

FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN MÉXICO: EL DESAFÍO DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' EDUCATION IN MEXICO:
THE CHALLENGE OF ACADEMIC LITERACY

Georgina Aguilar-González*
Eugenia Erica Vera Cervantes
Alfonso Cano Robles

Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos,
Facultad de Ciencias de la Electrónica.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Av. 18 sur y San Claudio S.N. Ciudad Universitaria, Col. San Manuel,
Puebla, Mx.

Correos:

ag223570456@alm.buap.mx
eugenia.vera@correo.buap.mx
alfonso.canorobles@viep.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7639-9084>
<https://orcid.org/0000-0001-9297-4002>
<https://orcid.org/0000-0002-9496-2301>

Folio: A11N101.25/1017

ISSN 2448-5829

Año 11, No. 33, 2025, pp. 88 -98

RD-ICUAP

Resumen

Este artículo de divulgación explora la importancia de desarrollar la literacidad académica en estudiantes mexicanos que se están formando como docentes de inglés. A partir de una distinción conceptual entre literacidad y alfabetización académica, se argumenta que, aunque a menudo se usan como sinónimos, estos términos remiten a prácticas distintas que conviene diferenciar. Se destaca que los futuros docentes deben no solo integrarse a comunidades académicas donde el inglés es lengua extranjera, sino también adquirir herramientas para acompañar a sus estudiantes en procesos de lectura y escritura en contextos disciplinares. Se plantea que fortalecer la literacidad académica implica revisar críticamente las prácticas actuales de alfabetización, desde un enfoque más situado, inclusivo y transformador. Además, se identifican algunos de los principales retos que enfrentan las instituciones formadoras, entre ellos el acceso crítico a la información, el ingreso a comunidades discursivas, el aprovechamiento de las tecnologías y la consolidación de una conciencia académica sobre el papel de la lectura y la escritura en la formación universitaria. En respuesta a estos desafíos, también busca fomentar la reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de formar docentes con sólidas habilidades de alfabetización académica, que les permitan contribuir de manera significativa a la construcción del conocimiento académico disciplinar.

Palabras clave: literacidad académica, alfabetización académica, formación de profesores en inglés, desarrollo profesional.

Abstract

This article discusses the importance of developing academic literacy among Mexican students pursuing a degree in English language teaching. Based on a conceptual distinction between literacy and academic literacy, it is argued that although these terms are often used interchangeably, they refer to different practices. The article emphasizes the need for future teachers not only to participate in academic communities in English but also to acquire tools to support their own students in reading and writing processes in academic contexts. It suggests that strengthening academic literacy requires rethinking traditional approaches to academic writing and reading through a situated, critical, and disciplinary lens. Finally, the article analyzes the challenges faced by teacher education institutions in this process, especially given the current demands for publication and participation in international academic environments. In response to these challenges, it also seeks to encourage reflection on the pedagogical implications of preparing teachers with strong academic literacy skills, enabling them to make meaningful contributions to the construction of disciplinary academic knowledge.

Keywords: academic literacy, academic alphabetization, English language teacher education, professional development

La literacidad es un tema central en el ámbito educativo contemporáneo. Desde hace décadas, se considera un indicador clave del desarrollo humano, tal como lo reconocen los informes de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (Riquelme Arredondo y Quintero Corzo, 2017, p. 95). En la actualidad, los estudiantes de educación superior en México enfrentan crecientes exigencias para desarrollar habilidades de lectura y escritura académica tanto en español como en inglés. Esta demanda responde a una expectativa institucional: que participen activamente en publicaciones académicas, nacionales e internacionales, como parte de su formación profesional.

El desarrollo de la literacidad académica, así como la promoción de una adecuada alfabetización académica, es fundamental en cualquier disciplina. Sin embargo, esta necesidad se vuelve aún más apremiante en la formación de futuros profesores de inglés. A ellos se les exige no solo involucrarse en los debates de su propia área disciplinar, sino también adquirir competencias para formar a estudiantes universitarios de otras carreras que deberán insertarse en comunidades académicas y de investigación (Moore y Ruiz, 2016, p. 79). Como es bien sabido, el inglés ocupa un lugar predominante en la comunicación científica y académica a nivel global, y esta tendencia sigue en aumento.

Este artículo tiene como propósito informar y sensibilizar sobre la importancia del desarrollo de la literacidad académica en estudiantes que se están formando como docentes de inglés. En primer lugar, se propone una definición clara del concepto de literacidad académica, seguida de la distinción con el de alfabetización académica, dos términos que a menudo se usan como sinónimos, pero que implican prácticas diferentes. Una vez establecida esta diferencia, se examina por qué es crucial desarrollar la literacidad académica en la formación de futuros profesores de inglés como lengua extranjera. Finalmente, se abordan los principales retos que plantea una alfabetización académica adecuada para lograr ese desarrollo, con énfasis en

su impacto en la preparación profesional de estos docentes.

Literacidad académica

En el enfoque de los Nuevos Estudios de la Literacidad se ha ido desarrollando un área de investigación sobre literacidad académica que se dedica al estudio de la educación superior (Zavala, 2011). Este concepto se entiende como un conjunto de prácticas sociales desarrolladas y moldeadas dentro de la disciplina que muestran diferentes formas de relacionarse con los textos y en la construcción del conocimiento (Bertram, Johnson y Goldring, 2022; Lea y Street, 1998). En este sentido, el aprendizaje de la literacidad académica no se reduce a adquirir habilidades técnicas de lectura y escritura, sino que supone integrarse a las prácticas socioculturales letradas que implican ciertas formas de comunicación, pensamiento y conocimiento que caracterizan a cada comunidad disciplinar (Lillis y Scott, 2007). Por lo tanto, acceder al conocimiento universitario implica participar en prácticas discursivas propias de cada disciplina.

Estas prácticas, además, pueden ser complejas y variar significativamente incluso dentro de una misma área del saber. Por ello, la literacidad académica se considera un factor clave para el desempeño estudiantil en la universidad, y su desarrollo se ha convertido en una responsabilidad fundamental de las instituciones educativas (Thesen y van Pletzen, 2006). En este sentido, formar a los estudiantes para que naveguen y participen activamente en estas prácticas se vuelve indispensable para su éxito académico y profesional. Una vez delimitado este concepto, se presenta a continuación el de alfabetización académica, con el propósito de distinguir ambas nociones.

Alfabetización Académica

La alfabetización académica se concibe como “el proceso de enseñanza que puede (o no) facilitar el acceso de los estudiantes a las culturas escritas propias de cada disciplina” (Carlino, 2013, p. 370). A diferen-

cia de la literacidad, este concepto hace énfasis en el rol pedagógico y didáctico del profesorado, que mediante tareas guiadas promueve el desarrollo de habilidades de lectura y escritura contextualizadas en el campo disciplinar. Esta visión ha sido también respaldada por estudios como los de Paré y Smart (1994), quienes señalan que escribir en la universidad es aprender a participar en redes discursivas complejas donde el conocimiento se construye, no simplemente se reproduce.

La alfabetización académica implica dos objetivos fundamentales y estrechamente relacionados:

- 1. Enseñar a participar en los géneros propios de cada campo disciplinar, es decir, leer y escribir como lo hacen los especialistas.
- 2. Enseñar prácticas de estudio que permitan aprender en esa disciplina, lo cual implica leer y escribir para comprender el conocimiento existente y producir nuevo conocimiento (Carlino, 2013).

Desde esta perspectiva, el proceso de alfabetización académica se convierte en una tarea transversal que requiere una intervención sistemática desde todas las asignaturas, no únicamente desde las clases de lengua o comunicación escrita (Bazerman, 2009). El énfasis está en reconocer que leer y escribir en la universidad no es una habilidad previa, sino una práctica que se aprende en contexto, con acompañamiento docente (Tabla 1).

Tal como se señaló anteriormente, literacidad académica y alfabetización académica no son términos equivalentes. La primera puede entenderse como la meta formativa (participar activamente en las prácticas sociales y cognitivas de una comunidad académica), mientras que la segunda constituye el proceso pedagógico que permite alcanzarla (Carlino, 2013). Distinguir entre ambos conceptos no solo clarifica su alcance teórico, sino que permite articular dos campos de investigación y acción: la didáctica universitaria y la lingüística etnográfica (Carlino, 2013, p. 373). Esta distinción es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas que respondan tanto a las necesidades de enseñanza como a la comprensión profunda de las prácticas literativas en contextos académicos diversos.

La importancia del desarrollo de la literacidad académica en la formación de profesores en la enseñanza del inglés

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo de la literacidad académica y la promoción de una alfabetización académica adecuada son esenciales en cualquier disciplina. Sin embargo, esta necesidad es aún más apremiante en la formación de profesores en la enseñanza del inglés. A continuación, se presentan cuatro razones que sustentan esta afirmación.

En primer lugar, al igual que en otras carreras, los estudiantes que se forman como profesores de inglés deben leer, escribir y pensar críticamente para aprender y

Tabla 1. Comparación entre literacidad y alfabetización académicas.

Literacidad Académica		Alfabetización Académica
Propósito	Participar activamente en las prácticas sociales y cognitivas de una comunidad académica	Promover la participación en las prácticas sociales y cognitivas de una comunidad académica, mediada por estrategias pedagógicas que orientan el aprendizaje disciplinar.
Prácticas implicadas	Leer y escribir se desarrollan y moldean dentro de la disciplina	Leer y escribir se aprende en contexto con acompañamiento docente
Énfasis pedagógico	Implica modos específicos de comunicación, construcción del conocimiento y pensamiento que configuran la identidad discursiva de cada comunidad disciplinar.	Énfasis en el rol pedagógico y didáctico del profesorado, que guía la participación en los géneros discursivos propios de cada campo disciplinar. Además, enseña prácticas de estudio que favorecen el aprendizaje situado dentro de la disciplina.
Campos de investigación y acción	Lingüística etnográfica	Didáctica universitaria

Nota. Elaboración propia para comparar ambos términos con base en los datos presentados en este artículo.

contribuir a la construcción del conocimiento en su disciplina. El desarrollo de sus habilidades cognitivas, investigativas, la comprensión profunda de su área de conocimiento y el uso adecuado del lenguaje (Paltridge, 2009; Hyland, 2004) son fundamentales en su formación profesional. Como señala Lillis (2001), escribir en la universidad no es solo una cuestión técnica, sino una práctica situada que requiere comprender las convenciones académicas propias de cada comunidad discursiva. Aquellos estudiantes que no desarrollan estas competencias enfrentan desventajas significativas, lo que podría generar un retroceso no solo en su formación profesional, sino también en los procesos educativos en los que participarán.

Segundo, para obtener su título profesional, estos estudiantes deben cumplir con un proceso de titulación que, en muchas universidades, implica la elaboración de textos académicos. Por ejemplo, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), las modalidades de titulación incluyen opciones que requieren la presentación de trabajos escritos que demuestran un nivel adecuado de literacidad académica. La falta de dominio de estas habilidades, tanto en español como en inglés, puede dificultar la culminación de estudios y limitar las oportunidades de desarrollo profesional. En contextos latinoamericanos, autores como Carlino (2013) han mostrado cómo la escritura académica suele ser una fuente de exclusión si no se acompaña de una enseñanza explícita y sistemática. Así, la carencia de

literacidad académica en inglés podría incrementar el rezago estudiantil y retrasar el acceso a mejores condiciones laborales y educativas (Figura 1).

Tercero, los futuros profesores de inglés necesitan desarrollar la literacidad académica para participar activamente en el debate disciplinar (Moore y Ruiz, 2016), que implica acceder, producir y transformar conocimiento a través de diversos textos y géneros discursivos (Bazerman y Prior, 2005). También se espera que estos profesionales se capaciten continuamente, asistan a eventos académicos, investiguen y publiquen en inglés (León Izurieta et al., 2021), insertándose en la dinámica de la academia internacional. Como advierten Flowerdew (2015) y Canagarajah (2002), la participación en estos espacios no es neutral y requiere una alfabetización crítica que permita a los hablantes no nativos negociar las normas discursivas dominantes. Sin esta preparación, la mejora del sistema educativo en la enseñanza del inglés se vería limitada, ya que habría una escasa generación de propuestas y soluciones a los desafíos educativos actuales.

Por último, el desarrollo de la literacidad académica prepara a estos profesionistas para formar a estudiantes universitarios de otras disciplinas, facilitando su alfabetización académica en inglés. Esto les permite participar en procesos de divulgación, publicación y debate en sus respectivos campos. Los profesores de inglés, conscientes del contexto socio-



Figura 1. La literacidad académica y el desarrollo profesional docente

Nota. Es importante leer, escribir y pensar críticamente para la construcción del conocimiento disciplinar. <https://virtual.cuc.edu.co/blog/importancia-de-la-investigacion-en-la-universidad>

cultural de sus estudiantes, pueden responder eficazmente a las necesidades de aprendizaje y participación en sus áreas de estudio. Bajo este enfoque, el rol del profesor de inglés en la universidad es fundamental para la internacionalización de la producción académica y la apertura de un mercado laboral significativo (Moore y Ruiz, 2016). Sin una formación adecuada, estos futuros docentes estarían limitados para responder a las actuales demandas de participación académica de sus estudiantes (Figura 2).



Figura 2. La literacidad académica y el desarrollo profesional docente

Nota. Este diagrama representa las dimensiones clave que configuran el perfil de un docente de inglés comprometido con la literacidad académica. En el centro se sitúa la figura docente como agente activo, mientras que los cuatro nodos periféricos articulan sus prácticas fundamentales. Elaboración propia con base en los datos presentados en este artículo.

Los retos de la alfabetización académica en el desarrollo de la literacidad académica en la formación de profesores en la enseñanza del inglés

Reconocer la importancia de desarrollar la literacidad académica en futuros profesores de inglés nos permite identificar una serie de desafíos que enfrentamos quienes participamos en su formación. Estos retos se sitúan en el terreno de la alfabetización académica, entendida como el proceso pedagógico que permite la apropiación crítica y situada de las prácticas de lectura y escritura propias de una

comunidad académica. A continuación, se destacan algunos de los principales desafíos:

1. Acceso a la información y al conocimiento: El acceso masivo a información y recursos digitales, aunque constituye una ventaja significativa, también plantea retos cognitivos y pedagógicos. El exceso de información disponible, sumado a la falta de criterios para valorarla, puede dificultar los procesos de análisis, selección y producción de conocimiento entre los estudiantes (López, 2019). Esta sobrecarga informativa afecta tanto la comprensión lectora como la calidad de los textos académicos. Frente a ello, nuestro rol como formadores se transforma: más que transmisores de contenidos, debemos actuar como mediadores que guían a los estudiantes hacia una lectura crítica y una escritura reflexiva (Lea y Street, 1998; Carlino, 2013). Por ello, es imperativo diseñar estrategias pedagógicas que conviertan la abundancia informativa en una fuente de análisis crítico y desarrollo intelectual significativo.

2. Diseño de propuestas metodológicas que integren tecnología: Las prácticas de lectura y escritura han experimentado cambios profundos con la expansión de las tecnologías digitales, especialmente tras la pandemia de COVID-19. Esta transformación ha modificado no solo los formatos y medios, sino también los modos de acceso, procesamiento y producción de conocimiento (Kalantzis y Cope, 2012). En este nuevo contexto, es fundamental que como formadores diseñemos experiencias de lectura y escritura que incorporen la tecnología de manera crítica y significativa, fomentando aprendizajes profundos, pensamiento crítico y autonomía intelectual. No obstante, como advierten Sabines-Córdova et al. (2024), persiste una brecha entre el discurso normativo y las condiciones reales de implementación tecnológica en el ámbito educativo mexicano. Esta tensión nos interpela a construir propuestas que respondan al contexto digital sin perder de vista las limitaciones estructurales que lo atraviesan (Figura 3).

3. Ingreso a prácticas y comunidades discursivas: La incorporación de los estudiantes a las prácticas discursivas de su disciplina representa otro desafío importante. La complejidad de los géneros que demanda la profesión docente en inglés (ensayos académicos, reportes, planes de clase, entre otros) suele ser poco comprendida en los primeros años de formación. Como señala Swales (1990), ingresar a una comunidad discursiva implica no solo aprender a usar el lenguaje especializado, sino también a participar en formas particulares de construir y compartir conocimiento. Por ello, es clave acompañar a los estudiantes en este proceso de enculturación académica, favoreciendo el desarrollo progresivo de su autonomía.

4. Conciencia académica sobre la centralidad de la lectura y la escritura: Finalmente, es urgente consolidar entre la comunidad universitaria la idea de que la lectura y la escritura no son actividades instrumentales, sino prácticas centrales para la producción y validación del conocimiento. Como advierte López (2019), estas prácticas están directamente relacionadas con

la formación integral del profesorado, el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de conocimiento situado. Promover esta conciencia supone crear comunidades de aprendizaje donde la lectura y la escritura sean ejes transversales, integrados en el currículo y vinculados a los contextos reales de la profesión docente (Figura 4).

En síntesis, los retos vinculados a la alfabetización académica en la formación de profesores de inglés son múltiples y complejos. No se limitan a la adquisición de habilidades técnicas de lectura y escritura, sino que involucran el acceso crítico a la información, la incorporación a comunidades discursivas, la apropiación de nuevas tecnologías y la consolidación de una conciencia académica que reconozca el valor formativo de estas prácticas. En contextos donde el inglés es una segunda lengua, estos desafíos se intensifican, pues implican no solo dominar el lenguaje académico, sino hacerlo en una lengua adicional.



Figura 3. Diseños tecno pedagógicos para el acceso al conocimiento e información

Nota. El acceso al conocimiento y la información a través del diseño de propuestas metodológicas que incorporan tecnología favorece el desarrollo de la literacidad académica en inglés. <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2021/04/11/la-innovacion-tecnologica-amplia-el-acceso-al-conocimiento-y-el-aprendizaje-de-manera-critica-bajo-el-paraguas-de-la-transformacion-educacion-disruptiva/>

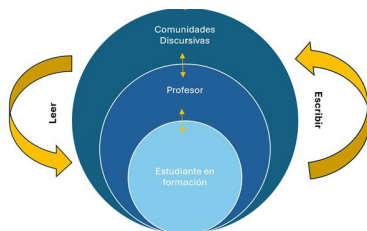


Figura 3. Diseños tecno pedagógicos para el acceso al conocimiento e información

Figura 4. Inserción del estudiante en formación en comunidades discursivas, acompañado por el docente en su proceso de alfabetización académica

Nota. Diagrama elaborado por la autora para representar los niveles de interacción en el proceso educativo desde una perspectiva discursiva. El estudiante en formación se sitúa en el núcleo de la práctica pedagógica, mediada por la figura docente y en diálogo con comunidades discursivas. Las acciones de leer y escribir se visualizan como vectores que articulan el tránsito entre la apropiación crítica del conocimiento y la producción situada de saberes.

Enfrentarlos requiere adoptar una mirada pedagógica más situada, crítica e inclusiva, que permita a los futuros docentes convertirse no solo en usuarios compe-

tentes del lenguaje académico en inglés, sino también en productores activos de conocimiento en dicha lengua.

Conclusión

La literacidad académica, entendida como una práctica social compleja y situada, constituye un eje fundamental en la formación de futuros docentes de inglés. Si bien su definición puede abordarse desde distintas dimensiones, reflexionar sobre ella nos permite delimitar un campo de acción pedagógica cada vez más relevante. En contextos donde el inglés se enseña como lengua extranjera, alfabetizar académicamente implica más que enseñar a leer y escribir: requiere formar lectores críticos y escritores capaces de participar activamente en las comu-

nidades discursivas de su disciplina. Reconocer los retos asociados al acceso a la información, el ingreso a prácticas académicas, el uso de tecnologías y la consolidación de una conciencia sobre la escritura como medio de producción de conocimiento, nos compromete como formadores a adoptar enfoques más críticos, inclusivos y situados. Solo así podremos contribuir a la formación de docentes que no solo dominen el lenguaje académico, sino que sean capaces de generar conocimiento desde su propia realidad.

Declaración de privacidad

Los datos personales facilitados por los autores a RD-ICUAP se usarán exclusivamente para los fines declarados por la misma, no estando disponibles para ningún otro propósito ni proporcionados a terceros.

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito declaran no tener ningún tipo de conflicto de interés.

Agradecimientos

En primer lugar, se agradece el apoyo brindado al taller de Escribir para Divulgar, el cual propició las condiciones y motivación necesarias para la elaboración de este artículo. También se agradece el apoyo brindado por CONAHCYT y el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Finalmente, se agradece a la Dra. Leticia Temoltzin Espejel de la Coordinación de escritura del centro de desarrollo internacional de la VIEP, BUAP por su retroalimentación en la edición de este artículo.

Referencias

- Bazerman, C., & Prior, P. (2005). What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices. Lawrence Erlbaum.
- Bazerman, C. (2009). The informed writer: Using sources in the disciplines (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Bertram, C., et al. (2022). Using scaffolding academic literacy practices in tertiary classrooms: A South African case study. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 10(1), 165-185. <https://www.ajol.info/index.php/cristal/article/view/240739>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-66662013000200003
- Canagarajah, A. S. (2002). A geopolitics of academic writing. University of Pittsburgh Press.
- Flowerdew, J. (2015). John Swales's approach to pedagogy in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 125-132.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. University of Michigan Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- León Izurieta, L. A., Mocenahua Mora, D. & Cano Robles, A. (2021) Comunicación Pública de la Ciencia: Una habilidad urgente para los científicos. *RD-ICUAP*, 7 (21). Gracias, Gina. La referencia que compartiste está casi completa, pero puede beneficiarse de una pequeña corrección en el enlace y formato. Aquí te propongo una versión ajustada en estilo APA 7:
- León Izurieta, L. A., Mocenahua Mora, D., & Cano Robles, A. (2021). Comunicación pública de la ciencia: Una habilidad urgente para los científicos. *RD-ICUAP*, 7(21). <https://rd.buap.mx/ojs-rdicuap/index.php/rdicuap/article/download/629/843/1748>

Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.

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>

López, F. E. G. (2019). La lectura y la escritura en la universidad: Escenarios actuales, tendencias, retos e importancia en la generación de conocimiento y de una nueva cultura. Escuela Normal Oficial “Dora Madero”, Parras de la Fuente, Coahuila de Zaragoza, México. <https://www.researchgate.net/publication/331966305>

Moore, P., & Ruíz, U. (2016). La alfabetización académica en la educación superior: el caso del inglés. En D. G. T Sarra-cino, M. D. S. M Rodríguez, & L. G. M. Escudero (Eds.), *Panoramas de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en México* (pp.77-97). Fenix.

Paltridge, B. (2009). *Teaching academic writing: An introduction for teachers of second language writers*. University of Michigan Press.

Paré, A., & Smart, G. (1994). *Writing in university: Education, knowledge and reputation*. Canadian Scholars' Press.

Riquelme Arredondo, A., & Quintero Corzo, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista reflexiones*, 96(2), 93-105.

Sabines-Córdova, J., Cano-Robles, A., & Navarro-Rangel, Y. (2024). A la vanguardia de iure, a la retaguardia de facto: Integración de tecnologías en la educación. México.

Revista Digital Internacional de Investigación Educativa RD ICUAP, 10(28), 182–191. <https://rd.buap.mx/ojs-rdicuap/index.php/rdicuap/article/download/1242/1283/2516>

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Thesen, L., & van Pletzen, E. (2006). *Academic literacy and the languages of change*. Continuum.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.