practice. In T. Lillis, K. Harrington, M. Lea & S. Mitchell (Eds.), *Working with Academic Literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 317-325). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674.2.24>
- McKenna, S. (2004). The intersection between Academic Literacies and student identities. *South African Journal of Higher Education*, 18(3), 269-280. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v18i3.25496>
- McMullan, J. (2018). Becoming a researcher: Re-inventing writing spaces. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.005>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Montes Silva, M. E., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14.
- Paxton, M., & Frith, V. (2014). Implications of Academic Literacies Research for Knowledge Making and Curriculum Design. *Higher Education*, 67(2), 171-182. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9675-z>
- Prior, P. (1998). *Writing/Disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203810651>
- Rai, L. (2004). Exploring literacy in social work education: A social practices approach to student writing. *Social Work Education*, 23(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/0261547042000209170>
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines 1870 - 1990: A curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner, & B. Street (Eds.), *Student writing in the university: Cultural and epistemological issues* (pp. 171-191). John Benjamins.
- Scott, M. (Ed.). (2017). Academic literacies [Special Issue]. *London Review of Education*, 14(1).
- Soudien, C. (2011). Grasping the nettle? South African higher education and its transformative imperatives. *South African Journal of Higher Education*, 24(6), 881-896.

- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2015). Revisiting the question of transformation in academic literacies. In T. Lillis, K. Harrington, M. Lea, & S. Mitchell (Eds.), *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 383-390). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0674>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1997). English as Tyrannosaurus rex. *World Englishes*, 16(3) 373-382.
- Swales, J. M. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Laurence Erlbaum Associates.
- Thesen, L. (1997). Voices, discourse and transition: In search of new categories in EAP. *TESOL Quarterly*, 31(3), 487-511. <https://doi.org/10.2307/3587835>
- Thesen, L., & Cooper, L. (Eds.). (2014). *Risk in academic writing: Postgraduate students, their teachers and the making of knowledge*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091065>
- Thesen, L., & Van Pletzen, E. (Eds.). (2006). *Academic literacy and the languages of change*. Continuum.
- Tuck, J. (2018) *Academics engaging with student writing: Working at the higher education textface*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667706>
- Turner, J. (2011). *Language in the academy: cultural reflexivity and intercultural dynamics*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693235>
- Turner, J. (2012). Academic literacies: Providing a space for the socio-political dynamics of EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.007>
- Turner, J. (2018). *On writtenness. The cultural politics of academic writing*. Bloomsbury.
- UNESCO. (2009). *UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*, 7. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190326>
- Universities UK. (2017). *Patterns and trends in UK Education*.
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-95. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In J. Kalman y B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI/ CrEFAL.