



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS LETRADAS:
ANÁLISIS DE UN PROCESO DE
ACOMPañAMIENTO EN LECTURA Y
ESCRITURA ACADÉMICA EN LA SECCIONAL
NORTE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Autor

Carlos Andrés Acevedo Ortiz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana

Medellín, Colombia

2019





UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS LETRADAS: ANÁLISIS DE UN PROCESO DE ACOMPañAMIENTO EN LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA SECCIONAL NORTE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Trabajo presentado para optar el título de Licenciado en Educación Básica con
Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

CARLOS ANDRÉS ACEVEDO ORTIZ

Asesora:

LUANDA RAJANE SOARES SITO

Doctora en Lingüística Aplicada

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2019



Resumen

Este trabajo de grado se enmarca en una de las iniciativas del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia, la cual se denomina “Tallereando con CLEO”, cuyo principal propósito es acompañar a la comunidad universitaria en lectura y escritura académica. Tomando en consideración la importancia de estas prácticas en el ámbito universitario, este trabajo indagó por los aportes de dicha estrategia a la apropiación de la literacidad académica de un grupo de estudiantes del segundo semestre (2018-1) de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Seccional Norte de la Universidad de Antioquia. El objetivo que se trazó, por tanto, fue analizar estas contribuciones, a la luz de los planteamientos teóricos provenientes del campo de la Literacidad académica (Zavala, 2011) y de la Alfabetización académica (Carlino, 2005). Para dar cumplimiento a éste, se partió de un enfoque cualitativo de investigación y del estudio de caso de tipo etnográfico, ya que este diseño concuerda con el enfoque teórico asumido. Entre los resultados, se destaca que hay una gran pertinencia en la articulación entre un curso curricular y los talleres del CLEO, pues esto permite que los estudiantes tomen consciencia como productores de textos académicos y se vinculen a la comunidad académica a la cual recién ingresan, al igual que desplegar la agencia para negociar con las prácticas letradas dominantes, generando, así, un diálogo entre sus prácticas letradas vernáculas y las formas institucionalizadas de leer y escribir en la universidad.

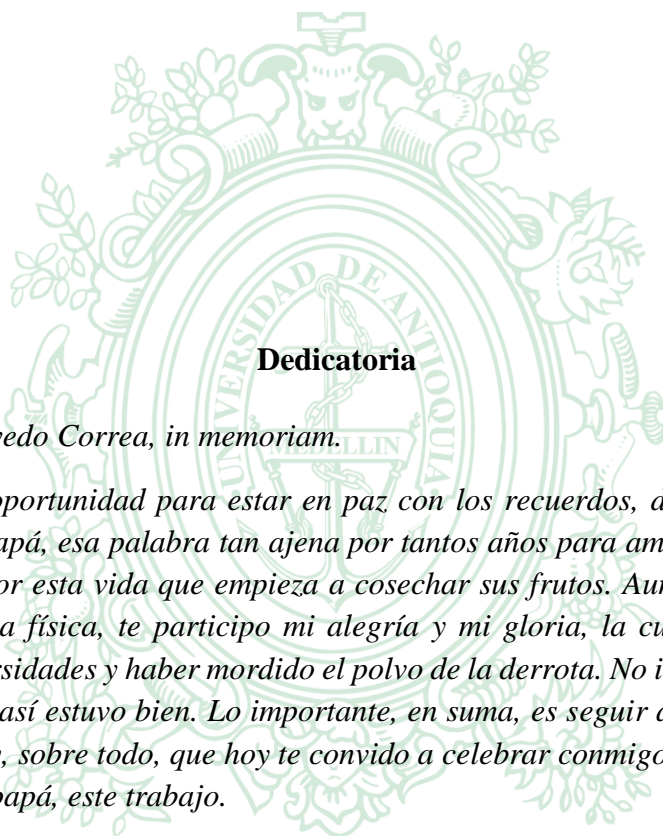
Palabras clave: apropiación de prácticas letradas, alfabetización académica, literacidad académica, agencia, taller.



Resumo

Este trabalho de graduação aborda uma iniciativa do Centro de Leituras, Escritas e Oralidades-CLEO, da Universidade de Antioquia, que se chama “*Tallereando con CLEO*”, cujo objetivo é acompanhar a comunidade universitária em temas de leitura e escrita acadêmica a partir de oferta de oficinas. Considerando a importância dessas práticas no âmbito universitário, este trabalho investigou as contribuições desta estratégia para a apropriação das práticas de letramento acadêmico de um grupo de universitários do segundo semestre (2018-1) da Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Humanidades, Língua Espanhola, do Campus Norte da Universidade de Antioquia. O objetivo foi analisar essas contribuições à luz das abordagens teóricas dos campos de Letramento Acadêmico (Zavala, 2011) e da Alfabetização Acadêmica (Carlino, 2005). Para tal objetivo, utilizamos uma abordagem de pesquisa qualitativa e estudo de caso etnográfico, uma vez que este projeto está de acordo com a abordagem teórica assumida. Como resultados, destacamos a relevância que têm cenários de articulação entre os cursos curriculares e as oficinas CLEO, pois isso permite que os alunos se tornem conscientes como produtores de textos acadêmicos e ligados à comunidade acadêmica à qual ingressam, assim como empregam sua agência para negociar com as práticas letradas dominantes, gerando um diálogo entre suas práticas letradas vernáculas e as formas institucionalizadas de ler e escrever na universidade.

Palavras-chave: apropriação de práticas letradas, alfabetização acadêmica, letramento acadêmico, agência, oficina



Dedicatoria

A Jesús María Acevedo Correa, in memoriam.

Que sea esta una oportunidad para estar en paz con los recuerdos, de perdonar y, sobre todo, de llamarte papá, esa palabra tan ajena por tantos años para ambos. Por eso, quiero darte las gracias por esta vida que empieza a cosechar sus frutos. Aunque la muerte haya segado tu existencia física, te participo mi alegría y mi gloria, la cual emerge luego de intempestivas adversidades y haber mordido el polvo de la derrota. No importa lo que no fue o pudo haber sido, así estuvo bien. Lo importante, en suma, es seguir adelante, afrontando la vida con coraje y, sobre todo, que hoy te convidó a celebrar conmigo, así sea en la senda del recuerdo. A ti, papá, este trabajo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al concurso de muchas personas, quienes me han apoyado directa o indirectamente. Ello demuestra que la producción de conocimiento es, ante todo, un acto social y no meramente individual. En esa medida, mis agradecimientos son para:

Mi familia:

Gloria Margarita Ortiz Toro, mi madre, quien me ha brindado incondicionalmente su apoyo y amor durante todo el trayecto de mi vida académica. Sin ese acompañamiento continuo, sin esa sabiduría de la vida, este fruto no hubiese germinado.

Nataly Giraldo, mi compañera, esposa y amiga. Gracias infinitas por caminar hombro a hombro conmigo, por haber llegado a mi vida con todo eso que eres y vivir todos los momentos que han sembrado nuestra historia; por haber vivido a mi lado en el peligro y en la calma, en la risa y en el llanto. Todo lo que hemos vivido sigue cultivando el amor que un día nos unió soñando un mundo mejor. Espero que esos sueños sigan viviendo y, especialmente, que nos sigan enseñando a ser mejores personas para servir a los demás. Este trabajo es un paso más para continuar nuestro proyecto de vida juntos.

Violeta Acevedo, quien ha transformado mi vida. Gracias, hija, por ser la aurora que irradia de luz mis días. Este trabajo ha sido posible por ti, porque has sido una fuerza vital que me ha insuflado alientos para seguir caminando.

Hader Calderón Serna, un papá que la vida me regaló para que siguiera el palpito de mis sueños, para que me arrojara a perseguirlos sin las cadenas del temor. Gracias por haberme ayudado a tomar la decisión de cambio de programa, pues ello hoy tiene el resultado más grande: el presente trabajo de grado. Además, gracias por su ayuda incondicional, por la palabra precisa y afectuosa, todo lo cual no sólo lo ha hecho un padre para mí, sino un verdadero maestro. En suma, gracias por hacerme ver que las transformaciones son posibles y que no sólo son viables en la utopía.

A mis maestros:

Luanda Sito, quien no sólo ha sido mi asesora, sino mi maestra, en el sentido estricto de la palabra. Son múltiples los agradecimientos para usted. En primer lugar, quiero agradecerle por haberme presentado un campo de estudios que se compagina como mis intereses académicos, políticos y éticos. En segundo lugar, gracias por demostrar que la academia puede y debe asumir un



compromiso al servicio de los intereses de la clase popular, de los marginalmente excluidos, de aquellos a quienes la oficialidad ha relegado. Gracias por su integralidad, por demostrarme que en la universidad se puede conjugar teoría y práctica, sin tener que recurrir a elucubraciones vacías y vanas. Gracias por demostrarme que, desde el lenguaje, podemos asumir una postura política y ética para nuestra praxis. Gracias por su paciencia, por su acompañamiento, por su calidez humana, por su lectura juiciosa, por su acogida en la Línea de investigación, por haberme abierto las puertas y estar dispuesta a trabajar conmigo.

Colombia Hernández, por demostrarme que se puede enseñar más allá de las aulas y que, en la educación, lo primero es un reconocimiento de los otros en sus condiciones de vida cotidianas. Gracias por su acogida y por soñar y materializar un Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades que busca contribuir a la calidad de vida de la comunidad universitaria.

Además, mis agradecimientos van para los profesores que me han formado a lo largo de la Licenciatura y, de manera especial, para: Leandro Garzón, Pedro Agudelo, Juan Diego Alzate, Paulina Gómez, Beatriz Henao, Pablo Osorno, Gloria Zapata, Gloria Nancy Henao, Gloria Beatriz Vergara, Juan Fernando Taborda, Claudia Acevedo, Paola Fonnegra y Nancy López. Su calidad académica, su trato afable, su compromiso con la formación, son un ejemplo de gran cuantía para quienes aún creemos que podemos operar cambios desde la educación, en donde la literatura, el lenguaje y la pedagogía nos pueden aportar rutas para conseguirlo.

A mis amigos:

Héctor Vélez Santamaría, por su amistad incondicional en cada uno de los pasos para la escritura de este texto. Gracias por sus aportes valiosos para que este trabajo de grado tomara forma, por sus lecturas, por sus comentarios, por su voz de aliento. Su apoyo ha sido como un faro en medio de un océano intempestivo.

Leandro Garzón Agudelo, quien me ha impulsado a seguir adelante, a no claudicar en medio de las tensiones y las adversidades.

A mis amigos de la vida y de proyectos, Hernán Castro, Eberhar Cano Naranjo, Daniel Restrepo Correa, Gabriel Álvarez, Gabriel Mejía, Gabriel Velásquez, Jasmín Morales, María José Espinosa, Cristian Vélez, Esteban Acosta, Adriana Herrera, Felipe Gonzáles, y a todos los demás que han compartido conmigo a lo largo de la vida universitaria y por fuera de ella. Sin ustedes, este proyecto no hubiese llegado a puerto. Gracias por compartir conmigo, por las risas, por los sueños, por los tintos, por las charlas, por los debates, por los proyectos que puedan hacer posible un nuevo día.



Además, quiero agradecer a un amigo que me enseñó a asumir la vida con carácter, con coraje, a valorar el pensar por sí mismo, a saber que si se cae, levantarse es una obligación. Gracias Guillermo Quintero, pues la muerte no pudo llevarse tus ideas y tus enseñanzas.

Finalmente, quiero extender mis agradecimientos en dos direcciones. En primer lugar, al grupo de estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, pues sin su ayuda no hubiese sido posible esta producción. Gracias, igualmente, por enseñarme con el ejemplo que los sueños se pueden lograr a través del esfuerzo y la dedicación. En segundo lugar, quiero agradecer al CLEO por haberme abierto las puertas para realizar mis prácticas profesionales. De igual forma, quiero agradecer a cada uno de los integrantes del equipo base del CLEO, pues con ellos no sólo comparto un propósito común, sino también los momentos simples de la vida, esos momentos que la dotan de sentido. Especialmente, quiero agradecerle a Gabriel Mejía Ángel y Jasmín Morales, por todo su apoyo en este proceso.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Índice

Introducción	12
1. Planteamiento del problema: la importancia de un estudio sobre la apropiación de prácticas letradas académicas	14
1.1 Consideraciones teóricas: una mirada sociocultural	15
1.2 Consideraciones contextuales: una mirada a los escenarios y los sujetos	17
1.3 Objetivo general	23
1.3.1 Objetivos específicos	23
1.4 Justificación: el por qué y el para qué estudiar la apropiación de prácticas letradas académicas	24
1.5 Conocimientos alrededor del problema: tejiendo conceptos y enfoques sobre la lectura y la escritura en la universidad	27
1.5.1 Plano internacional	27
1.5.2 Plano nacional	34
1.5.3 Plano regional e institucional	42
2. Marco teórico y conceptual: mirada sociocultural de la lectura y la escritura académica	46
2.1 El devenir de un campo: el tránsito del modelo autónomo al modelo ideológico	47
2.2 Prácticas y eventos letrados: nuevas miradas sobre la lectura y la escritura en la universidad	49
2.3 Entre la literacidad y la alfabetización académica: una delimitación y un diálogo necesario	51
2.4 Tres modelos para entender la literacidad en el ámbito universitario	56
2.5 La apropiación y la cultura académica: la participación, el acceso y la disponibilidad como caminos	59
2.6 Estructuras sociales y agencia de los sujetos: posibilidad de negociación entre prácticas letradas vernáculas y prácticas letradas académicas	62
3. Marco metodológico	64
3.1 El enfoque cualitativo de investigación y la literacidad académica: una mirada contextualizada e histórica de los sujetos y sus prácticas	64
3.2 El estudio de caso: una estrategia pertinente para el abordaje de las prácticas letradas académicas	67
4. Marco analítico	71



Facultad de Educación

4.1	Las prácticas letradas de los estudiantes: narrativas y experiencias de vida con la lectura y la escritura	71
4.1.1	La encuesta: Los sujetos, sus prácticas letradas en las comunidades de origen y en el ámbito escolar	72
4.1.2	“Yo solía pensar que sabía escribir...”: las tensiones emergentes entre las prácticas letradas vernáculas y las prácticas letradas académicas en la voz de los sujetos.	90
4.2	Descripción del diseño y la implementación de los espacios formativos: lo curricular y lo extracurricular para la formación en lectura y escritura académica	98
4.2.1	El curso La escritura académica como experiencia formativa en educación superior: una estrategia de la Licenciatura para aprender a leer y escribir	98
4.2.2	Los talleres del CLEO: una estrategia de acompañamiento en lectura y escritura académica	107
4.2.3	Implementación de los talleres: una posibilidad para la negociación de prácticas letradas	112
4.3	Escritura académica, identidad y agencia: “Yo sigo con ciertas rebeldías a la hora de escribir, porque me da cierto carácter, cierta personalidad que es única y que siento es valiosa a la hora de producir textos académicos”	125
4.3.1	La participación en eventos letrados académicos: la configuración de una consciencia como productores de textos académicos.	135
5.	Consideraciones finales: un camino abierto de posibilidades	142
6.	Referencias bibliográficas	151
7.	Anexos	156



Índice de gráficos

Gráfica 1. Estrato socioeconómico de los estudiantes	73
Gráfica 2. Tipo de institución de la que egresaron los estudiantes	74
Gráfica 3. Edad de los estudiantes	75
Gráfica 4. Institución educativa de la cual egresaron los estudiantes	76
Gráfica 5. Finalización de estudios superiores previos	77
Gráfica 6. Municipio de procedencia de los estudiantes	78
Gráfica 7. Textos más leídos en la escolaridad.....	79
Gráfica 8. Textos más escritos durante la escolaridad	79

Índice de figuras

Figura 1. Lectura y escritura como conflicto en el ámbito escolar	84
Figura 2. Nueva mirada a la lectura y la escritura en la universidad	85
Figura 3. Lectura y escritura como habilidades comunicativas para la socialización.....	86
Figura 4. Lugar de la escritura en la formación académica.....	89
Figura 5. Diseño del curso La escritura académica como experiencia formativa en educación superior.....	100
Figura 6. Diseño del taller Biografía lectora	108
Figura 7. Diseño taller ¿Para qué y cómo citar?	109
Figura 8. Diseño taller Lectura y escritura: Pasaporte a la cultura académica	111

Índice de tablas

Tabla 1. Respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas de la encuesta.....	81
Tabla 2. Síntesis de la aplicación de los talleres CLEO	156

Índice de anexos

Anexo 1. Tabla descriptiva de la aplicación de los talleres CLEO	156
Anexo 2. Formato de encuesta	157
Anexo 3. Guion de entrevista 1 a los estudiantes	158
Anexo 4. Guion de entrevista 2 a los estudiantes.	159
Anexo 5. El primer guion diseñado para entrevistas individuales.....	160
Anexo 6. Guion de entrevista al docente del curso	162
Anexo 7. Guion de entrevista a una de las talleristas del CLEO	163
Anexo 8. Formato de consentimiento informado	164



Introducción

(...) en lo tocante a la escritura, parece ser que el caso es mucho más claro: la aparición de la escritura, en nuestra civilización, está por lo menos bien localizada. Y, entonces, hay que preguntarse por aquello a lo cual está vinculada. ¿Qué es lo que se produjo al mismo tiempo de la invención de la escritura? ¿Qué es lo que la acompañó? ¿Qué es lo que quizá la condicionó? A este respecto podemos hacer una observación: el único fenómeno que parece estar siempre y en todo lugar vinculado a la aparición de la escritura, no sólo en el Mediterráneo oriental, sino en la China protohistórica e inclusive en esas regiones de América en las que aparecieron esbozos de escritura antes de la conquista, es el de la constitución de sociedades jerarquizadas, de sociedades que se hayan constituidas por amos y esclavos, de sociedades que utilicen una determinada parte de su población para trabajar en provecho de otra [...] Y cuando consideramos cuáles fueron los primeros usos de la escritura, vemos que esos usos fueron, en primer lugar, los del poder constituido: inventarios, catálogos, censos, leyes y mandatos; en todos los casos, ya se trate del control de los bienes o del de los humanos, es una manifestación de poder de unos hombres sobre otros hombres y sobre las riquezas.

Claude Lévi-Strauss¹

En la actualidad, la lectura y la escritura en educación superior son un tema que requiere de interrogación investigativa. Ello se debe a que ambas prácticas están íntimamente imbricadas con la cultura y los quehaceres propios del mundo académico y universitario. De ello dan cuenta propuestas teóricas e investigativas como la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2009, 2013) y la literacidad académica (Zavala, 2009, 2011; Cassany & Morales, 2009), las cuales evidencian cómo las culturas académicas configuran unas formas particularizadas de utilizar el lenguaje.

En este sentido, se precisa de estudios que puedan dar cuenta de cómo las universidades generan estrategias educativas para que los estudiantes se apropien de las prácticas letradas de este ámbito. Por tal motivo, el presente trabajo de grado parte de la pregunta por las contribuciones que los talleres del CLEO hacen a la apropiación de la literacidad académica de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, de la Universidad de Antioquia. De esta manera, se partió de un estudio de caso para dar cuenta de un proceso de acompañamiento en lectura y escritura académica, emprendido por el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades, y de los impactos que estos

¹ Tomado de: Lévi Strauss, C., & Charbonnier, G. (1971). Arte, lenguaje y etnología (Tercera ed). México: Siglo XXI Editores S.A.

tuvieron en el aprendizaje de estas prácticas por parte de dichos estudiantes, en el contexto de las regiones.

Partiendo de un enfoque sociocultural del lenguaje y, particularmente, de las contribuciones de los Nuevos Estudios de Literacidad, se han retomado conceptos provenientes tanto del campo de la alfabetización como de la literacidad académica. Específicamente, los conceptos de práctica letrada, evento letrado, de apropiación, participación, acceso, disponibilidad y de agencia, los cuales constituyen la columna que vertebra este trabajo. Por tanto, la perspectiva teórica, bajo lo cual se hace tratamiento del problema estudiado, está acorde con las condiciones contextuales del contexto de la Seccional Norte, retomando sus particularidades, así como la de los sujetos con los cuales se aplicaron los talleres del CLEO.

Por lo anterior, este trabajo parte de plantear un problema sobre la apropiación de prácticas letradas con estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Seccional Norte de la Universidad de Antioquia; a partir de allí, se desarrollan dos apartados, en los cuales se dan cuenta de los aportes teóricos y de las condiciones particulares del contexto de la Seccional. Posteriormente, se presentan los antecedentes investigativos que han dado base a esta investigación, así como una mirada conceptual diversa para el abordaje de la lectura y la escritura, al igual que el marco teórico que le da soporte a esta investigación.

Después de ello, se presenta el diseño metodológico escogido para esta investigación. En concreto, el enfoque cualitativo y el estudio de caso de corte etnográfico fue el más adecuado para el desarrollo de este proyecto, en tanto posibilita describir de una manera rigurosa la aplicación de los talleres y el papel de los sujetos en el marco de estos. Ello se debió a que estos posibilitan evidenciar las relaciones y dinámicas que tienen lugar en los contextos sociales y educativos.

A partir de allí, se plantea el análisis del proceso de formación en lectura y escritura académica desarrollado con los estudiantes de la seccional. Para ello, se caracteriza las prácticas letradas de los estudiantes previas al acompañamiento del CLEO, se describe el curso curricular de la Licenciatura “La escritura académica como experiencia formativa en educación superior”, los talleres CLEO y su implementación; además se analiza los aportes concretos de estos talleres, resaltando que estos han permitido a los estudiantes fundamentar



las bases para el despliegue de su agencia y han brindado una toma de consciencia como productores de textos académicos. De forma concreta, se presentan los resultados y las reflexiones derivadas de los instrumentos: diario pedagógico, ejercicios de biografía lectora y encuestas aplicados a los estudiantes, entrevistas realizadas a estos últimos, al docente del curso y a una tallerista con la que se orientó el taller.

Para cerrar, la investigación presenta las conclusiones a las que permitió llegar este proceso investigativo. Especialmente, se hace énfasis en la necesidad de que la Universidad ponga en marcha procesos de formación que permitan que los estudiantes que ingresan a ella, puedan apropiarse de las prácticas letradas propias de la cultura académica. De igual modo, se hace énfasis en la importancia de dispositivos como el CLEO para el desarrollo de propuestas de formación en escritura académica en los programas de la Facultad de Educación y la Universidad, los cuales se pueden articular a los fines formativos de las disciplinas.

En suma, se trata de una apuesta por la exploración investigativa de procesos de formación desde una perspectiva sociocultural del lenguaje académico.



1. Planteamiento del problema: la importancia de un estudio sobre la apropiación de prácticas letradas académicas

La lectura y la escritura han adquirido en las últimas décadas un papel relevante en la educación superior. Un área de investigación bastante reciente y que se dedica a su estudio



es el de la literacidad académica. Los trabajos que se producen desde este campo, el cual se enmarca a su vez en los Nuevos Estudios de Literacidad, señalan que la lectura y la escritura no son un medio neutral o transparente para transmitir o adquirir conocimientos, sino son una forma particular de usar el lenguaje, privilegiando unas prácticas en detrimento de otras (Zavala, 2011). El planteamiento del problema que se presenta a continuación se inscribe dentro de esta perspectiva teórica.

1.1 Consideraciones teóricas: una mirada sociocultural

Lo enunciado anteriormente supone que la literacidad se da en el marco de contextos sociales específicos de producción. De este modo, las prácticas de lectura y escritura del ámbito universitario no son ajenas a estos factores sociales, culturales e históricos. Leer y escribir en la universidad, por tanto, está circunscrito a la cultura académica que en ella se establece. Esto debido a que

la universidad promueve cierto tipo de cultura académica y configura cierto tipo de representaciones sobre lo que significa formar a un profesional hoy, y esos elementos inciden en las acciones y prácticas de lectura y escritura que allí se promueven (Pérez Abril y Rincón, 2013, p. 39).

En suma, la literacidad académica se configura a partir de la cultura académica en la cual se enmarca. Según lo planteado por Pérez Abril y Rincón (2013), la cultura académica

como producción simbólica, implica un componente de orden mental –conocimientos, valores, sensibilidades-, un código y un componente físico –conjunto de significantes y expresiones-. Como práctica, se materializa producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción. (p. 74)

Atendiendo a estas formas contextualizadas de leer y escribir que se dan en la cultura académica, Carlino (2005, 2009, 2013) plantea la necesidad de que los estudiantes de recién ingreso –así como aquellos que pertenecen a semestres tempranos- deben iniciar un nuevo proceso de alfabetización. Esto significa que la universidad debe promover un conjunto de acciones y estrategias, tanto pedagógicas como didácticas, para que los estudiantes universitarios puedan participar en la cultura discursiva de las disciplinas en las cuales se forman.



Ahora bien, Pérez Abril y Rincón (2013), sostienen que las prácticas académicas que la universidad configura y promueve se ven reflejadas en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes, lo que lleva, a su vez, a que se lea y se escriba de una cierta forma, en concordancia con la cultura académica que se favorece. Esto quiere decir que las comunidades académicas desarrollan formas especializadas de leer y escribir, las cuales se vinculan a un contexto sociocultural. Al respecto, Cassany y Morales (2009) señalan que “leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social. Por ello, varían a lo largo del espacio y el tiempo. Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos” (p. 110).

La literacidad académica puede entenderse como una práctica social en la cual las personas vinculan maneras habituales de aplicar recursos materiales y simbólicos en un lugar y momento histórico específico (Barton & Hamilton, 2004; Pérez Abril & Rincón, 2013; Zavala, 2011). Por tanto, la lectura y la escritura académicas poseen una serie de características y convenciones, pues “en realidad se trata de un tipo de discurso construido desde lo social y al que —como sabemos— no todos acceden fácilmente” (Zavala, 2011, p. 55).

Esto último pone un énfasis particular en el acceso de los estudiantes a la cultura académica, así como en su participación en la misma. En otras palabras, conduce a revisar las acciones y estrategias de formación que se desarrollan en la universidad frente a la lectura y la escritura. Igualmente, implica preguntarse por la forma como las comunidades académicas posibilitan o no la apropiación de las literacidades de aquellos que ingresan o llevan pocos semestres en la educación superior.

Por otra parte, si la literacidad es entendida como una práctica social que está ligada a las estructuras sociales y a relaciones de poder (Street, 2004), la lectura y la escritura dejan de ser un objeto para entenderse como una actividad (Zavala, 2011). Por tanto, las investigaciones que se dan en el campo de la literacidad se han interesado en observar la relación entre las estructuras sociales y la interacción de los sujetos con estas. Así, por ejemplo, Zavala (2011), y Sito y Kleiman (2017), han adelantado estudios cuyo énfasis está centrado en las estrategias desarrolladas por los estudiantes para apropiarse de la cultura



escrita de los espacios universitarios y de las formas de agenciamiento desplegadas por estos para lidiar con tales demandas. Esta visión implica comprender las posibilidades de participación, acceso y disponibilidad (Kalman, 2003) que hacen posible la apropiación y la transformación de la identidad de los estudiantes como partícipes de una cultura académica.

1.2 Consideraciones contextuales: una mirada a los escenarios y los sujetos

La presente investigación se enmarca en una de las acciones de trabajo de la Línea de Acompañamiento del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades, denominada *Tallereando con CLEO en regiones*. En esta, los talleres constituyen una de las estrategias didácticas para acompañar los procesos académicos de los estudiantes de la Universidad de Antioquia. En el caso de estudio que aquí se presenta, se realizó un proceso de acompañamiento a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, la cual queda ubicada en la subregión del Norte antioqueño, específicamente, en el municipio de Yarumal. Para ello, se realizó una adaptación del taller *Pasaporte a la cultura académica*, el cual tiene como objetivo “fomentar en los participantes el reconocimiento de las prácticas letradas propias del ámbito académico en diálogo con sus trayectorias de vida” (CLEO, s.f.). Así mismo, se aplicaron talleres como *Biografía Lectora y escritora* y *¿Para qué citar?* Adicionalmente, la Licenciatura también se constituyó en un actor de suma relevancia, toda vez que estos talleres se articularon con el curso curricular *La escritura académica como experiencia formativa en educación superior*.

Lo presentado anteriormente da cuenta de un escenario en el que se establece un contexto académico específico. Si se procura aguzar la mirada, es factible entrever líneas de sentido que construyen vínculos comunes entre los distintos ámbitos referidos. De esta manera, temas como la formación humanística y científica, y el fortalecimiento de la calidad académica, son asuntos transversales a los propósitos del CLEO y de la Licenciatura en cuestión. A partir de los puntos de confluencia antes mencionados, la apropiación de la lectura y la escritura constituyen una base sobre la cual los estudiantes de la Seccional Norte pueden llegar a ser partícipes de la cultura académica, tanto para vehiculizar los aprendizajes de los campos disciplinares, como para participar y acceder a las distintas prácticas que en ella se configuran.



En ese sentido, el CLEO, como centro de práctica, proporcionó un escenario fundamental para articular las reflexiones en torno a la apropiación de la literacidad académica, pues el objetivo que éste persigue es “fortalecer procesos académicos en torno a la lectura, la escritura y la oralidad que propicien la calidad, la continuidad y la culminación exitosa de los programas de formación que adelantan los y las estudiantes de la Universidad de Antioquia” (CLEO, 2017, p. 15). Para dar cumplimiento a este objetivo, el CLEO se ha estructurado en tres líneas de acción, las cuales son: *Gestión*, cuyo objetivo es encargarse de los relacionamientos y enlazar diferentes iniciativas en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) para su institucionalización; *Formación*, cuyo objetivo es “formar tutores universitarios que posibiliten la permanencia estudiantil a través del acercamiento contextualizado a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, teniendo en cuenta las particularidades del lenguaje disciplinar, de los sujetos y de la vida universitaria” (CLEO, 2017, p. 71); y la línea de *Acompañamiento*, la cual tiene por objetivo: “Generar procesos de acompañamiento en lectura, escritura y oralidad [...] a la comunidad universitaria, con el fin de garantizar la calidad, continuidad y culminación exitosa de los programas de formación que adelantan estudiantes de pregrado y posgrado” (Morales Benjumea, s.f., p. 3).

Fue en esta última línea donde se efectuaron las prácticas profesionales que han dado base a este trabajo de grado, mediante la estrategia de *Tallereando con CLEO*, la cual consiste en la aplicación de talleres, cuya finalidad es acompañar procesos de recibo y vinculación académica, en relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad que tienen lugar en la Universidad.

Ahora bien, una de las proyecciones del CLEO para el 2018 consistió en incidir en los procesos académicos de los estudiantes de las regiones donde la Universidad tiene sus sedes y seccionales. Fue así como se efectuaron acompañamientos en la Sede Nordeste (Amalfi), en la Seccional Suroeste (Andes) y en la Seccional Norte (Yarumal). En esta última se pudo generar un proceso formativo desde la propuesta del CLEO, en articulación con el curso electivo ya referido, el cual estuvo dirigido a 12 estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana. En total, se efectuaron ocho sesiones de trabajo en el municipio de Yarumal, con una duración que oscilaba entre las 4 y 6 horas cada una. Fue así como se pudo participar tanto en la aplicación y ajuste de los talleres, como en el diseño de los contenidos del curso.



Es decir, se pudo participar en un proceso orientado a la alfabetización académica de los estudiantes de la Licenciatura en dicha Sede.

Esto último, hace parte del quehacer propio del CLEO, el cual, como apuesta que se articula al Plan de Acción Institucional 2018-2021 (PAI), en su línea Ser UdeA, busca configurar procesos de alfabetización académica que redunden en la permanencia y culminación exitosa de los programas académicos que cursan los estudiantes. Es por esto que, siguiendo lo planteado por Carlino (2013), se requiere que alrededor de estas acciones institucionales y didácticas, se den investigaciones propias del campo de la literacidad, en las cuales se indague por el conjunto de prácticas culturales que se dan alrededor de textos, buscando describir y analizar “los discursos especializados y las prácticas con textos en cada comunidad disciplinar” (p. 372).

De otro lado, el Documento Maestro de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, para la Seccional Norte (2014), traza unos lineamientos y propósitos que demarcan una cultura académica específica, en tanto se busca una “formación de maestros con excelencia tanto académica como humana que les permita participar activa y creativamente en las dinámicas sociales, educativas y culturales” (p. 2). De este modo, se alude al componente formativo como parte consustancial del ser y hacer de la Licenciatura, en donde se pone el acento en la excelencia académica y humana como características de los profesionales que allí se forman. Adicionalmente, en este mismo documento se estipula que

la formación implica no solamente un sólido conocimiento pedagógico y didáctico, sino también un amplio saber lingüístico y literario a través de una formación investigativa y participativa, donde lo humano, lo cultural y lo social son aspectos centrales [donde] la formación en investigación atraviesa el currículo del Programa, en atención a la idea de que sólo a través de la observación, la reflexión, la crítica, la escritura y re-escritura del quehacer docente, la lectura y problematización de los diferentes contextos educativos y la transformación de las prácticas de enseñanza aprendizaje, ésta realmente actúa como escenario y como objeto, doble relación que todo maestro ha de atender con rigor. (p. 2)

Según lo planteado por el programa de la Licenciatura, se busca que sus profesionales se formen tanto en aspectos humanísticos, científicos, pedagógicos, didácticos, lingüísticos y literarios como en la investigación de su quehacer, atendiendo las particularidades de los



contextos educativos donde se desarrolla su práctica. En ese sentido, el programa le apunta a que

desde su trayectoria humanística, científica y tecnológica, contribuir a preservar las particularidades regionales, fortaleciendo los valores, el desarrollo humano y el sentido de pertenencia de su población. Estos aspectos se articulan a la misión de formar, con pertinencia científica y social, licenciados en Lengua Castellana con capacidad de reflexionar e incidir eficaz y éticamente sobre las prácticas pedagógicas y la calidad de la educación básica del sistema educativo colombiano. (Educación, 2014, p. 3)

De cara a lo anterior, en el componente evaluativo del Documento Maestro de la Licenciatura en Yarumal (2014), se le asigna un papel crucial a lectura y la escritura para la formación de licenciados, en tanto plantea que “la selección y evaluación de los estudiantes se centra en la pregunta por la lectura y la escritura, por lo cual se abren espacios a las reflexiones hermenéuticas y semióticas con el interés de fortalecer la actitud crítica de los estudiantes” (p. 16). Es decir, a estas se les otorga unos propósitos institucionales para la formación, hecho que vuelve pertinente indagar por los procesos de apropiación de estas prácticas por parte de los estudiantes que allí se forman, ya que de ellas depende la configuración de algo fundamental para el sello de estos profesionales: la actitud crítica.

Desde la línea de práctica *Lenguaje académico y diversidad cultural: investigación y enseñanza*, en la que se enmarcó este trabajo de grado, se ofreció un andamiaje para concebir al lenguaje desde su multiplicidad y su relación con la permanencia y con la formación académica. Entre sus propósitos, se encuentra

abrir horizontes de comprensión acerca de cómo ocurren las prácticas letradas desde los espacios convencionales o institucionalmente establecidos, hasta aquellas prácticas que operan en los márgenes de la convención, esto es, la exploración de las literacidades, en plural, que coexisten en la universidad, y que merecen ser descritas en tanto ocupan un lugar desde el cual acercarse al conocimiento para muchos estudiantes. (Sito, 2018, p. 2)

Bajo este lente, se estableció un marco de interrogantes que derivaron en la pregunta de investigación que guía el estudio aquí presentado. Se resalta, en particular, los siguientes:

“¿Cómo se lee y se escribe en la universidad?, ¿Cuáles son las problemáticas que afectan la permanencia estudiantil en la trayectoria universitaria de comunidades indígenas,



Facultad de Educación

afrodescendientes y campesinas de contextos rurales y/o urbanos?, ¿Qué papel juega la escritura en la formación académica?" (Sito, 2018, p. 4).

Así, se tiene un puente que conecta los intereses investigativos de la línea con los propósitos educativos que persiguen los diferentes actores y estamentos antes mencionados. Además, sirvieron de carta de navegación para orientar las reflexiones en torno a la escritura y la lectura en el ámbito universitario, permitiendo estructurar horizontes de sentido que se fueron focalizando en la apropiación de las prácticas letradas universitarias, pues el acceso y la participación en la cultura académica por parte de los estudiantes es uno de los factores que es importante tomar en consideración frente a la permanencia estudiantil, así como frente a los procesos de enseñanza que se desarrollan en la Facultad de Educación.

Frente a la población con la que se trabajó, es importante referenciar la procedencia. La Seccional Norte recibe estudiantes que pertenecen a distintos municipios de la subregión del Norte de Antioquia. En el caso concreto del grupo de la Licenciatura, dos (2) provienen de Santa Rosa de Osos, tres (3) de Campamento, uno (1) de Valdivia y ocho (8) de Yarumal. Por tanto, una de sus características principales es el contexto del cual vienen, ya que en este municipio predominan prácticas letradas asociadas a lo literario, constituyendo esto un factor que delimita las formas de leer y escribir con las que llegan los estudiantes a la Universidad y a la Licenciatura.

Además de esto, sus trayectorias académicas son diversas. Seis (6) de ellos son normalistas, aunque sólo dos (2) ejercen como docentes. Entre los restantes, algunos cursaron estudios en escuelas normales, pero no terminaron los ciclos complementarios. Cabe anotar, a su vez, que algunos también cursaron estudios superiores en otros programas que no concluyeron, o realizaron estudios técnicos o tecnológicos. Otros, por su parte, vienen del bachillerato académico. De este modo, las trayectorias letradas de este grupo de estudiantes son heterogéneas, según su paso o no por una u otra institución educativa, lo que deriva en una disparidad en las formas de relacionarse con la lectura y la escritura del ámbito académico.

Con el propósito de atender y acompañar los procesos académicos de esta población y las características contextuales ya enunciadas, en el marco de las prácticas pedagógicas, se posibilitó la participación en la planeación de los contenidos y actividades del programa del curso antes referido, al igual que en la adaptación de las actividades del taller Pasaporte a la



cultura académica. Contar con este espacio permitió centrar la mirada en la alfabetización y, también, abrir caminos para preguntarse por la apropiación de las prácticas letradas. Es decir, posibilitó considerar las contribuciones puntuales que un espacio de acompañamiento puede aportar a la apropiación de la literacidad académica de los estudiantes.

Lo anterior constituyó una cantera que permitió considerar aspectos concernientes al campo de la literacidad, en tanto se presentaron eventos letrados que estuvieron mediados por el uso de distintos tipos de textos. La lectura y la escritura de textos propios del campo de la pedagogía y el lenguaje y, específicamente, la producción de un artículo de reflexión no derivado de una investigación en dicho proceso de acompañamiento, mediaron eventos letrados en los que los estudiantes no sólo aprendían a leer y escribir desde un punto de vista meramente técnico o lingüístico, sino que posibilitó evidenciar aspectos situados de estas prácticas, así como las tensiones y conflictos que se dan entre estas y sus trayectorias letradas anteriores.

En esa medida, emergió una pregunta por la contribución de los talleres CLEO en el proceso de apropiación de las prácticas letradas. Ello a raíz de las consideraciones de Carlino (2013), quien sostiene que si bien algunas estrategias fragmentarias pueden ser útiles en la alfabetización (como es el caso puntual de los talleres), estas se deben orientar desde las distintas disciplinas, involucrando a los docentes, a la universidad y a los estudiantes, con el fin de que se pueda dar un proceso participación en la cultura y la formación en una comunidad letrada. Sin embargo, resulta pertinente para los estudios de la literacidad académica poder describir los aportes que hacen a la apropiación de la lectura y la escritura configuraciones didácticas y pedagógicas como el taller, pues esto permite obtener conocimientos valiosos para entender la relación de los sujetos con las disposiciones institucionales.

Ahora bien, la perspectiva desde la cual se abordaron los talleres para realizar los acompañamientos en la Seccional Norte, se basaron en los planteamientos de Ander-Egg (1991), quien sostiene frente al taller que “en lo sustancial se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p. 10). De ahí entonces que sea pertinente indagar por los aportes del taller, como estrategia pedagógica, a la apropiación de



las prácticas letradas académicas y por su lugar específico en la enseñanza de la lectura la escritura en la educación superior, pues en el aprender haciendo que le es consustancial, involucra que “los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica [...] la inserción en un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer profesional de los estudiantes”(Ander-Egg, 1991, p. 10-11).

Esto supone centrar la mirada en los procesos en los cuales los sujetos comienzan a participar en una práctica social de lengua escrita, de cuando éstos, a raíz de su participación en ella, la interpretan, la moldean de acuerdo a sus circunstancias, necesidades y objetivos (Martínez, 2017). De ahí que la investigación de la experiencia de acompañamiento realizada en la Seccional Norte a los estudiantes de la Licenciatura puede dar respuestas a la proyección de trabajo del CLEO en las regiones, en la medida que podrán conocer mejor el escenario y los impactos de su oferta formativa de talleres a los estudiantes, atendiendo al propio contexto que, en este caso, es Yarumal. Así mismo, puede ofrecer información pertinente para la Licenciatura en Lengua Castellana, especialmente para el caso de las regiones, en tanto se indaga por la apropiación de las prácticas letradas de un grupo de estudiantes de la Seccional Norte, en atención a los fines formativos de dicho programa.

En suma, la pregunta que surgió tanto de las consideraciones teóricas como de las consideraciones contextuales, es la siguiente: *¿En qué contribuyen los talleres CLEO para la apropiación de las prácticas letradas académicas de los estudiantes del tercer semestre (2018-1) de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Seccional Norte, Universidad de Antioquia?*

1.3 Objetivo general

Atendiendo a lo anterior, así como al diseño elegido para guiar la investigación, el objetivo que en ésta se persigue es **analizar** las contribuciones de los Talleres CLEO en la apropiación de la literacidad académica de los estudiantes del tercer semestre (2018-1) de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Seccional Norte, Universidad de Antioquia.

1.3.1 Objetivos específicos

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo general ya enunciado, se trazaron los siguientes objetivos específicos:



Facultad de Educación

- Identificar las prácticas letradas académicas de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana (Seccional Norte), previas a los acompañamientos del CLEO.
- Describir el diseño y la implementación de los Talleres CLEO, al igual que el curso La escritura como experiencia formativa en educación superior y la articulación entre éste y los talleres.
- Caracterizar las contribuciones de los talleres CLEO en la apropiación de la literacidad académica de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Seccional Norte.

1.4 Justificación: el por qué y el para qué estudiar la apropiación de prácticas letradas académicas

La lectura y la escritura constituyen una base fundamental para la formación académica de los estudiantes. En esa medida, cuando estos ingresan a la universidad, se encuentran frente al reto de aprender estas prácticas (Cassany y Morales, 2009). Por tanto, ambas son ejes necesarios para la profesionalización y la vinculación a la cultura académica. De ahí que sea necesario identificar cómo los estudiantes se apropian de las prácticas letradas de este ámbito, pues esto permitiría saber cómo se forman los estudiantes y cómo acceden y participan en dichas comunidades. Por ello, las diferentes iniciativas, cursos, actividades, proyectos y dispositivos institucionales que tengan por objeto formar en lectura y escritura académica, requieren determinar cuáles son los impactos que generan en los estudiantes para la apropiación de este tipo de literacidad.

En ese sentido, el CLEO, como un dispositivo institucional que se ubica dentro del Plan de Acción Institucional (PAI), y que tiene como objetivo el fortalecimiento académico de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, requiere establecer cuáles son las contribuciones de sus acciones y estrategias para la apropiación de estas prácticas letradas. Tomando como base que el CLEO, en la actualidad, no cuenta con estudios que permitan dimensionar las contribuciones de sus acciones y estrategias de formación en lectura y escritura, se hace mucho más pertinente que se realicen investigaciones que se encaminen a la producción de conocimientos que permitan visualizar sus alcances reales.



En consecuencia, la pregunta puntual por las contribuciones de los Talleres CLEO en la apropiación de la literacidad académica de los estudiantes del tercer semestre (2018-1) de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, tiene un lugar relevante, ya que el CLEO requiere explicar las contribuciones de sus acompañamientos en la apropiación de las prácticas letradas académicas en dichos estudiantes y, del mismo modo, considerar los contextos de las regiones para efectuar los procesos formativos en lectura y escritura. Adicionalmente, requiere conocer el papel que tiene sus acciones, como es el caso Tallereando con CLEO, en la permanencia estudiantil. Lograr visualizar el aporte específico de los talleres en las trayectorias letradas de los sujetos con los que el CLEO genera acciones de acompañamiento y formación, es una necesidad para el quehacer de éste, pues permite generar criterios para guiar sus acciones o para reformularlas. En otras palabras, se puede generar insumos que sirvan para evaluar el cumplimiento de su objetivo.

Por tal motivo, emprender investigaciones desde el campo de la literacidad académica, permite que un dispositivo institucional como el CLEO pueda conocer la forma de hacer partícipes a los estudiantes en las culturas letradas. Según los planteamientos de Carlino (2013), es importante que alrededor de las acciones institucionales y didácticas que se ponen en marcha para la alfabetización académica, se generen investigaciones propias del campo de la literacidad, mediante las cuales se pueda indagar por el conjunto de prácticas culturales que se dan alrededor de textos, buscando describir y analizar tanto los discursos especializados, como las prácticas que se dan alrededor de dichos textos en cada comunidad disciplinar. Así, entonces, se puede analizar las contribuciones del CLEO a la apropiación de estas prácticas, a las formas en que ayuda a la vinculación de los estudiantes de semestres tempranos a la cultura académica.

Además de esto, la presente investigación resulta importante porque atiende una de las consideraciones finales de un estudio que se enmarcó en una de las iniciativas desarrolladas por el CLEO. En éste, Vélez y Martínez (2017), indican que

el seguimiento a una muestra de estudiantes desde su primer hasta su tercer semestre, es relevante, ya que posibilitaría observar, de forma real, cómo los estudiantes se enfrentan a los retos que leer y escribir en la universidad les impone. Esto se debe a que, si bien se recabó información sobre los estudiantes recién llegados a la Facultad [...] aun no es del todo claro



Facultad de Educación

como un estudiante de la Facultad se apropia de las prácticas letradas que este contexto académico le exige [...] Una investigación que realice un seguimiento cualitativo a una muestra de estudiantes de las distintas licenciaturas de la Facultad aportaría información de gran importancia, pues sería una forma de reconstruir el camino que un estudiante debe transitar para poder desempeñarse, de forma satisfactoria, como un lector y escritor autónomo, vinculado a los contextos universitarios. Adicional a lo anterior, las dificultades u obstáculos más relevantes que se identifiquen podrían ser objeto de una política en lectura y escritura, ya que se posibilitaría poner en marcha estrategias de carácter curricular y extracurricular para hacerles frente. (p. 92)

Si bien el presente estudio de caso no agrupó a estudiantes de las diversas licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, si se realizó un seguimiento cualitativo a un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, lo que permitió observar cómo estos se apropian de las prácticas letradas académicas, a partir de un escenario de articulación que se dio entre los talleres del CLEO y el curso *La escritura académica como experiencia formativa en educación superior*.

De ahí que este caso concreto también resulte significativo tanto para el que hacer misional del CLEO, como para la Licenciatura en cuestión, ya que mediante esta investigación se ofrece información relevante acerca de cómo los estudiantes acceden, participan y, en suma, se apropian de las prácticas letradas de su campo de formación disciplinar. Es decir, le permite a la Licenciatura conocer los beneficios de articularse con procesos extracurriculares que se orientan a la alfabetización académica, así como direccionar estrategias que le posibiliten a los docentes y a los administrativos de este programa hacerse cargo de la formación en lectura y escritura académica de los estudiantes de los semestres tempranos.

Por todo lo anterior, el presente estudio de caso se propone analizar las contribuciones de los Talleres CLEO en la apropiación de la literacidad académica de los estudiantes del tercer semestre (2018-1) de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, Universidad de Antioquia. De esta manera, este proyecto se justifica porque brinda información relevante acerca de los aportes que los procesos formativos en lectura y escritura académica, hacen a la apropiación de las prácticas letradas de dicho grupo, lo cual es necesario en la medida que el lenguaje tiene un lugar central en la formación profesional de los futuros maestros.



1.5 Conocimientos alrededor del problema: tejiendo conceptos y enfoques sobre la lectura y la escritura en la universidad

La lectura y la escritura en la universidad son temas de gran relevancia para la investigación. Distintas disciplinas, desde sus respectivos enfoques, se han ocupado de su estudio. Una pluralidad de miradas, concepciones, propuestas pedagógicas y didácticas, así como de publicaciones, han derivado de este interés. A partir de la búsqueda realizada en bases de datos especializadas, al igual que en los repositorios de algunas universidades (tanto nacionales como internacionales), se han obtenido diversos documentos que toman como objeto de estudio la lectura y la escritura. De ahí que se pueda encontrar una gran cantidad de investigaciones que orbitan alrededor de propuestas pedagógicas y didácticas, las cuales se relacionan directamente con la alfabetización académica. No obstante, sólo algunos se ocupan de abordar la apropiación de las prácticas letradas, y entre estas, solo algunas se centran en los estudiantes universitarios.

1.5.1 Plano internacional

Tanto el aprendizaje como la enseñanza de la lectura y la escritura académicas han sido foco de numerosos estudios que han señalado la importancia de que las instituciones universitarias se hagan cargo de ellas. En concordancia con lo anterior, Cassany y Morales (2009) plantean, en el texto *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*, la importancia de que tanto la universidad, así como los docentes, se ocupen de la enseñanza de la lectura y la escritura. Desde una perspectiva sociocultural, problematizan algunas visiones obsoletas sobre la literacidad, las cuales no contribuyen a encontrar o plantear soluciones con las que se enfrentan los estudiantes a su ingreso a las instituciones de educación superior. De esta manera, ponen en cuestión afirmaciones o tópicos como las siguientes: los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir, gracias a la educación precedente; la independencia entre la lectura y la escritura y el dominio de la disciplina, desligando el papel de aquellas en la apropiación de los saberes y prácticas de los campos formativos; así como que leer y escribir va mucho más allá de comunicar datos, pues mediante ellas se construye identidad profesional, se elabora conocimiento y se ejerce el poder. En dicho trabajo, señalan que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para los profesionales de las comunidades letradas y que, por consiguiente, un buen desempeño está mediado por ser buenos lectores y productores de textos propios de cada disciplina, pues con ellos se gestiona



la vinculación y permanencia a las comunidades académicas. Así, la lectura y la escritura permiten el acceso al conocimiento disciplinar, a las prácticas profesionales, entre otros aspectos que tocan lo cognitivo y lo social.

Ahora bien, el aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos especializados se inicia de manera formal en la universidad. Sin embargo, su apropiación es una “tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica, pues no ocurre de manera natural” (Vélez & Martínez, 2017, p. 109). A pesar de esto, el aprendizaje de estas prácticas no siempre se da de manera explícita y organizada en cursos destinados para ello; además, no todos los docentes y estudiantes tienen consciencia de la importancia de aprender los discursos de las disciplinas. De ahí que Cassany y Morales (2009) propendan por incorporar la enseñanza formal de la lectura y la escritura de los géneros propios de cada saber específico, desde los primeros semestres de los estudiantes. Su trabajo consiste en caracterizar los géneros escritos que se producen en odontología, llegando a concluir la importancia de escribir desde cada campo del saber. Por tanto, este trabajo toca aspectos ligados a la apropiación de las prácticas letradas y no sólo a la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas.

Otras investigaciones en el ámbito internacional se han encargado de proponer o evaluar estrategias pedagógicas para el abordaje de la lectura y la escritura en educación superior. Este es el caso de Lovera y Uribe (2017), quienes en un estudio denominado *Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior*, se trazaron el propósito de evaluar los alcances teóricos y metodológicos de una propuesta de enseñanza materializada en un programa de escritura desarrollado desde el 2014 en una universidad de Chile, en el cual se forman docentes de distintas disciplinas con un asesor especialista y se acompaña a los estudiantes bajo la modalidad de tutorías entre pares. La concepción de la escritura manejada por los autores es de prácticas epistémicas situadas, aspecto que concuerda con la perspectiva sociocultural del estudio de Cassany y Morales (2009).

De este modo, Lovera y Uribe (2017), aluden a que la lectura y la escritura son experiencias que se arraigan en los ámbitos de producción de conocimiento, por lo que la “progresiva especificidad de los modos de interacción en el contexto universitario requiere que los estudiantes incorporen habilidades que les permita una adecuada inserción en el abordaje de



estos saberes” (p. 93). Lo anterior pone de relieve la importancia de la apropiación de las prácticas letradas de los estudiantes universitarios, mediante acciones pedagógicas y didácticas que posibiliten participar de las comunidades discursivas en las cuales se enmarca la lectura y la escritura de los géneros académicos.

Como conclusión de este trabajo, se plantea que tanto las asesorías a los docentes por parte de los especialistas como el modelo de acción tutorial entre pares, constituyen una importante estrategia de trabajo colaborativo para que profesores y estudiantes valoren las dimensiones comunicativas y epistémicas de la escritura (habilidad cognitiva y social) para una evaluación y desarrollo más integral de los aprendizajes. De este modo, tanto los unos como los otros, son corresponsables en la formación de las prácticas letradas académicas.

En el artículo de investigación titulado “*Eso no es lo mío*”: *un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica* (Sito & Kleiman, 2017), las autoras analizan los conflictos por los que atravesaron estudiantes afrodescendientes e indígenas en el proceso de apropiación de prácticas de literacidad académica, quienes ingresaron a universidades públicas de Colombia y Brasil a través políticas afirmativas². En cuanto a la metodología de la investigación que sirve de base a este texto, consistió en un estudio de carácter cualitativo, del cual se retoma para la escritura del artículo, el análisis específico de las entrevistas realizadas. Se destaca, además, el uso de métodos interactivos, objetivando el tratamiento de las personas como sujetos participantes en la construcción de conocimientos. Para la generación de datos, recurrieron a las entrevistas semiestructuradas, el análisis de las tesis de pregrado, así como documentos oficiales en relación con las políticas afirmativas y la regulación de la elaboración de tesis. Por tanto, lo anterior permitió una triangulación de la información. Resulta importante poner de relieve que la perspectiva teórica desde la cual se dirige el estudio, se encuentra enmarcada dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad, específicamente, en la literacidad académica. Por tanto, este trabajo es importante para la presente investigación, toda vez que considera las prácticas sociales y los conflictos que se dan en torno a la apropiación de la lectura y la escritura. Si bien el artículo analiza solo parte del corpus de la investigación doctoral, los casos que se presentan permiten observar la

² En éste se presenta los resultados de la tesis doctoral *Escritas afirmativas: estrategias creativas para subvertir a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*, desarrollada en el Instituto de Estudos da Linguagem de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

trayectoria de literacidad de los estudiantes, demostrando mediante estos los aspectos socioculturales que intervienen en la apropiación de la literacidad académica.

En dicho artículo, Sito y Kleiman (2017) plantean que la escritura académica produce tensiones en la trayectoria de literacidad de los universitarios que ingresan por acciones afirmativas, pero que dichos conflictos no son el resultado de un *déficit* individual o por falta de habilidades, sino que son el resultado de la divergencia existente entre sus prácticas letradas escolares o familiares y las prácticas letradas académicas. Por tanto, estas tensiones estarían más en relación con aspectos de identidad y de poder que con un modelo basado en las habilidades. De ahí que la apropiación del espacio universitario también implica el aprendizaje de las formas de leer y escribir que allí se dan. Además, el hecho de que los estudiantes que ingresan a la educación superior sean la primera generación de universitarios en la familia conlleva a que estos estudiantes tengan una laguna con respecto a las convenciones exigidas en la escritura académica, dando origen esto a las prácticas institucionales del misterio (Lillis, 1999, citado por Sito y Kleiman, 2017), las cuales hacen alusión a la poca claridad con respecto a las convenciones de escritura y lectura académica, lo que dificulta la apropiación de estas prácticas por parte de los estudiantes que no poseen un capital cultural académico antes de su ingreso a la educación superior.

Lo anteriormente señalado por las autoras, lleva a plantear, de la misma manera, que la escritura académica a veces está asociada a aspectos racializados, por lo que esto puede dar lugar a que se den ciertas resistencias para su apropiación. Por eso resulta vital la noción de dialogismo que las autoras retoman desde Bajtín, pues desde allí se explica que el discurso es la expresión de la interacción entre los sujetos y sus contextos sociohistóricos. Ello implica que dicho dialogismo permite a los estudiantes construir sus identidades académicas, pero sin dejar de lado su propia subjetividad.

Finalmente, el artículo cierra con el análisis de dos narrativas de los estudiantes seleccionados, en las cuales se puede evidenciar dos momentos en la trayectoria de su literacidad académica: uno de extrañamiento por la llegada al mundo nuevo (modos de ser, hacer y decir de la universidad) y el otro que es el de la apropiación de ese mundo nuevo, mediante la creación de estrategias, tales como el ingreso a grupos de investigación con



temáticas étnicas, la constituciones de redes sociales a lo largo de sus carreras y la presencia de mentores en su círculo más próximo.

Por otra parte, en la búsqueda que se realizó, se encontraron varios trabajos que, si bien no se circunscriben al ámbito universitario propiamente dicho, constituyen un referente importante para observar la manera en cómo se ha estudiado la apropiación de las prácticas letradas. En este sentido, Hernández (2014) en su tesis *La apropiación digital. Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos*, plantea que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han introducido cambios en la manera como los sujetos se relacionan con la lectura y la escritura. Esto implica el reto de adquirir competencias para gestionar la información y organizarla. De ahí que no baste con aprender aspectos técnicos del manejo de la herramienta, sino que se requiere de un proceso de alfabetización digital.

No obstante, es importante acotar que esta investigación, si bien aborda las prácticas letradas que se dan en los entornos digitales, se ocupa más de la apropiación de las TIC y su impacto en las prácticas letradas de un grupo poblacional en concreto, que de la apropiación de estas prácticas. Sin embargo, al relacionar ambos aspectos (apropiación y prácticas letradas), se puede tomar como un trabajo que se ha ocupado del tema que esta investigación aborda.

En esta misma línea, se encuentra *La apropiación de prácticas letradas digitales en el aula. Práctica docente y nuevas literacidades en educación secundaria obligatoria post-1x1* (Martínez, 2017), tesis doctoral en la que se plantea analizar la apropiación de las prácticas letradas digitales en una generación de alumnos de nuevo ingreso a la educación secundaria en un instituto de Barcelona, España. Dicho estudio se enmarca en la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que este le aporta hallazgos de diversas disciplinas y una dimensión sociocultural de la escritura. En concreto, señala que las TIC han adquirido un valor educativo, el cual se refleja en la implementación de estas en el currículo. Esta tendencia ha pasado por la incorporación de recursos tecnológicos y por la renovación de las prácticas de enseñanza. Frente al segundo aspecto, es importante señalar que de la presencia de las TIC en las aulas ha derivado en una propuesta que consiste en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). En concreto, el autor se interesa por las prácticas de lectura y escritura digitales que se dan en el aula, más no por la tecnología en sí misma.



Esta investigación resulta fundamental para los propósitos del presente trabajo de grado, ya que ambos comparten el mismo horizonte teórico. Además de esto, el diseño metodológico resulta pertinente, pues dar cumplimiento al objetivo de analizar la apropiación de prácticas letradas digitales en el contexto de las aulas digitalizadas de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria por estudiantes entre los 12 y 16 años, el investigador hizo uso de la etnografía educativa, pues ella permitía observar y documentar eventos letrados. En este mismo sentido, el uso de técnicas como las observaciones de aula, análisis de documentos guía y de los productos escritos de los estudiantes, así como entrevistas, aportan a la construcción de una ruta propia para esta tesis.

Algunos de los hallazgos más relevantes de esta investigación señalan que a pesar de que los estudiantes cuentan con experiencia en el uso de las TIC, los conocimientos y habilidades no son aplicables automáticamente a las actividades escolares, por lo que se precisa de un proceso formativo para ser usadas en dicho ámbito. En el marco de incluir las TIC en el aula, si bien los procesos formativos apuntaban a cuestiones teórico-prácticas, se evidenciaron ciertos usos pautados de prácticas letradas que se promovieron, tales como gestión de cuentas de usuario y contraseñas, búsqueda de información, entre otras. Para determinar la apropiación de estas prácticas, se acude a los conceptos de disponibilidad, acceso y participación, delimitando cada una de las prácticas letradas digitales. De esta manera, la transición de formar con textos impresos a realizarlo con la mediación de la tecnología, requiere tomar en cuenta aspectos socioculturales, sobre todo cuando se está dando una transición de la primera forma a la segunda.

Otra de las investigaciones que abordan el contexto universitario, pero enfocado en su etapa de pre-ingreso, es el estudio de Atienza (2009), titulado *Grado de acceso y apropiación del texto expositivo en estudiantes preuniversitarios*. El estudio consiste en el análisis de 117 exámenes escritos de selectividad que deben realizar los estudiantes españoles al finalizar la secundaria para poder acceder a la universidad. Para ello, se centró la mirada en algunos recursos discursivos que se utilizan en la construcción de textos expositivos académicos, tales como la organización y el desarrollo informativo, relacionando la jerarquización de la información con el dominio de la puntuación a nivel macro estructural. Resulta importante acotar el punto de contacto que ofrece esta investigación entre la educación precedente y la



educación superior, pues esto lleva a poner en el centro de la reflexión las trayectorias letradas con que arriban los estudiantes a la universidad y las exigencias que esta presenta para admitir a los estudiantes.

El objetivo de esta investigación es conocer el grado de competencia escrita con que lo recién ingresados a la universidad comienzan sus estudios. Para esto, se atiende al desarrollo y la organización de la información. Atienza (2009) plantea entonces que “conocer el grado de competencia escrita puede ser una ayuda tanto para el profesor, que actúa como integrador, como para el estudiante, que puede conocer así de qué modo se acerca o se distancia del discurso de esa nueva comunidad” (p. 11). Es decir, analizar estas necesidades contribuye a que tanto el docente como el estudiante puedan gestionar el camino para acceder y apropiarse de las prácticas letradas. Así, la autora aborda su objeto de estudio desde una perspectiva teórica que se relaciona con el marco teórico de la presente tesis.

Como colofón del estudio, se indica que hay una visión errada al creer que los estudiantes que terminan sus estudios secundarios tienen una capacidad natural para interactuar con prácticas letradas académicas, pues la realidad que se verificó es que muchos de los estudiantes que ingresan o están en ese propósito, se muestran incompetentes porque no saben qué se espera de los escritos académicos con los que les evalúan sus conocimientos y porque no saben, además, las dinámicas de dicho contexto. Es ahí donde el docente y el estudiante pueden entrar en diálogo, a partir de un análisis de necesidades, con el fin de que estos puedan acceder a la cultura académica.

Para concluir las investigaciones consideradas en este plano, es menester aludir al trabajo de Kalman (2003), pues constituye un antecedente y referente pertinente. Desde la perspectiva teórica de este trabajo, surge el andamiaje conceptual con el cual se aborda el problema de este trabajo de grado. Así, se comparte una perspectiva sociocultural y brinda conceptos centrales como acceso, participación, disponibilidad y apropiación.

El título del artículo de investigación donde se consignó los hallazgos del estudio, aparece bajo el nombre de *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Los datos que se consignan en este texto, provienen de una investigación realizada por un grupo de estudios del Instituto Nacional de Educación para Adultos (México). El interrogante del cual partía la autora para



llevar a cabo su proyecto de investigación era saber cuáles eran las prácticas de lengua escrita en una comunidad semiurbana. En consecuencia, el propósito que perseguía era explorar los distintos ámbitos sociales donde se lee y se escribe. En este caso, la población objeto de estudio consistió en un grupo de mujeres con edades entre los 30 y 55 años, las cuales no tenían escolaridad o contaban con uno o hasta tres años, solamente. Algunas de ellas podían escribir su nombre, mientras que otras lo hacían, pero sin reconocer las letras. Había otras que eran capaces, según sus percepciones, de deletrear y de escribir textos simples.

En suma, en este trabajo se presenta un análisis de caso de dos mujeres de la comunidad donde la autora realizó la inmersión. La observación, las entrevistas y el análisis de las producciones escritas, le permitieron concluir que “a través de la interacción social se tiene acceso a diferentes aspectos de la cultura escrita; es decir, se logra el acercamiento a las distintas dimensiones de ella y la apropiación se hace posible” (Kalman, 2003, p. 60). De igual manera, se concluye que: a) la apropiación de una práctica letrada no supone el dominio total de dicha práctica, lo que no quiere decir que una persona no pueda identificar los tipos de textos y sus funciones; b) el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura requiere que los aprendices conozcan el conjunto de acciones que integran una actividad y que aprecien las prácticas en toda su complejidad, por lo que no se requiere de una fragmentación de los componentes o una secuenciación impostada, pues se conoce el uso y función en la medida que se acerca a la totalidad y a los aspectos particulares, pero de manera paulatina y según surjan situaciones específicas con sus condiciones concretas; b) el acceso a la cultura se da en el espacio social e implica el despliegue de las prácticas, la claridad en el uso de los materiales, la participación en los procesos donde se construye significado, un flujo de información pertinente y la circulación de conocimientos y saberes, lo que señala que no basta solo con la disponibilidad de los materiales escritos, pues se requiere de la interacción con otros lectores y escritores.

1.5.2 Plano nacional

En el plano nacional se encuentran varias investigaciones que se han realizado sobre la lectura y la escritura en educación superior. En su mayoría, apuntan a la configuración de preuestas didácticas y pedagógicas para el enseñanza y aprendizaje, o evalúan la puesta en marcha de dichas propuestas. De igual forma, son múltiples los enfoques y perspectivas de

estos estudios, predominando los de corte cognitivo y los estudios lingüístico culturales (Maldonado, 2017). Un punto común al conjunto de estos estudios es el reconocimiento de la importancia de la lectura y la escritura para los procesos educativos. Algunos de ellos, debido a la abundancia de trabajos, se han ocupado de hacer estados del arte sobre el tema o a recopilar investigaciones para fundamentar propuestas pedagógicas. Un ejemplo de esto último es el libro *Leer y escribir en la universidad* de Felipe Morales, Clara Fonseca, Julio Morales y Enrique Morales (2006), en el cual no sólo se desarrollan algunos fundamentos teóricos, sino que se referencian tres investigaciones diagnósticas realizadas en la Universidad de Córdoba, la Universidad de Cartagena y la Universidad Nacional, para terminar proponiendo la creación de un centro de lectura y escritura.

Cisneros y Muñoz (2014), en su libro *Tras la huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*, realizan un análisis documental bibliográfico acerca de las publicaciones que se han realizado alrededor de la alfabetización académica, pero no solo en Colombia, sino en los países de habla hispana. En el texto recopila 200 investigaciones y, a partir de ellas, propone seis categorías temáticas en las cuales se puede observar las tendencias investigativas sobre la lectura y la escritura en el ámbito universitario, siendo estas: a) lectura, escritura y currículo; b) prácticas lectoras; c) prácticas escriturales; d) lectura, escritura y TIC; e) lectura y escritura como interacción social; f) géneros en las prácticas de lectura y escritura. Las subcategorías que se desprenden de estas seis, también van enfocadas al tema de la alfabetización.

En esta misma línea, Moreno (2019), en un trabajo denominado *Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación*, analiza la literatura producida entre los años 2004 y 2017, tanto a nivel nacional como internacional, alrededor de este tema. El propósito que se plantea la autora con esta investigación es identificar las tendencias investigativas sobre la lectura académica en la formación universitaria y los aportes teóricos de los discursos que la abordan, resaltando tres tradiciones: literacidad académica, alfabetización académica y literacidad disciplinar. De esta manera, se inserta la investigación en el plano de la discusión actual entre literacidad académica y alfabetización académica, al cual se le anexa un tercer campo denominado literacidad disciplinar. El primer término fue usado inicialmente en el ámbito anglosajón, con el cual se alude a eventos sociales que están



mediados por el uso de textos en diferentes contextos, asociando la lectura y la escritura a prácticas que se insertan en contextos históricos y culturales específicos. Por su parte, la alfabetización académica alude a las acciones didácticas de los docentes, respaldados por las instituciones de educación superior, para enseñar a leer y escribir en el marco de las disciplinas. Además de estos dos campos, la autora señala la existencia de un tercero: el de la Literacidad Disciplinar, el cual “consiste en que el conocimiento de las disciplinas es siempre discursivo y mediado por textos” (Mosquera, 2019, p. 96).

En cuanto al método y los procedimientos de esta investigación, se basó en el análisis documental de artículos y libros derivados de investigaciones que fueran realizados en el contexto de la educación superior. Para esto, la investigadora realizó una búsqueda bibliográfica en bases de datos especializadas, para, posteriormente, desarrollar una plantilla de revisión analítica, así como construir una ruta argumental para que le permitiera analizar las tendencias y naturaleza de las tendencias en investigación identificadas.

Una de las conclusiones a las que llega esta investigación, y que sirve de base para el presente trabajo de grado, consiste en que

la lectura en el ámbito universitario deje de ser un tema que atañe únicamente a los estudiosos del lenguaje y que reclama la participación de los docentes de las diferentes disciplinas y la reflexión sobre la articulación de las prácticas de lectura y escritura a través del currículo. Esta premisa hace evidente que los enfoques de alfabetización y literacidad académica requieren del diálogo que permita entender que cada disciplina posee unos géneros especializados, un sistema de códigos, tradiciones de comunicación, estándares de calidad, normas, dominio de habilidades discursivas y marcos epistemológicos propios. (Moreno, 2019, p. 111)

En la investigación de Peinado (2012) *La escritura académica: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad de Córdoba*, el autor plantea que a nivel nacional la identificación de las prácticas de escritura que se dan en la universidad, así como de las condiciones didácticas y pedagógicas de los modos de escribir, son escasas, motivo por el cual surge el proyecto *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país*, avalado por COLCIENCIAS y coordinado por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. A raíz de esta situación, el



investigador se pregunta por: ¿Qué y para qué se escribe en los programas presenciales de pregrado de la Universidad de Córdoba? Por tanto, el objetivo al cual le apuntó este estudio fue contribuir a la comprensión de las prácticas de escritura académica que prevalecen en los pregrados presenciales de la universidad ya referenciada. Para ello, se toma en consideración los resultados del proyecto de investigación de Pérez y Abril y de Rincón Bonilla.

La metodología de este trabajo se basó en un análisis cualitativo en el cual se comparó los resultados arrojados por ésta con los del proyecto investigativo a nivel nacional *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Las técnicas usadas para la recolección de información fueron la encuesta, grupos de discusión compuestos por estudiantes y docentes y análisis de los programas de asignatura, datos que posteriormente fueron triangulados.

El estudio arroja como conclusión que en la Universidad de Córdoba se evidenciaron tres tendencias de escritura, cada una de ellas con dos prácticas de escritura, así como unas concepciones específicas sobre las dificultades que se presentan alrededor de ésta. Así, la tendencia dominante es la perspectiva que se centra en la relación entre evaluación, escritura y aprendizaje en el marco de una asignatura. En esta tendencia, se presentan las siguientes prácticas: a) el estudiante escribe regularmente para ser evaluado y la atención se pone en las necesidades de la asignatura y b) profesores hacen correcciones a los estudiantes para afianzar el proceso de composición o retroalimentación de los textos escritos. La segunda tendencia, con menor predominio, es aquella que concibe la escritura como una práctica académica que varía según los contextos, y conlleva las siguientes prácticas de escritura: a) la escritura para producir conocimiento disciplinar desde la condición científica, en la cual se toma nociones como comunidad científica, escritura especialista; b) la escritura para reflexionar sobre el conocimiento disciplinar, en donde se trasciende el ámbito de las disciplinas, predominando la escritura de ponencias, artículos, en los cuales se reflexiona sobre el conocimiento de un campo o disciplina.

Finalmente, la otra tendencia es la perspectiva enfocada en establecer de qué manera las universidades se ocupan de la escritura, en donde existen las siguientes prácticas: a) diseño de prácticas didácticas, metacognitivas y metadiscursivas que contribuyen a la apropiación del código escrito, la cual prevalece dentro de esta tendencia. En dicha práctica, se toma la escritura como un objeto de estudio que posibilita la reflexión a través de aspectos discursivos

y lingüísticos; b) escribir en las disciplinas, una práctica poco destacada en esta tercera tendencia, pero que le apunta a que la escritura sea parte de la enseñanza que se orienta en una asignatura.

Ahora bien, las concepciones que se tejen alrededor de las dificultades de la escritura académica, se basan en un enfoque en donde se atribuye a la escasa enseñanza de los géneros académicos y la brecha entre los que el docente espera y los estudiantes producen, constituyendo esto el pandemio de la escritura académica. Las concepciones que se evidenciaron en la universidad estudiada, son: las orientaciones insuficientes de los docentes para que los estudiantes entiendan cómo han de escribir, la cual emerge desde los estudiantes y aquella que aboga por centrar la mirada en las dificultades de los estudiantes para producir textos académicos, provenientes desde la óptica de los docentes.

En una línea similar, Solís (2014) se indaga por las *Prácticas de escritura académica en ingeniería electrónica en la Universidad Autónoma de Occidente*, en donde pone el acento sobre las prácticas de escritura académica pero en el marco de una disciplina en concreto. A través de un diseño metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo), la investigación fue de tipo descriptivo e interpretativo, con el fin describir y analizar las prácticas de escritura académicas del programa ya referido. Para ello, se acudió al estudio de caso y a técnicas como la encuesta y la entrevista, buscando identificar concepciones de escritura que se enmarcan en las prácticas, describir los tipos y modos de organización discursiva, la descripción de las prácticas de escritura que se proponen en el aula y los propósitos que persigue, para, de este modo, comprender la relación entre las prácticas de escritura con las disciplinas.

Desde una perspectiva sociocultural de la escritura académica, la investigación se pregunta por ¿qué, para qué y cómo se escribe académicamente en el programa presencial de pregrado de Ingeniería Electrónica en la Universidad Autónoma de Occidente? En dicho estudio se plantea que a pesar de que la universidad en cuestión tenga como política el reconocimiento de la importancia de la lectura y la escritura, no basta con implementar cursos para adquirir allí las herramientas que se requieren para escribir, pues es necesario reconocer las particularidades de las disciplinas, siendo necesario implantar asignaturas propias de la carrera que se ocupen de la lectura y la escritura. Además, señala que, si bien los docentes se



preocupan por los procesos de escritura, requiere que sobrepasen el concebir la escritura como una forma de evaluación, o de señalar problemas de redacción, ortografía y contenido. Además de esto, se evidenció que los estudiantes si bien deben producir textos propios de su campo, no reciben la formación específica para hacerlo. Esto lleva a que la investigación, la publicación y la divulgación de saberes están involucradas en las prácticas de escritura propias de las comunidades académicas.

Ahora bien, los textos que se producen dentro de este campo del saber se encuentran orientados al aprendizaje de los conocimientos del campo. De esta manera, la elaboración de informes, ensayos, proyectos, no apunta a la apropiación de las prácticas de lectura y escritura. Por tanto, la escritura es usada para conocer los saberes del área disciplinar. Los textos que se escriben son de carácter explicativo o informativo, pero en la mediación pedagógica los docentes se limitan a señalar aspectos estructurales como ortografía, redacción y no se brinda un apoyo en el que se reconozca el uso de estos textos dentro de la comunidad académica.

Una de las investigaciones más importantes en el contexto nacional en torno a las prácticas de lectura y escritura, lo constituye *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (Pérez Abril y Rincón, 2013), la cual contó con financiamiento de Colciencias. Este proyecto tuvo la participación de 17 universidades tanto públicas como privadas, entre ellas, la Universidad de Antioquia. Su objetivo apuntó a la descripción, caracterización, análisis e interpretación de las prácticas de lectura y escritura de las universidades participantes, para proponer orientaciones hacia una política en lectura y escritura para la educación superior. El problema planteado, entonces, fue

la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de estas prácticas es posible leer esa idea de cultura académica que circula. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas, de modo fuerte, por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria (Pérez Abril y Rincón, 2013, p. 40).



Algunos de los interrogantes que surgen de lo anterior fueron los siguientes: ¿cuáles son las características y las condiciones de posibilidades de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana?, ¿cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes?, ¿Qué se pide leer al estudiante?, ¿Para qué se pide leer y escribir?, entre otros.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo interpretativo, optando por una ruta plurimetodológica y de multifuentes. De ahí que se haya usado componentes tanto cualitativos como cuantitativos. El proceso se desarrolló en cinco fases, en las que se contemplaron técnicas como análisis documental, encuestas, grupos de discusión, entrevistas a profundidad y estudios de caso.

Ahora bien, esta investigación interesa para el presente trabajo de grado, pues desde ella se plantea asuntos relacionados con la apropiación, como: “los profesores agencian la cultura académica propia de su campo disciplinar o profesional y los estudiantes ingresan a este, al modificar su identidad por medio de distintas manifestaciones de apropiación en las que la lectura y la escritura tienen un lugar preponderante” (Pérez Abril y Rincón, 2013, p. 79).

Algunas de las conclusiones más importantes a las que arriba el estudio, son las siguientes: las universidades ofrecen una buena cantidad de cursos destinados a fortalecer los procesos de lectura y escritura, lo que denota su preocupación por hacerse cargo del tema. Sin embargo, al ser tratados desde una concepción de la lectura y la escritura como competencias generales que se desligan de las disciplinas, no se resuelve los problemas sobre estas prácticas, aunque sí se fortalecen algunos aspectos básicos. De esta manera, si bien son necesarios para afrontar el déficit con que llegan los estudiantes a la universidad, no basta para que los estudiantes hagan parte de la cultura académica.

Para finalizar este plano, se resalta la investigación *Escritura académica e identidad en la educación superior: un enfoque sociocultural* (Vargas Franco, 2015), en la cual se analiza el caso de un estudiante adulto en su relación con la escritura universitaria y sus prácticas letradas vernáculas, desde el campo de la literacidad académica. Específicamente, este estudio busca describir y analizar las concepciones, valores y actitudes de este estudiante respecto a la escritura de textos académicos en el marco de un dispositivo didáctico como lo es la Práctica de la Revisión entre Iguales. Por consiguiente, este estudio es un antecedente



sumamente importante para el trabajo de grado, no sólo porque indaga por la escritura académica y su relación con las trayectorias letradas previas de un estudiante, y los asuntos relacionados con la identidad que de allí emanan, sino porque hace visible la necesidad de orientar estudios desde el campo de la literacidad que se desprendan de procesos de alfabetización académica. En este mismo sentido, el diseño metodológico de esta investigación también constituye un elemento que aporta para este trabajo de grado, ya aquella se abordó desde una perspectiva cualitativa-etnográfica, la cual se plantea desde un estudio de caso.

Una de las conclusiones a las que arriba esta investigación señala la importancia y los aportes de la etnografía, a través de un estudio de caso, para comprender a mayor profundidad la escritura de los estudiantes universitarios en un país de la periferia, lo que implica que el interés investigativo por la escritura y la lectura en este ámbito, considere lo que sucede con los estudiantes que provienen de estratos socioeconómicos bajos o medios, ya que sus prácticas de literacidad han sido abordadas desde un discurso del déficit (Vargas Franco, 2015).

Otra de las conclusiones alude a las contribuciones que pueden darse al entender la epistemología de la escritura en la universidad y el hecho de privilegiar ésta desde la óptica del estudiante, pues ello permitiría tanto un diseño que recoja los aportes de los estudios sobre literacidades académicas que incida en la pedagogía de la escritura de la educación superior, así como aportar transformaciones curriculares que se apoyen en concepciones dialógicas (Vargas Franco, 2015). De igual manera, la investigación señala que

es necesario ensanchar la perspectiva sobre lo que significa escribir en la universidad con la finalidad de poner en discusión asuntos epistemológicos y culturales que han dominado la escritura en la educación superior [como el discurso de la transparencia que es resultado de la tradición intelectual de occidente]. La metodología del estudio de casos es de gran utilidad para revelar lo que ocurre en los encuentros/desencuentros de los estudiantes alrededor del proceso de escritura académica y cómo construyen su identidad en una nueva comunidad discursiva y cultural. (Vargas Franco, 2015, p. 161)



1.5.3 Plano regional e institucional

En cuanto al ámbito regional, la investigación de Ospina y Londoño (2015), se ha ocupado de indagar por la lectura y la escritura como prácticas que hacen parte de la cultura escrita académica. En el artículo *La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: un estudio de caso*, se recogen algunos de los datos derivados de la investigación *Literacidad y cultura escrita académica universitaria. Un estudio de comprensión y producción de textos escritos en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM)*, la cual se llevó a cabo en un período de tiempo comprendido desde el 2013-2 hasta el 2014-2.

En concreto, en la investigación se presenta el análisis de la problemática alrededor de la lectura y la escritura en el ITM y se proponen posibles soluciones a partir de las prácticas que se derivan de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso. Su propósito apuntaba a disminuir la deserción, la repitencia y el bajo rendimiento académico.

Desde una perspectiva teórica que retoma aportes de autores como Paula Carlino, los investigadores centran su atención en las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes deben manejar para insertarse y participar en la cultura escrita. Para ello, el diseño metodológico que utilizaron consistió en un enfoque hermenéutico interpretativo-comprensivo de tipo cualitativo. Sin embargo, también recurrieron al uso de algunas estrategias propias del paradigma cuantitativo, toda vez que trabajaron con cuatro grupos control y un grupo experimental, a los cuales se le aplicaron pruebas de entrada y de salida, la cual consistía en la lectura de un texto y en la elaboración de un resumen.

Algunas de las conclusiones a las que arribaron los investigadores, es que los docentes deben regular y mediar los mecanismos para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento, así como a los discursos propios de la cultura escrita de cada disciplina. En ese sentido, la lectura y la escritura debe generar espacios de participación para los estudiantes, lo que implica no suponer que ya están alfabetizados académicamente por la educación precedente. Por tanto, las prácticas de lectura y escritura están mediadas por conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados de su uso generalizado, histórico, individual y social. En suma,

un estudiante que participa con escritura tiene más oportunidad de desarrollar su rol académico, en la medida que va descubriendo los mecanismos propios de la literacidad escrita, y a la vez, amplía la capacidad de interpretación de los rasgos sociales y culturales en



Facultad de Educación

que están insertos los avances y progresos de la ciencia y la tecnología, o sea, los valores sociales asociados a las prácticas discursivas. (Ospina y Londoño, 2015, p. 47)

Otras investigaciones realizadas en el contexto regional, recopiladas en el artículo titulado *Leer y escribir en la universidad: el caso de la Institución Universitaria de Envigado* (Henao, Londoño Vásquez, & Frias Cano, 2014), han realizado intervenciones con los estudiantes desde la Lingüística Textual, Análisis Crítico de Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica, enfoques que según lo planteado en el texto, demuestra su utilidad para mejorar la cultura escrita. Dichas investigaciones indagaron, específicamente, por los niveles de lectura y escritura de los estudiantes pertenecientes al programa de Derecho y Psicología. Dichas investigaciones fueron:

- a. *Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales*, llevada a cabo entre 2010-1 y 2011-1.
- b. *Análisis de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*, efectuada entre 2010-2 y 2012-2.
- c. *Calidad argumentativa del discurso de los estudiantes del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado*, que se realizó en un periodo de tiempo comprendido entre 2012-2 y 2013-1.

Las tres investigaciones comparten no sólo la problemática de la deserción, que según señalan los autores son cercanos al 45% por cohorte, sino que además tienen en común el diseño metodológico, pues todas tres fueron cualitativas de tipo descriptivo-comparativo. Además de esto, también propenden por revisar el papel que administradores, docentes y estudiantes tienen en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura académica. Lo anterior, atendiendo a que las instituciones de educación superior deben desarrollar políticas alrededor de la lectura y la escritura, y no centrar acciones sólo en el plano individual.

Algunas conclusiones comunes de estos tres estudios, evidenciaron que muchos estudiantes ingresan a la educación superior con la percepción de que saben leer y escribir bien, pero que en realidad, con base en los datos obtenidos, esto no es así. Ello implica, por parte del docente, un esfuerzo para evidenciar a los estudiantes que el nivel de lectura y escritura que traen de la educación media no es el mismo que se requiere en el ámbito universitario.



La segunda investigación aludida, señala en particular que los estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos altos logran mejores desempeños. Sin embargo, esto no es una limitante para que los estratos bajos puedan atenuar estos efectos generados por factores socioculturales, ya que un curso de lectura y escritura bien orientado puede mitigar tal impacto.

Finalmente, a nivel institucional, se toma como un antecedente fundamental la tesis para aspirar al título de Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, el texto denominado *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas* (Martínez y Posada, 2017). El trabajo se enmarca en la iniciativa del CLEO *En la U me quedo*, la cual, según los autores, le apuntó a apoyar la apropiación de las prácticas letradas académicas de los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética, debido a las falencias que presentan dichos estudiantes frente a este tema.

En concreto, los acompañamientos que se dieron desde este espacio consistieron en un seminario-taller y tutorías. Así, los autores señalan su participación en la iniciativa en condición no sólo de practicantes sino también de Pares Solidarios Académicos, lo que les permitió indagarse por cómo es el proceso de apropiación del lenguaje académico en los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética, ya que las prácticas letradas hacen parte fundamental de la formación académica y del acceso a la cultura académica, dependiendo de esto asuntos como la permanencia.

Con el objetivo de analizar el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura académicas, construido con los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición, el diseño metodológico se orientó desde un enfoque cualitativo, usando el estudio de caso, al igual que el análisis documental.

Algunas de las conclusiones a las que arriba el estudio, son:

- a. El pensum ofrecido desde la Escuela de Nutrición y dietética cuenta con algunas asignaturas que se encargan de acercar a los estudiantes, desde los semestres tempranos, a las convenciones y terminologías propias del ámbito disciplinar, aspecto que contribuye a la apropiación de las prácticas letradas. Sin embargo, en los últimos



Facultad de Educación

semestres no se cuenta con asignaturas que se encarguen de las prácticas LEO, lo que evidencia el aporte de la iniciativa en la U me quedo.

- b. La trayectoria académica con que llegan los estudiantes genera un conflicto con las prácticas letradas de la universidad, incluso desde el examen de admisión, pues deben empezar de cero a leer y escribir en una segunda lengua (castellano), lo que no está exento de estigmas sociales.
- c. La iniciativa en la U me quedo, más que un espacio para enseñar las convenciones del lenguaje académico, constituyó un espacio de reflexión en torno a las LEO.
- d. La falta de realimentación de los docentes a los escritos producidos por los estudiantes afecta el proceso de apropiación, ya que no se explicitan las convenciones que requiere la escritura académica; por el contrario, cuando los docentes acompañan los procesos de escritura, se facilita la apropiación de la literacidad.
- e. Se evidencia la necesidad de que los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad tengan el acompañamiento requerido para participar de la comunidad a la que llegan, aunque esta no siempre los acoja. De ahí la importancia de las tutorías de los Pares Académicos Solidarios.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



2. Marco teórico y conceptual: mirada sociocultural de la lectura y la escritura académica

Atendiendo la pregunta y, por ende, al planteamiento del problema, así como a los objetivos trazados, la presente investigación se inserta en el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad, retomando los aportes de las investigaciones alrededor de la literacidad académica. Según plantea Zavala (2011), dichos estudios se centran en la educación superior y en el análisis de las maneras de construir conocimiento en la academia, lo que permite una ubicación precisa para el estudio aquí presentado.

No obstante, por la misma naturaleza del objeto de estudio, se optó por retomar conceptos provenientes de otras disciplinas que también centran sus investigaciones e intereses en la apropiación de la cultura escrita en la universidad, como es el caso de la alfabetización académica.

Delimitar los aportes de la literacidad y de la alfabetización académica para este estudio, así como la especificidad de ambos campos, es el propósito de este capítulo. De igual forma, en él se busca establecer un diálogo entre uno y otro campo, a partir de sus consonancias y diferencias, ya que esto posibilitará tejer cercanías entre las nociones de lectura y escritura que ambos manejan en el plano de la educación superior y, específicamente, en cuanto a la apropiación y el aprendizaje de estas prácticas.

Así, en este capítulo, se busca presentar el marco teórico desde donde se consolidó este estudio. Para ello, se estructuró el capítulo en seis partes. En la primera de ellas, se ubica históricamente el surgimiento de los Nuevos Estudios de Literacidad, perspectiva bajo la cual se posibilitaron nuevas miradas y reflexiones sobre la lectura y la escritura. En la segunda, se precisan los conceptos de práctica letrada y evento letrado. En la tercera, se delimitan y se ponen en diálogo dos campos de estudio de la lectura y la escritura: la alfabetización académica y la literacidad. En la cuarta, se presentan tres modelos bajo los cuales se ha entendido la literacidad en el ámbito universitario. En la quinta, se presentan los conceptos nucleares del trabajo de grado: la apropiación y la cultura académica. Finalmente, en la sexta parte, se presenta otro de los conceptos de gran relevancia para este estudio, el cual es de la agencia de los sujetos.



2.1 El devenir de un campo: el tránsito del modelo autónomo al modelo ideológico

Este trabajo se enmarca en las perspectivas de Literacidad y Alfabetización Académica. En la década de 1980, irrumpieron en el campo de la literacidad nuevos horizontes de investigación, los cuales propiciaron no sólo un nuevo marco de acción, sino también de reflexión. La emergencia de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), guiados desde enfoques antropológicos, etnográficos y discursivos, se erigieron entonces “como una reacción contra una perspectiva evolucionista que, desde el siglo XIX, defendía la existencia de una gran fractura entre grupos letrados e iletrados” (Sito y Kleiman, 2017, p. 165-166). Es decir, como una gran división entre oralidad y literacidad (Street, 2004). De esta manera, se puso en cuestión algunos postulados que hasta ese entonces guiaban los estudios sobre la lectura y la escritura, lo que permitió pasar de poner el énfasis en aspectos netamente cognitivos e individuales a ponerlo en la construcción sociocultural y situada de los aprendizajes (Carlino, 2013; Kalman, 2003; Zavala, 2009).

En este sentido, Street (2004) propone la distinción entre dos modelos de literacidad que coexistían en estudios sobre la lectura y la escritura en aquel entonces. El primero de ellos, denominado el modelo autónomo, asume la lectura y la escritura en términos puramente técnicos, como algo independiente del contexto social y, por tanto, como una variable cuyas consecuencias para la sociedad y la cognición depende de su carácter intrínseco. Por ende, bajo este modelo la literacidad es entendida como una división etnocéntrica entre sociedades modernas y sociedades tradicionales, entre letrados e iletrados, y se le asume como una práctica neutral.

En segundo lugar, este autor postula el modelo ideológico, bajo el cual los estudiosos del campo empiezan a “ver las prácticas letradas como algo inextricablemente ligado a las estructuras culturales y de poder de la sociedad, y a reconocer la variedad de prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura en contextos diferentes” (Street, 2004, p. 88). Por tanto, bajo esta nueva perspectiva, se pasa de estudiar la literacidad en sí misma a estudiar las prácticas letradas como prácticas sociales, aspecto que permite considerar un conjunto de procesos sociales que se vinculan a la lectura y la escritura. De ahí que en este modelo se



preste mayor atención “al papel de las prácticas letradas en la reproducción o cuestionamiento de las estructuras de poder y dominación” (Street, 2004, p. 88).

A partir de este segundo modelo, se desarrolla un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura, el cual enfatiza en la construcción social del conocimiento, conocida dentro del campo de la literacidad como los NEL (Zavala, 2011). Bajo dicha perspectiva, surge entonces el área de investigación en el cual se inscribe el presente trabajo de grado: la literacidad académica, la cual, como ya fue señalado, se ocupa del estudio de las prácticas letradas propias del ámbito universitario.

Ahora bien, según lo planteado hasta el momento, considerar la lectura y la escritura académica implica tener en cuenta tanto las estructuras de poder como las estructuras culturales en las cuales se insertan las prácticas letradas de este contexto. Esto permite analizar, a su vez, las formas como se ha construido y como se construye conocimiento en la universidad, de acuerdo con lo indicado en los trabajos adelantados desde la joven área de la literacidad académica, los cuales muestran que

(...) la literacidad académica, asumida desde siempre como el medio neutral y transparente utilizado para transmitir conocimientos de modo también transparentes, en realidad no es más que una manera particular de usar el lenguaje que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente. (Zavala, 2011, p. 55)

Es por eso que resulta relevante contemplar en el presente estudio una teoría sociocultural del aprendizaje, la cual compagine con una perspectiva social de la lectura y la escritura, pues esto permitirá también entender el papel de los sujetos dentro del proceso de apropiación de la literacidad académica, ya que

mientras las teorías clásicas planean que es la mente individual que logra dominar los procesos de razonamiento, a través de la internalización y la manipulación de estructuras, la teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción. (Kalman, 2003, p. 41)

Todo ello, es la base para problematizar una visión instrumentalista o “neutral” de las prácticas letradas académicas, tanto desde el punto de vista de la enseñanza como desde la



apropiación de las mismas, pues los NEL ofrecen a este campo de estudio una “nueva teoría, más amplia, sobre los usos de la lengua escrita, que busca entender cómo las estructuras de poder orientan las prácticas sociales y, además, se contraponen a una concepción de la escritura como instrumento, o una técnica, neutral” (Sito y Kleiman, 2017, p. 166).

En aras de no naturalizar las convenciones de la literacidad académica y, por tanto, de entenderlas como un discurso construido socialmente, es necesario entenderla como una práctica social. Al respecto, Chouliaraki y Fairclough, citados en Zavala (2011) plantean que las prácticas sociales son “maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la agente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (p.55). De esta manera, Zavala (2011) –y apoyada en los autores anteriormente referidos– sostiene que “la práctica constituye una noción central en una teoría de la literacidad, pues es un punto de conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos, o entre la ‘sociedad’ y la gente viviendo su vida” (p. 55).

2.2 Prácticas y eventos letrados: nuevas miradas sobre la lectura y la escritura en la universidad

La literacidad como una práctica social implica precisar qué se entiende por práctica letrada y por evento letrado, ya que estos conceptos permiten conectar los procesos individuales y los procesos sociales en los cuales tiene lugar la apropiación. Barton y Hamilton (2004) sostienen que la noción base de una teoría social de la literacidad es el concepto de prácticas letradas, entendido como

Formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida. En el más sencillo de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Sin embargo, dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, ya que también implica una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. (p. 112)

Esta definición conlleva una ligazón entre las prácticas letradas, las estructuras sociales y las actividades concretas de lectura y escritura de un ámbito específico. Sin embargo, es importante diferenciar dicha práctica como formas culturales de hacer uso de la literacidad, de aquella otra que se refiere a una acción repetitiva para aprender algo por medio de ciertas actividades, ya que la primera es más abstracta y no se refleja en dichas actividades o tareas



observables (Barton y Hamilton, 2004). Por tanto, el concepto de práctica letrada alude a las formas en la que la gente habla de la literacidad, le otorga sentido.

Ahora bien, la práctica tiene lugar a nivel tanto individual como social. Se refiere a los procesos internos de los individuos, así como a los procesos sociales que permiten tejer relaciones entre estos, compartir conocimientos que reflejan ideologías e identidades sociales (Barton y Hamilton, 2004). De esta manera, las prácticas “toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos” (Barton y Hamilton, 2004, p.112-113). Lo anterior vincula a los sujetos con las estructuras sociales, con las formas en las que se institucionalizan las prácticas alrededor de la lectura y la escritura en grupos y comunidades, permitiendo resaltar la importancia que la apropiación tiene allí. Kalman (2003) alude que las prácticas de lengua escrita consideran los usos sociales así como las concepciones que las personas poseen de estas, es decir, con las valoraciones que los sujetos tienen sobre ellas. De ahí que “las prácticas no solo se reproducen un conjunto de representaciones de la realidad, sino que también se construyen nuevas representaciones debido a la “agencia” de los sujetos” (Zavala, 2011, p. 55).

Ahora bien, si las prácticas letradas aluden a aspectos de carácter más abstracto y una de sus características es que no son observables, pues implica asuntos más generales de la vida social, es necesario definir qué se puede observar para orientar el estudio presente. Barton y Hamilton (2004) aluden al concepto de evento letrado, que son “episodios observables que surgen de las prácticas letradas y son formadas por estas” (p.114). Es decir, aluden al papel de la literacidad en un contexto social preciso. Por ello, “la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (p.114). Los textos que son usados y producidos en sus contextos, adquieren así, una importancia fundamental para direccionar el estudio de la apropiación de las prácticas letradas académicas.

En consecuencia, el presente trabajo busca explicar las contribuciones que el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades-UdeA ha realizado para la apropiación de la literacidad académica en eventos letrados enmarcados dentro de los acompañamientos realizados a través de su oferta formativa, y en articulación con el curso *La escritura académica como*



experiencia formativa en educación superior. Para ello, es fundamental considerar los textos en torno a los cuales se dieron dichos eventos. De esta manera, no se busca caracterizar la práctica letrada académica, sino los eventos que dentro de ésta tuvieron lugar.

2.3 Entre la literacidad y la alfabetización académica: una delimitación y un diálogo necesario

Tras realizar una breve panorámica del devenir del campo de la literacidad académica, la cual ubica al presente estudio dentro de una perspectiva teórica concreta, conviene ahora centrar la atención en la diferenciación entre ésta y la alfabetización académica. Si bien ambas coinciden en entender la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas en sus contextos de uso, cada una tiene un objeto delimitado y preciso de estudio sobre estas. Eso implica que no se pueda hacer un tratamiento homogéneo de dichas áreas de investigación.

Atendiendo a estas razones, en el contexto hispanohablante se han ido consolidado dos campos de estudio alrededor de la escritura y la lectura en la universidad: la literacidad y alfabetización académica (Moreno, 2019). Previo a estos abordajes disciplinares de la lectura y la escritura, los estudios y las publicaciones de las que se disponían en el medio, en su mayoría (previo al año 2000), giraban en torno a la enseñanza de interpretación y producción de textos, mediante talleres o cursos específicos que se desligaban de lo que los docentes podían hacer dentro de sus respectivas disciplinas; o bien versaban sobre diagnósticos en los que predominaba una mirada del déficit, ya que se señalaba lo que los universitarios no sabían; también se disponía de manuales y caracterizaciones de textos, que buscaban enseñar al estudiantado a cómo se debía hacer (Carlino, 2013). En ese sentido, predominaban visiones netamente cognitivistas y lingüísticas. Carlino (2013), sostiene al respecto que

las investigaciones lingüísticas y psicológicas centraban su mirada en los alumnos. Y, si bien aportaban análisis de las dificultades que éstos encontraban al escribir o leer, no aparecía teorizado qué podían hacer los profesores a través del currículo para ayudarlos. En estos trabajos, la enseñanza no solía ser enfocada como un campo de estudios sino como un ámbito de aplicación de los conocimientos generados en las ciencias del lenguaje o la psicología. La didáctica de la educación superior examinaba las prácticas docentes desde una perspectiva general, en la cual la lectura y la escritura tendían a pasar desapercibidas. (p. 357)



Posteriormente, gracias a eventos académicos, grupos de estudio, así como diferentes intereses teóricos de docentes e investigadores, se empezó a indagar y desarrollar una visión diferente, la cual no sólo consideraba la lectura y la escritura como práctica académica universitaria, sino que se preguntaba por el papel del maestro para incluir a los estudiantes en la cultura escrita de las distintas disciplinas (Carlino, 2002,2013). Fue así como en nuestro medio se difundieron diferentes obras que postulaban un nuevo abordaje de la lectura y la escritura en la universidad desde una perspectiva sociocultural, que buscaban no sólo enseñar a escribir sino enseñar los contenidos propios de cada disciplina. Un ejemplo de esto lo constituye Paula Carlino, quien tomó como objeto de estudio las formas en que se organizaba la enseñanza de la lectura y la escritura en las universidades de tres países (Estados Unidos, Canadá y Australia) con el fin de revisar los dispositivos institucionales con los cuales se acompañaba y analizaba los textos de las disciplinas. Esto le permitió encontrar dos formas de asumir la enseñanza de la lectura y la escritura, los cuales son el movimiento “Escribir a través del currículum” e iniciativas de “enseñar a escribir en contexto” (Carlino, 2013). De acuerdo con estos hallazgos, la autora en mención recogió en diversos artículos de su autoría el concepto de alfabetización académica, que se refiere a

al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p. 370)

La literacidad también implica una concepción de la lectura y de la escritura como prácticas sociales. Sin embargo, su especificidad está referida a las maneras de hacer uso de estas prácticas letradas en el marco de propósitos sociales concretos (Zavala, 2009). Es decir, la lectura y la escritura están inmersas en contextos específicos de uso, con finalidades igualmente específicas, que condicionan el aprendizaje o apropiación de estas. Por tanto, existe una relación directa entre texto y contexto que enmarca las prácticas letradas de los sujetos, lo que ellos hacen con los textos. Dichos aspectos se deben tomar en cuenta en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, pues si nos fijamos en el uso de estas



Facultad de Educación

más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida (Zavala, 2009, p. 71).

Esta perspectiva señala una nueva concepción de la lectura y la escritura, la cual pasa de ser asumida como objeto aislado de la cultura a ser vista como una actividad social (Zavala, 2011). Por tanto, leer y escribir ya no son solo “un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Zavala, 2011, p.56). Nociones como identidad y poder, por lo tanto, son contempladas desde el enfoque sociocultural, trascendiendo visiones que aíslan el texto de su contexto, y que lo reducen a una dimensión netamente lingüística. Ello implicaría desconocer que la universidad, entendida como una comunidad letrada, genera sus propios modelos y prácticas de lectura y escritura que definen modos específicos de interacción con los textos.

Desde la perspectiva de la literacidad, por tanto, se asume que las prácticas letradas están situadas, y que para que se puedan enseñar y aprender, no sólo es importante asumir aspectos lingüísticos sino también sociales. Por tanto, pensar la apropiación de las prácticas letradas, requiere considerar que las personas fuera de adquirir habilidades o aprenderse las convenciones de la literacidad académica, también

participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas. Por lo tanto, en las prácticas sociales las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y, de esta manera, constituyen la sociedad y la cultura. (Zavala, 2011, p. 55)

Si bien estos aspectos pueden conectar a la literacidad con la alfabetización académica, toda vez que plantean a la lectura y a la escritura como formadores de la identidad personal y social, es importante distinguir la “alfabetización –como quehacer educativo– de literacidad –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos” (Carlino, 2013, p. 372). Ambas perspectivas conforman dos campos y tipos de investigación que es necesario diferenciar, pues una indaga por los procesos de enseñanza que deben desplegarse por parte de los



maestros y las instituciones para el acceso de los estudiantes a la cultura escrita de las disciplinas, mientras que la otra busca describir y analizar tanto los discursos como las prácticas que tienen lugar alrededor de los textos en las comunidades académicas, teniendo así una investigación didáctica-educativa – la alfabetización académica – y otra de cohorte lingüístico-etnográfico – la literacidad académica (Carlino, 2013).

Ahora bien, el hecho de que la literacidad académica contemple aspectos lingüísticos de los textos, esto no quiere decir que se le tenga que reducir a un conjunto de habilidades cognitivas individuales que se deben aprender mecánicamente, pues dicha visión implicaría sólo la codificación y descodificación de símbolos gráficos (Zavala, 2009), dejando de lado las prácticas sociales que se tejen alrededor de ellos. Zavala (2009), refiere en este sentido que

el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos. Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que estas formas significan para ellos, esta mirada social de la literacidad agrega la perspectiva de las prácticas a los estudios de los textos, a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto. (p.72)

Por tanto, la literacidad demarca los usos de la lengua en contextos sociales específicos, lo que contempla las prácticas e interacciones que allí tienen lugar alrededor de textos y no sólo aspectos cognitivos individuales en la adquisición de habilidades o competencias lingüísticas, pues

la literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. (Barton y Hamilton, 2004, p. 109)

En conclusión, retomamos las palabras de Carlino (2013) para dar un punto diferenciador entre ambos campos de investigación:



Facultad de Educación

La idea de alfabetización académica desarrollada en este artículo destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales. (p. 372)

Es importante atender que si bien esta investigación se deriva de un proceso de alfabetización académica, el problema de estudio y el objetivo de esta investigación hacen parte del campo de la literacidad, pues se busca explicar las contribuciones realizadas desde la línea de acompañamiento del CLEO en la apropiación de las prácticas letradas que se desprendieron de dicho proceso de enseñanza. La visión, por tanto, se centra en los sujetos que se apropian de dichas prácticas, en las interacciones, en los usos y prácticas de la lectura y la escritura, y no en los diseños didácticos o educativos para introducirlos en la cultura académica. Sin embargo, para lograr cumplir con el objetivo trazado, es necesario considerar el andamiaje didáctico-pedagógico, pero en función de caracterizar sus aportes a la apropiación y a la configuración de una literacidad académica.

En el caso de la presente investigación, ambos campos aportaron tanto para el soporte teórico como para la implementación de los talleres CLEO. Desde la literacidad académica, como se ha evidenciado, se retomó una perspectiva crítica, así como algunos conceptos nodales para el estudio de la apropiación de las prácticas letradas, en el marco de un proceso de alfabetización académica, ya que mediante ellos se puede indagar por los usos sociales de los textos y los propósitos que los sujetos persiguen con ellos en el marco de una cultura académica delimitada por valores, ideologías, formas de poder y de producir conocimiento. Por su parte, desde la alfabetización académica, se diseñaron los talleres del CLEO, como acción institucional de la Universidad de Antioquia, a través de los cuales se acompañaron los procesos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, buscando contribuir a la apropiación de las prácticas letradas de estos y a su participación en la cultura escrita de la disciplina en la cual se forman.



2.4 Tres modelos para entender la literacidad en el ámbito universitario

Considerando que el ámbito universitario configura una cultura académica específica que, a su vez, produce unas prácticas letradas particulares, de las cuales los sujetos que ingresan a ella buscan apropiarse, negociando o lidiando con ellas –muchas veces infructuosamente porque desertan-, ahora se hace necesario relacionar las prácticas de uso de la lengua en la educación superior, así como las visiones de lenguaje que en ellas se establecen.

Lea y Street, citados en Sito y Kleiman (2017), propusieron tres modelos de lectura y escritura en la universidad, de los cuales se desprenden concepciones o visiones del lenguaje: *Study Skills*, *Academic Socialisation* y *Academic Literacies*, que resultan fundamentales tomar en cuenta tanto en la dimensión pedagógica como en la dimensión didáctica de los procesos educativos, pues de estos se desprenden consecuencias para el aprendizaje y la enseñanza.

Al primer modelo (*Study Skills* o “habilidades de estudio”), subyace una visión cognitivista del lenguaje, tomándolo como una habilidad que los estudiantes universitarios deben aprender, lo que le da un fuerte énfasis a los aspectos y contenidos puramente lingüísticos. Por tanto, si no hay una apropiación de las prácticas letradas universitarias por parte de aquellos, se considera que poseen un déficit, una carencia que debe ser remediada. El segundo (*Academic Socialisation* o “socialización académica”), postula que las convenciones propias de la lectura y la escritura académicas se deben socializar, con el fin de que pueda darse una apropiación de los usos puntuales del lenguaje.

Ambos modelos tienen en común una concepción neutral de la lectura y la escritura, como técnicas, como medios transparentes (Sito y Kleiman, 2017; Zavala, 2011). Sin embargo, se diferencian porque uno centra la mirada en las carencias de los sujetos y el otro en las disposiciones institucionales que se deben considerar para que se dé una socialización de las prácticas letradas. A pesar del avance que significa el modelo de socialización, ni éste ni el modelo de habilidades, logran poner en tensión aspectos que se relacionan con las nociones de poder, identidad y epistemología que se tejen en las estructuras sociales y en las prácticas letradas (Zavala, 2011).

El tercer modelo (*Academic Literacies* o “Literacidad académica”), por el contrario, contempla las dimensiones no sólo discursivas y lingüísticas, sino también aquellas que se



refieren a los usos sociales de las prácticas letradas, y sus respectivas aportaciones a las relaciones de poder, configuración de identidades y epistemologías. Su apuesta se dirige a que los estudiantes logren negociar sus prácticas letradas con aquellas que se han vuelto dominantes en un contexto específico, en este caso, la universidad. La visión del lenguaje, a raíz de estas consideraciones, no es algo estático e inmóvil, sino que se le asume como una construcción permanente en la cual se pueden tender puentes entre las formas institucionalizadas de lectura y escritura, y aquellas otras con que los estudiantes ingresan a la universidad, permitiendo o bien subvertir o bien conformar un tercer espacio de un carácter intercultural (Zavala, 2011).

Desde una postura que se puede considerar colindante de la conceptualización de estos modelos, Carlino (2013) ha postulado la existencia de tres tipos de talleres que han orientado la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto hispanohablante, aspecto que resulta fundamental resaltar si se toma en cuenta que los acompañamientos del CLEO se realizan a través de esta modalidad. Ellos son

los cursos remediales (aquellos que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura: ortografía, gramática), los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes, y los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas. Tanto el primero como el segundo tipo contrastan con el tercero porque abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado. El tercer tipo preserva la práctica integral y su sentido en el presente y, si bien propone reflexionar sobre cuestiones normativas y discursivas focalizadas, lo hace en función de su utilidad para consolidar el aprendizaje de las prácticas que ayuda a desarrollar, y no anteponiéndolo a éstas. (p.362)

Es importante resaltar que, si bien se pueden tejer vínculos entre los tres modelos que aluden al uso de las prácticas letradas y las tres formas de talleres que propone Carlino, ambas conceptualizaciones se realizan desde perspectivas teóricas diferentes y atendiendo a intereses distintos. Para el caso de la presente investigación, sin embargo, tejen un marco conceptual importante para abordar el problema de estudio, pues ambos constructos conceptuales proporcionan un lente para abordarlo.



Traduciendo estos modelos y enfoques a la educación superior colombiana, González Pinzón y Vega (2013), plantean tres estadios por los que ha atravesado el estudio y los procesos formativos en lectura y escritura en este ámbito. El primero tuvo lugar en la década de los 80 con la implementación de cursos basados en habilidades de lectura y escritura en la Universidad Nacional de Colombia, caracterizados por retomar la perspectiva de *General Writing Skills Instructions*, la cual se basaba en los aspectos gramaticales de la escritura y en una lectura ubicada en la comprensión de textos; el segundo momento está ligado a la promulgación de la Ley 115 de 1994, la cual llevó a problematizar la calidad de la educación y el papel de la lectura y escritura en la formación de los estudiantes. Si bien esta Ley reglamenta la escolaridad básica y media, las implicaciones de dichas discusiones tuvieron resonancia en la educación superior. Adicionalmente, es necesario traer a colación el papel de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, liderada desde la Universidad del Valle. El tercero se dio al inicio del siglo XXI, y en él la lectura y la escritura adquirieron un mayor interés en la educación superior. Sin embargo, este interés estaba basado en un estudio realizado por la División de Admisiones de la Universidad Nacional (2000-2001), el cual hacía énfasis en las precarias habilidades simbólicas, analíticas y expresivas con que ingresaban los estudiantes a la esta universidad.

Del mismo modo, el ICFES, en el año 2003, dio la siguiente declaración en un diario oficial: “Los universitarios no saben leer ni escribir, dificultades que se observan en la mala redacción y en la poca capacidad de análisis y comprensión de lectura.” (ICFES, 2003, citado en Vega y González, 2013). Sin embargo, esta mirada tenía un énfasis en evidenciar los desempeños deficitarios de los estudiantes, desconociendo la carencia de acciones por parte de las universidades para formarlos en las maneras de leer y escribir propias de este contexto. Complementando los estadios señalados por González Pinzón y Vega, Salazar-Sierra, et al., (2015), plantean uno adicional, el cual aún se encuentra en etapa de desarrollo y que propende por poner en marcha procesos integrales de acompañamiento en lectura y escritura. Esto implica reconocer la influencia del concepto de alfabetización académica (Carlino, 2013), el cual pone de manifiesto que existe una relación entre el aprendizaje del saber disciplinar y el dominio de la lectura y la escritura. Así, se da lugar a acciones que van más allá de los



aspectos gramaticales y lingüísticos, así como de un enfoque remedial o asignaturista, reconociendo la complejidad contextual de la lectura y la escritura universitarias

2.5 La apropiación y la cultura académica: la participación, el acceso y la disponibilidad como caminos

Pensar y abordar un enfoque sociocultural del lenguaje en la educación superior, implica también adoptar una visión sociocultural del aprendizaje. De esta manera, para entender la apropiación de las prácticas letradas, es menester considerar los aspectos contextuales, los saberes previos y las trayectorias construidas por los sujetos a lo largo de sus vidas, así como los usos que han perseguido con la lectura y la escritura de textos. Por ello, no basta con centrarse en el texto, pues él emerge y se usa en un contexto particular, siendo insuficientes aquellos aspectos que trabajan el lenguaje de una manera fragmentaria, ya que puede terminar siendo una saturación de información que, siendo valiosa, no aporta a la apropiación y la participación en estas prácticas, pues desconoce las dinámicas sociales que se vinculan a los usos de la lengua en la academia.

En este sentido, el centro de interés para los estudios de literacidad académica radica en la pluralidad de las formas, usos, prácticas, propósitos y creencias que estructuran la lectura y la escritura como actividades sociales (Kalman, 2003). De esta manera, se puede contemplar aspectos que desde una visión atomizada del lenguaje no se podrían vislumbrar, como es el caso de las oportunidades de participación de los estudiantes en las prácticas sociales que tienen lugar alrededor del uso de textos, al igual que las diferentes maneras en que ellos pueden hacerlo en la cultura académica. Así, uno de los intereses que se tienen bajo el lente de la participación, es “la comprensión de su importancia para conocer la multiplicidad de la lengua escrita, los procesos que dan lugar a su apropiación, distribución y ubicación en la organización social de las actividades humanas.” (Kalman, 2003, p. 42).

Contemplar las oportunidades de participación que se ofrecen en la cultura académica permite ensanchar la misión de la universidad para garantizar la permanencia estudiantil, así como para ofrecer posibilidades equitativas para aquellos que han sido históricamente relegados de este ámbito, pues dimensiona un andamiaje para abordar la lectura y la escritura que puede disponerse para hacerlos partícipes de estas prácticas. La participación, por tanto, según lo planteado por Kalman (2003),



Facultad de Educación

se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. En ese sentido, su significado abarca tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos; la participación se articula con el contexto en la medida en que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica y, a la vez, en su construcción. Estos dos conceptos, contexto y participación, son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita y algunos aspectos de la apropiación. (p. 43)

Según este planteamiento, dirigir la mirada a la apropiación de las formas de leer y escribir en la universidad, implica necesariamente considerar el contexto, el cual se entiende como “las circunstancias específicas que resultan de la dinámica entre los participantes en una situación comunicativa” (Kalman, 2003, p. 43). Es decir, son las interacciones sociales en torno a los textos y sus respectivos usos lo que posibilita la apropiación, al igual que el acceso a la cultura escrita (Kalman, 2003). De esta manera, interacción y participación están ligados a la apropiación.

Para delimitar este concepto, Kalman (2003), se basa en tres autores que trabajan desde un enfoque sociocultural del aprendizaje. El primero de ellos es Vygotsky, de quien la autora resalta el concepto de internalización, pues según la teoría de éste, la participación en actividades sociales es parte fundamental en el desarrollo de los conocimientos, ya que al participar en las prácticas sociales se da la interacción, la que permite a los sujetos internalizar los procesos sociales externos que configuran dichas prácticas. El segundo de ellos es Hicks, quien le permite profundizar en la visión del primero, ya que la apropiación no sólo significa una copia mecánica de las prácticas sociales, sino que el ir de lo social a lo cognitivo, implica un proceso activo de transformación, pues “al mismo tiempo que el actor social internaliza el discurso social, lo reorienta hacia sus propias experiencias y propósitos” (Kalman, 2003, p. 45). En tercer lugar, la autora se basa en la teoría de Bakhtin y, especialmente, en su concepto de dialogismo, pues aprender requiere la apropiación de los discursos sociales, los cuales son convertidos por los sujetos en discursos propios. De esta manera, la autora señala que

mientras en la obra de Vygotsky la internalización emerge como un concepto central para comprender el proceso mediante el cual se desarrolla el sujeto, en la obra de Bakhtin, la apropiación emerge con la misma importancia. Sin embargo, apropiación significa para



Facultad de Educación

Bakhtin una especie de conversación e incluye una respuesta activa. Cuando los hablantes-pensantes individuales participan en las actividades que involucran los discursos de su cultura, forman también una respuesta dialógica a estos discursos. El pensamiento del individuo existe, por lo tanto, en una frontera fluida entre el ser y los otros, entre los discursos sociales y nuestras respuestas a ellos. La apropiación engendra una forma dialógica de la conciencia (...) el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social. (P. 44-45)

La apropiación, por ende, está referida al ser y al hacer con otros en un contexto específico. Esto permite que los sujetos, en la interacción social, se posicionen frente a las prácticas que allí se dan. Es decir, implica una respuesta activa por parte de estos para reconfigurar y resignificar los discursos y los eventos en los cuales participan, sin dejar de lado sus trayectorias, sus propósitos, sus historias de vida. Así, la apropiación debe concebirse como un proceso intersubjetivo (Kalman, 2003), puesto que “el pensamiento como el conocimiento individuales son también sociales en la medida en que son producto de la apropiación de formas discursivas y experiencias compartidas atiborradas de los significados y enunciados de otros” (Kalman, 2003, p.45). Además de esto, la apropiación “es el resultado de múltiples usos y formas de abordar los textos e incluye su ubicación en las exigencias sociales e institucionales que dieron lugar a su realización” (Kalman, 2003, p.46).

Tanto la apropiación como la participación son fundamentales para el acceso a la cultura escrita, pues “acceder a las prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y utiliza” (Kalman, 2003, p. 39). Esto implica no sólo unas disposiciones particulares por parte de las instituciones de educación superior para brindar dichas oportunidades, sino también en el papel del maestro universitario para posibilitar que sus estudiantes participen y accedan a la cultura académica.

Ahora bien, para entender el acceso a la cultura escrita, Kalman (2003), propone una diferenciación conceptual necesaria entre acceso y disponibilidad, la cual no se puede soslayar a la hora de explicar la apropiación, ya que

disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos



Facultad de Educación

de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posicional frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir. (p.39)

**2.6 Estructuras sociales y agencia de los sujetos: posibilidad de negociación
entre prácticas letradas vernáculas y prácticas letradas académicas**

Los Nuevos Estudios de Literacidad asumen la lectura y la escritura desde una perspectiva crítica, la cual ha tenido relevancia especialmente en el campo de la lingüística aplicada (Zavala, 2011). Bajo una perspectiva sociocultural, se han formulado críticas respecto a algunos aspectos (como el discurso de la transparencia) que han dado por sentado ciertas características de la literacidad académica, las cuales desconocen los asuntos vinculados al poder y la construcción sociopolítica del conocimiento. Por tanto, bajo este paradigma se cuestiona aquellas posturas que consideran que los patrones de conducta de un individuo o de un grupo hacen parte de su esencia y que, por tanto, son características estáticas y permanentes, las cuales determinan los rasgos que los identifican y las formas de aprender de los sujetos. De ahí que esto se pueda asociar no solo con una matriz colonial, sino con la hegemonía de unas formas prototípicas de leer y de escribir -en detrimento de otras-, a las cuales los sujetos de se deben ceñir si quieren participar de la cultura escrita académica.

En contraposición a este determinismo de las estructuras sociales y sus formas institucionalizadas de leer y escribir, Zavala (2011), plantea el concepto de agencia, el cual se refiere a “la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (p. 52). Por tanto, bajo esta perspectiva, la agencia de los sujetos y las estructuras sociales en las que estos desarrollan sus prácticas, se influyen mutuamente, en tanto que

los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los limitan. Esto puede verse con relación a la clase social o al género, pero también con relación a la práctica de las literacidades (Zavala, 2011, p. 53).

Atendiendo a lo anterior, esta perspectiva permite pensar en la subversión y transformación social de las formas generalizadas de leer y de escribir, gracias a las prácticas de los sujetos.



Es decir, la noción de agencia en el campo de la literacidad sitúa a los estudiantes como individuos con experiencias educativas, subjetividades y competencias diversas, que actúan con relación a la escritura y que no solo transfieren automáticamente la retórica de su L1 a su L2. El sujeto no constituye solo un efecto de sus características culturales, sino también un agente con iniciativas que es capaz de generar cambios sociales. Cuando un estudiante aprende la literacidad académica, no solo adquiere conocimiento y acepta de modo complaciente la actividad letrada, sino que actúa frente al mundo y desarrolla acciones en el marco de los efectos de las estructuras sociales que han delimitado su subjetividad [...] Desde esta perspectiva, agente, actividad y mundo se constituyen mutuamente (Zavala, 2011, p. 56).

Bajo esta perspectiva, la noción de práctica que se abordó en los apartados anteriores de este marco teórico, resulta fundamental, ya que esta es

un punto de conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos, o entre la “sociedad” y la gente viviendo su vida [en la cual no solo] se reproducen un conjunto de representaciones de la realidad, sino que también se construyen nuevas representaciones debido a la “agencia” de los sujetos (Zavala, 2011, p. 55).

De ahí que las trayectorias letradas de los sujetos adquieran un valor significativo dentro de esta mirada. La perspectiva sociocultural, como lo afirma Zavala (2011) establece una distinción entre las prácticas letradas dominantes u oficiales (aquellas que se asocian a organizaciones como la educación, la religión, entre otras) y las prácticas letradas vernáculas o autogeneradas, que son aquellas formas de leer y escribir cotidianas que no están normativizadas o reguladas por reglas formales que se derivan de las instituciones sociales dominantes. Aunque Zavala (2011) aclara que la división entre una y otra práctica letrada no es tajante o rígida, por lo que sería posible pensar en un modelo de puente que las comunique o incluso en un tercer espacio que permita incluir otras formas de leer y escribir, de identificarse como participe de una comunidad académica, de producir conocimiento en una disciplina.

3. Marco metodológico

Este capítulo tiene el objetivo de presentar el diseño metodológico del estudio, los sujetos participantes del mismo, así como describir los métodos y las técnicas utilizadas. Para ello, se estructuró el capítulo en tres (3) sub apartados. En el primero de ellos se presenta el enfoque bajo el cual se direccionó la investigación y su relación con el marco teórico. En el segundo, se presenta la estrategia de investigación seleccionada, su relación con el contexto donde se llevó a cabo la investigación y las consideraciones éticas en relación con los sujetos. Finalmente, se describen los instrumentos que se diseñaron para la recolección de datos.

Antes de dar lugar a cada uno de los apartados señalados, es importante acotar que esta investigación busca analizar las contribuciones de los Talleres CLEO en la apropiación de la literacidad académica de los estudiantes del tercer semestre (2018-1) de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte, Universidad de Antioquia.

3.1 El enfoque cualitativo de investigación y la literacidad académica: una mirada contextualizada e histórica de los sujetos y sus prácticas

En virtud del objeto de estudio aquí planteado, así como a la pregunta que orienta esta investigación, el enfoque cualitativo fue el más pertinente para el tratamiento del objetivo que se persigue. Investigar en torno a los aportes de los talleres CLEO a la apropiación de la literacidad académica de un grupo de estudiantes universitarios de la Seccional Norte, durante el desarrollo de un curso electivo, demandó una flexibilidad que permitiera la continua reflexión sobre la complejidad de las interacciones sociales y los factores contextuales que intervienen en dicho proceso, pues “todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). En este sentido, fue necesario volver continuamente a revisar las categorías teóricas preliminares, de cara a las nuevas comprensiones que se iban teniendo al efectuar la inmersión en el contexto.



Ahora bien, abordar el lenguaje desde una perspectiva sociocultural, centrando la mirada en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, requirió de un diseño metodológico coherente con dicha postura teórica. Según lo plantea Galeano (2012), la investigación cualitativa da lugar a la “compresión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.” (p. 20). Así, este enfoque, al poner énfasis en lo cotidiano, lo local, lo subjetivo, lo vivencial, lo cultural, y las interacciones de los sujetos para comprender las lógicas y los significados que tienen los procesos sociales de los actores que viven y producen la realidad sociocultural (Galeano, 2012), permite acercarse a las prácticas situadas en las cuales los sujetos leen y escriben, dotándolas de sentidos, usos y valores. Además, la investigación cualitativa, al estudiar las personas en su contexto y tener en cuenta aspectos del pasado y las circunstancias actuales, en donde dicho presente contiene también aspectos del futuro (Galeano, 2012), constituye un factor valioso para comprender las trayectorias letradas de los sujetos, en relación con los factores históricos en los que se han inscrito. Es decir, ofrece la posibilidad de caracterizar la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura a lo largo de sus vidas, y el aporte específico que los talleres del CLEO han brindado para la apropiación de la literacidad académica en esa trayectoria.

El enfoque cualitativo, de este modo, da lugar a la continua indagación sobre los datos que van emergiendo del proceso investigativo y su interpretación, afinando la mirada y, por tanto, la pregunta de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). Así, al ingresar al campo, los temas fueron delimitándose y afloraron preguntas que sufrieron continuas modificaciones. Los planteamientos iniciales mutaron paulatinamente, implicando cambios tanto en el tratamiento teórico como en lo metodológico del objeto de estudio, así como en los objetivos de la investigación y las estrategias propuestas para dar cumplimiento de éste, ya que “no existe una estrategia estándar, sino que lo característico [en la investigación cualitativa] es la confluencia de varias de ellas.” (Galeano, 2012, p. 20). Esto no quiere decir, entonces, que el enfoque cualitativo se reduzca a un conjunto de técnicas para recopilar datos, pues ella es “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales.” (Galeano, 2004, p. 16).



En concreto, los interrogantes y las concepciones que orientaron este proceso investigativo sufrieron transformaciones a lo largo de la participación en el contexto de práctica. Al inicio del proceso, y de acuerdo con los intereses personales del investigador, se comenzó indagando si la Educación Popular podía ofrecer estrategias para que los estudiantes de la Licenciatura desplegaran la agencia en su proceso de apropiación de la literacidad académica.

En consideración a esto, para el diseño metodológico se había presupuestado la Investigación Acción Participativa, pero para ello se hubiese requerido una participación directa de los sujetos en el diseño de la investigación, así como un período de tiempo mucho más sostenido para el desarrollo de la experiencia que permitiera pensar en las transformaciones de la realidad. Como ya se aludió anteriormente, esto hubo de modificarse en el proceso, pues la relación con los sujetos, considerar las condiciones contextuales, las limitaciones de tiempo y demás factores que determinan la elaboración de un trabajo de grado, condujeron a contemplar aspectos que antes no se habían estimado.

Por otro lado, efectuar el presente trabajo de grado no sólo implicó el desarrollo de los talleres CLEO, sino que demandó una inmersión en el contexto de los sujetos. De esta manera, se participó en los espacios formativos y en otros eventos cotidianos de los estudiantes, tanto en las situaciones cotidianas de la Seccional Norte como del municipio de Yarumal. Ello condujo a que no sólo se abordaran las realidades subjetivas de los estudiantes, sino que se requirió un proceso intersubjetivo donde el investigador hizo parte del contexto y del fenómeno estudiado (Galeano, 2012; Hernández Sampieri et al., 2014). Por tanto, la producción de conocimiento no estuvo circunscrita exclusivamente a la óptica de quien investigó, ya que éste es producto social y su producción está mediada por valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen (Galeano, 2004).

Estudiar el fenómeno de la apropiación de prácticas letradas académicas por parte de los estudiantes universitarios, conlleva a realizar un acercamiento a las realidades subjetivas e intersubjetivas como fuentes de conocimiento. Ello implica, entonces, que el investigador se sumerja en el contexto y participe de las dinámicas sociales en las que se desenvuelven las prácticas de lectura y escritura, dejando que esas interacciones vayan dando lugar a los caminos o rutas por los cuales es más propicio dirigir la investigación. Por ello, el investigador es, según lo plantea Galeano (2004),



Facultad de Educación

Integrante de la realidad que analiza [...] asume la subjetividad, plantea su perspectiva de trabajo y los límites de su investigación [...] reconoce que la objetividad plena no es posible y que como miembro que participa y vive en la realidad que analiza, tiene compromisos, intereses y visiones que no necesariamente coinciden con los de los actores que estudia. (p.18)

Y fue esto, como ya se aludió, lo que sucedió al inicio de esta investigación, donde se trató de encajar o forzar la realidad a un modelo teórico y metodológico, por lo que se hizo necesario cambiar la orientación. Además, como se verá en el siguiente apartado, el tiempo con el que se contó para realizar este trabajo, fue uno de los elementos para optar por el diseño que se eligió.

En suma, el proyecto de investigación se construyó y reconstruyó procesualmente durante los tres meses de trabajo que duró el curso y la aplicación de los talleres CLEO. Esto significó un trabajo de indagar, pensar, cuestionar, reflexionar y socializar inquietudes sobre el objeto de estudio con el asesor y pares académicos, de cara a interpelar las prácticas y hechos sociales, de ir armando el rompecabezas que lo conforma (Cifuentes, 2011).

3.2 El estudio de caso: una estrategia pertinente para el abordaje de las prácticas letradas académicas

Tomando como base las consideraciones de los acápites anteriores, donde se presentó el enfoque que asume el presente trabajo de grado, es necesario acotar cuál fue la estrategia de investigación por la cual se decantó el diseño metodológico del mismo y por qué se llegó a ésta. Para hablar de estrategia y de lo que aquí se entiende por ella, así como de las posibilidades y mixturas que permite, se retoman los planteamientos de Galeano (2012), quien las concibe como modelos o patrones del proceder teórico y metodológico, las cuales han configurado usos específicos del enfoque cualitativo. Además, su riqueza radica en que “una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga” (p.19).

Ahora bien, como se evidenció en el planteamiento del problema, los talleres del CLEO se efectuaron en tres regiones. Las prácticas profesionales estuvieron enmarcadas en la



Seccional Suroeste, en la Sede Nordeste y en la Seccional Norte. Sin embargo, se focalizó el interés investigativo en los talleres realizados en Yarumal, pues estos constituyeron un proceso más sostenido en el tiempo. Así, pues, gracias a la articulación de estos con un curso curricular del pensum de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, ofreció no sólo un elemento valioso como lo es la continuidad, sino que también brindó un escenario propicio para indagar por el lenguaje académico y su papel en la formación de estudiantes, de una forma más sistemática.

Del mismo modo, el hecho de que los talleres CLEO se hubiesen articulado a un curso que garantizó la sostenibilidad de estos en el tiempo, estando presente en él desde que inició hasta que concluyó, ofrecieron insumos relevantes para el abordaje de la pregunta. Si bien los talleres que se realizaron en las otras regiones contribuyeron a la reflexión y a delimitar el tema de investigación, el hecho de no ser continuos y de estar por fuera de los cursos curriculares, delimitaron sus alcances para responder a la pregunta de los aportes de estos a la apropiación de la literacidad académica. Su condición esporádica, los objetivos disímiles que se persiguió con la implementación de cada uno de los talleres efectuados en Amalfi y en Andes, así como la población diversa (pues cada taller se aplicaba con estudiantes de diferentes programas), fueron otros factores que contribuyeron a seleccionar el grupo fijo de trabajo de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Seccional Norte, el cual constituyó un caso singular para poder investigar en torno a los aportes de los talleres CLEO a la apropiación de la literacidad académica, pues en los otros casos, si bien se puede pensar en los aportes que realizan estos a las formas de leer y escribir en la universidad, resulta problemático pensar que, vía a un taller esporádico, se pueda dar la apropiación de prácticas letradas de un campo disciplinar determinado.

Finalmente, otro criterio para seleccionar este caso concreto, tiene que ver con el hecho de que cada sede y seccional, a través de sus direcciones de Bienestar Universitario, escogieron cuáles talleres se aplicarían en el acompañamiento, de acuerdo con las necesidades que esta instancia hubiese evidenciado en el contexto. Ello implicaba tanto una disparidad de propósitos como una diversidad de relacionamientos con la lectura y la escritura por parte de los estudiantes, hecho que resultaría complejo abordar en los límites de tiempo ya señalados. Por su parte, el proceso efectuado en Yarumal tuvo un antecedente significativo que permitía



ahondar en la investigación de las prácticas letradas previas de los estudiantes y caracterizar, de este modo, las contribuciones de los talleres CLEO a las mismas. Además, las experiencias previas que el docente del curso electivo tuvo con el grupo, tras orientar el Taller de producción e interpretación textual (curso curricular del programa), ofrecieron un porqué de los acompañamientos.

Por todo lo anterior, la estrategia que más se ajustó para el diseño metodológico de este trabajo, fue el estudio de caso. Galeano (2012), señala que éste asume lo particular y se deslinda de lo general, sacrificando, de este modo, la posibilidad de llegar a generalizaciones aplicadas a contextos amplios, de recoger información de numerosos actores y de tener una visión de conjunto, lo cual implica unos marcos de análisis más específicos que se centran en objetos más definidos espacial y temporalmente. En ese sentido, el presente trabajo de grado recopiló información, la analizó y la presentó alrededor de las contribuciones que los talleres CLEO brindan para la apropiación de la literacidad académica de un grupo de estudiantes de la Seccional Norte. Esto conforma, pues, un caso concreto y único, ya que se eligió dicho grupo entre una gama de posibilidades, pues él ofreció una unidad de análisis compleja (Hernández Sampieri et al., 2014).

El estudio de caso, además, permite analizar el fenómeno estudiado en sus dimensiones sociales, culturales y psicológicas (Galeano, 2012), recurriendo a la voz de los sujetos que conforman el grupo para recolectar información. Por ello, fue necesario recurrir a las dimensiones históricas de las prácticas letradas, es decir, a las trayectorias de vida en que los sujetos se han relacionado con la lectura y la escritura, buscando una interpretación más comprensiva de las condiciones sociales que las han estructurado. En suma, el estudio de caso permitió analizar profunda e integralmente la unidad elegida: el grupo, a fin de responder al interrogante que se planteó esta investigación (Hernández Sampieri et al., 2014).

El estudio de caso, siguiendo los planteamientos de Hernández Sampieri et al., (2014), se centra en la “descripción [...] en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (p. 2). Esto concuerda con el objetivo general de la investigación, el cual apunta a analizar las contribuciones de los talleres CLEO a la apropiación de la literacidad académica. Estudiar la lectura y la escritura desde el enfoque sociocultural implica entenderlas como prácticas contextualizadas. En esa medida, el estudio



de caso, según Hernández Sampieri et al. (2014), es completamente contextual, por lo que se analiza tanto el caso como su contexto. Esta relación del caso y el contexto, resulta significativo para un estudio que se enmarca dentro de los estudios de literacidad, pues ubica las prácticas letradas en el ámbito social donde se dan.

Ahora bien, dentro de las distintas clases de estudio de caso, en esta investigación se optó por el tipo de caso intrínseco. Este permite una mejor comprensión de un caso particular que constituye por sí mismo un caso de interés para investigar y porque su finalidad no es construir teoría, sino analizar el propio caso por su valor intrínseco (Galeano, 2012). En este mismo sentido, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la pretensión esta tipología es explorar y conocer más acerca de la singularidad del caso.

En este sentido, el estudio de caso cualitativo de tipo etnográfico resulta de suma importancia para este trabajo de grado. Por una parte, desde el campo disciplinar desde el cual se retoman los elementos teóricos para abordar el fenómeno de estudio, las descripciones etnográficas constituyen una de las características metodológicas con las que se estudian las prácticas letradas. Por otro lado, el estudio de caso de tipo etnográfico, al enfocarse en aspectos particulares de la cultura, como lo son las prácticas letradas y los eventos letrados que de estas se desprenden, y al permitir enfocarse en un grupo concreto, tiene como objetivo “captar el punto de vista, el sentido, la motivación, las intenciones y expectativas que los actores sociales les otorgan a sus propias acciones sociales y proyectos personales y colectivos, y del entorno sociocultural que los rodea” (Galeano, 2012, p. 72).

En concordancia con esto, se han elegido las técnicas y herramientas de recolección de datos, las cuales son: observación participante, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales con estudiantes y docentes, biografías lectoras y escritoras, así como un formato tipo encuesta.

Para la realización de la generación de los datos, fue utilizado un formato de consentimiento informado (anexo) como parte del tratamiento ético de esta investigación con sus participantes. En este informe, preservamos el anonimato de las identidades de los mismos.

4. Marco analítico

El presente capítulo tiene como propósito presentar el análisis de los datos. Para ello, se iniciará con la caracterización de las prácticas letradas de los estudiantes. Posteriormente, se hará una descripción del curso *La escritura académica como experiencia formativa en educación superior*, así como de los talleres CLEO y su implementación. Adicionalmente, se evidenciará las condiciones que posibilitaron la articulación entre estos. Finalmente, se mostrará las contribuciones de los talleres del CLEO a la apropiación de las prácticas letradas de los estudiantes de la Licenciatura.

4.1 Las prácticas letradas de los estudiantes: narrativas y experiencias de vida con la lectura y la escritura

Para analizar los aportes de los talleres CLEO a la apropiación de las prácticas letradas académicas, recurrimos a identificar cuáles y cómo han sido las prácticas letradas previas de los estudiantes, en relación con sus trayectorias de vida. Para ello, abordamos las *autobiografías* escritas por estos en el marco del taller *Biografía Lectora*, ya que estas narrativas personales ofrecen información pertinente que permitirá viabilizar dicha caracterización. De este modo, se reconoce que los estudiantes han tenido unos relacionamientos con la lectura y la escritura a lo largo de sus vidas y que el CLEO realizó unos aportes específicos en dicha trayectoria, en relación con la literacidad académica.

Lo anterior, por tanto, permitirá identificar algunos eventos letrados en los cuales han participado los estudiantes, así como dar cuenta de los textos y los contextos que los han mediado, lo que allana el terreno para dar algunas características de las prácticas letradas previas. En ese sentido, este subapartado le apuntará a caracterizar las prácticas vernáculas de los estudiantes y los espacios en donde éstas han tenido lugar.

Además de la Biografía lectora, también se aplicó una encuesta que estaba enfocada en recabar la siguiente información: edad, municipio de procedencia, estrato socioeconómico, estudios previos, institución educativa de la cual egresaron, los textos más leídos y escritos durante el bachillerato, así como preguntas orientadas a indagar por la contribución de la lectura y la escritura en sus procesos formativos y por los aportes puntuales de los talleres



CLEO a estas prácticas. Por tanto, para dar cumplimiento al objetivo anteriormente señalado, es importante iniciar por el análisis de los datos que arrojaron estas encuestas, pues esto permitirá un reconocimiento más preciso de los sujetos con los cuales se trabajó en los espacios formativos orientados desde la línea de acompañamiento, así como contrastar esta información con los datos obtenidos en las autobiografías.

4.1.1 La encuesta: Los sujetos, sus prácticas letradas en las comunidades de origen y en el ámbito escolar

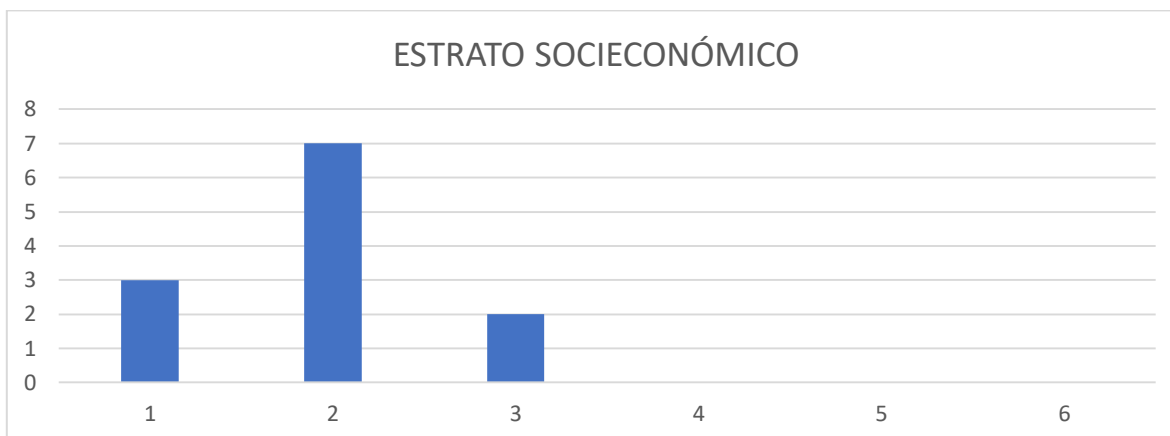
Los talleres del CLEO que fueron aplicados en la Seccional Norte, tuvieron un especial énfasis en el reconocimiento de los sujetos con los que trabajó. Esto se debe, principalmente, a que es necesario considerar las trayectorias letradas de los estudiantes de recién ingreso en los procesos formativos que tengan como base alfabetización académica. De esta manera, los procesos o estrategias orientados a la alfabetización académica deben contemplar con quiénes se desarrollan, quiénes son los sujetos, en qué trayectoria de la vida académica se encuentran, qué historia han tenido con relación a las prácticas de lectura y escritura y qué lugar han tenido en su formación académica previa. Esto resulta esencial, principalmente, cuando se trata de estudiantes de recién ingreso o de semestres tempranos.

En este sentido, tanto la encuesta como la autobiografía son ejercicios que reconocen una historia que ha configurado las formas de los estudiantes relacionarse con la lectura y la escritura. Por tanto, es necesario reconocer la historia escolar que estos han tenido, los textos que han leído y han escrito, pues esto permite reconocer algunos de los factores que los identifican como lectores y escritores, los usos sociales de los textos que han producido, los actores que han influido en estas prácticas, así como los conflictos emergentes entre estas y las prácticas letradas académicas, entre otra información contextual y situada que es importante.

Así, por ejemplo, resulta necesario obtener datos referidos al estrato socioeconómico, pues esto permite la atención y acompañamiento oportuno de aquellos estudiantes cuyo capital cultural ha sido limitado por factores relativos a la inequidad social, cultural, económica, educativa, política, entre otras. La gráfica 1 condensa la información referente a este tópico:



Gráfica 1. Estrato socioeconómico de los estudiantes

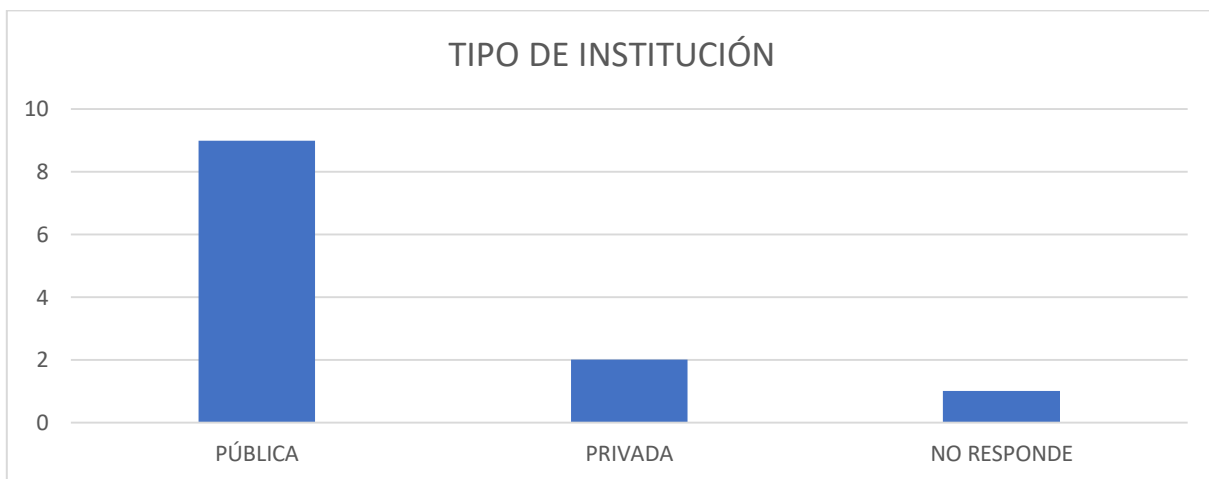


Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica, la gran mayoría de los estudiantes con los que se trabajó pertenecen al estrato socioeconómico 2, seguidos de los estratos 1 y 3. Estos datos no quieren decir que sus procesos formativos sean deficientes, sino que, quizá, sea pertinente atender aquellos estudiantes que, por su posición social, han tenido menos acceso a prácticas letradas académicas; en muchos casos son la primera generación a ingresar a la Universidad (cfe. Discusión de Sito y Kleiman, 2017), Esta atención le apuntaría a un mínimo de justicia social para estas poblaciones que no poseen los recursos materiales y simbólicos.

En este mismo sentido, resulta relevante identificar la institución educativa de la cual egresaron los estudiantes, en tanto si estas eran públicas o privadas. En la gráfica 2 se identifica que la mayoría de los estudiantes egresaron de instituciones públicas:

Gráfica 2. Tipo de institución de la que egresaron los estudiantes



Fuente: elaboración propia

De este modo, se puede observar algunas oportunidades en tanto al acceso que han tenido los estudiantes a materiales educativos o material cultural, ya que es sabida las amplias brechas entre la educación pública y la educación privada. No obstante, esto no quiere decir que una sea de más o mejor calidad, sino que las instituciones privadas pueden disponer de una mejor dotación en cuanto a materiales culturales.

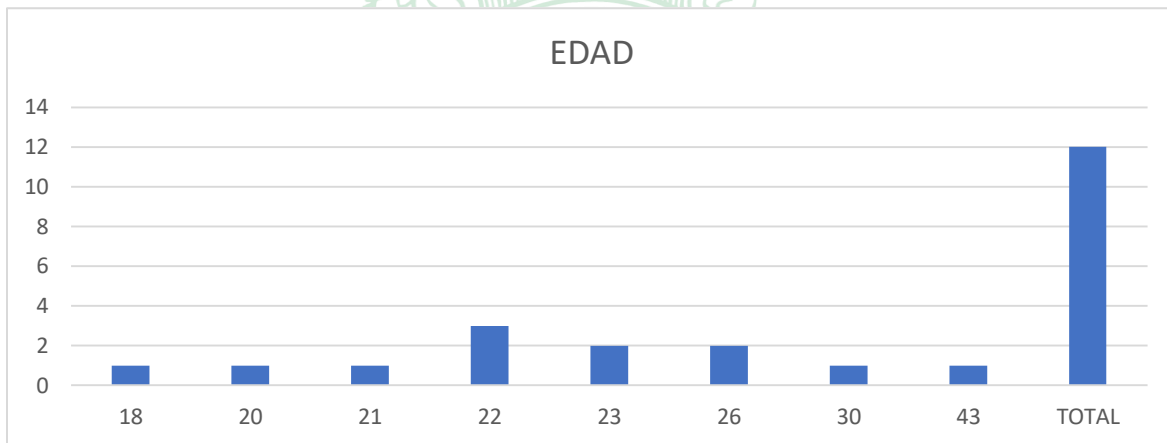
Tanto la gráfica 1 como la gráfica 2 señalan aspectos concernientes a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Esto conlleva a que la mayoría hayan cursado estudios de básica y media en instituciones oficiales y provengan del estrato 2. Dicha condición de procedencia y de escolaridad no insinúa una buena o una mala educación, sino que pone de relieve uno de los factores que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) ha identificado como determinantes de la deserción estudiantil: el factor socioeconómico, el cual incluye aspectos como el estrato, la situación laboral, situación laboral e ingreso de los padres, nivel educativo de los padres, entre otros.

En suma, esta información de procedencia aporta datos valiosos para pensar en los procesos de la apropiación de la cultura escrita académica. De este modo, se puede profundizar en las particularidades de los sujetos y en las incidencias del contexto para la lectura y la escritura. Esto se evidencia, por ejemplo, en el texto *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*, en el cual Kalman (2003), al analizar los eventos letrados cotidianos de dos mujeres mexicanas,

inicia con una descripción detallada de los factores sociales, económicos, así como el nivel de escolaridad de ambas, pues esto ofrece el marco contextual donde se ellas participan y se apropian de la lectura y la escritura.

Otro de los factores que Kalman (2003) tiene en cuenta para su trabajo, y que se retoma para este análisis, es la edad de los participantes. En este sentido, la gráfica 3 muestra que hay una disparidad en las edades de los estudiantes:

Gráfica 3. Edad de los estudiantes



Fuente: elaboración propia

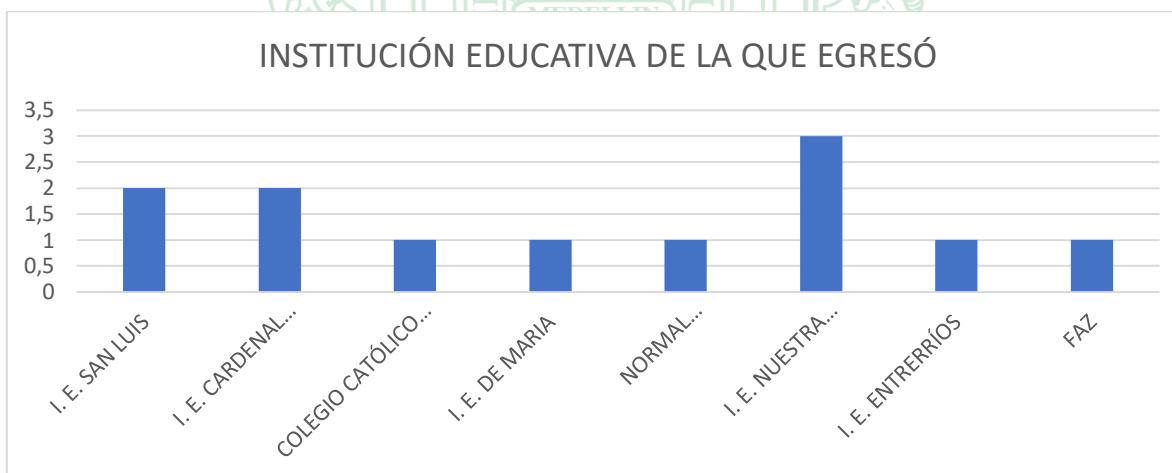
Como se puede ver, se muestra un rango de edades que fluctúa entre los 18 y 43 años, pero con una ubicación de la mayoría de estos entre los 22 y 26 años de edad. Este rango es ligeramente más alto que la media de edad que ingresan universitarios colombianos.

Ahora bien, dentro de los factores asociados a la deserción estudiantil, planteados por el MEN (2015), existe uno asociado a los factores individuales. Dentro de este se tienen en cuenta aspectos como la edad, el sexo, el estado civil, la posición entre los hermanos, el entorno familiar, entre otros. De esta manera, la edad constituye un factor que se debe considerar en los procesos de acompañamiento que desarrolla el CLEO, así como otros procesos encaminados a la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que esto puede incidir en el aprendizaje de las mismas, su forma de relacionarse con estas prácticas, según otros factores como niveles de escolaridad, la relación con el estudio (si se ha abandonado o se continuado). En el caso de los acompañamientos a los estudiantes de la Licenciatura de la Seccional Norte, una de estas contaba para el 2018 con 43 años. Ella accedió a la universidad luego de haber

dedicado su vida a la crianza de los hijos, lo que le implicó retomar, luego de mucho tiempo, el ritmo de estudio que se precisa para permanecer en este entorno. De ahí la importancia de considerar la edad en la apropiación de las prácticas letradas académicas.

Otra información relevante respecto a la escolaridad de los estudiantes, está referida a si egresaron de Escuelas Normales Superiores (ENS), de Instituciones educativas académicas o de Instituciones educativas que poseen media técnica. Esto permite evidenciar, en primer lugar, que ya hay una cercanía de los estudiantes con la escritura de textos propios de su campo disciplinar, para el caso de estudiantes egresados de ENS, o de su relación con ciertos campos del saber y la producción de textos más especializados, para el caso de estudiantes egresados de Instituciones educativas donde se tenga media técnica. En la gráfica 4 se muestra el colegio del cual proceden los estudiantes:

Gráfica 4. Institución educativa de la cual egresaron los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Estos datos permiten evidenciar que un gran porcentaje de estudiantes egresó de ENS. Por tanto, esta condición les ha permitido tener acercamientos más específicos a las formas de leer y escribir en uno de los campos de formación de la Licenciatura: la pedagogía. De ahí que resulte una disparidad en las prácticas letradas académicas, ya que algunos estudiantes han tenido la oportunidad de acercarse a estas, debido a su formación en las ENS, lo que los pone en contacto con formas cercanas a los modos de cómo se lee y se escribe en la universidad. En su defecto, otros estudiantes han egresado como bachilleres académicos, hecho que los puede poner en una situación desventajosa. De ahí, entonces, la necesidad de

identificar estos estudiantes, para tener procesos más personalizados en la enseñanza de la lectura y la escritura académica.

En este mismo sentido, es necesario contrastar la información anterior con datos que señalen si los estudiantes hicieron otros estudios superiores o no. Esto permite, entonces, entender las relaciones que han tenido los estudiantes con la lectura y la escritura de textos académicos, así como los posibles niveles de apropiación de estas prácticas. En la gráfica 5 se relaciona esta información:

Gráfica 5. Finalización de estudios superiores previos



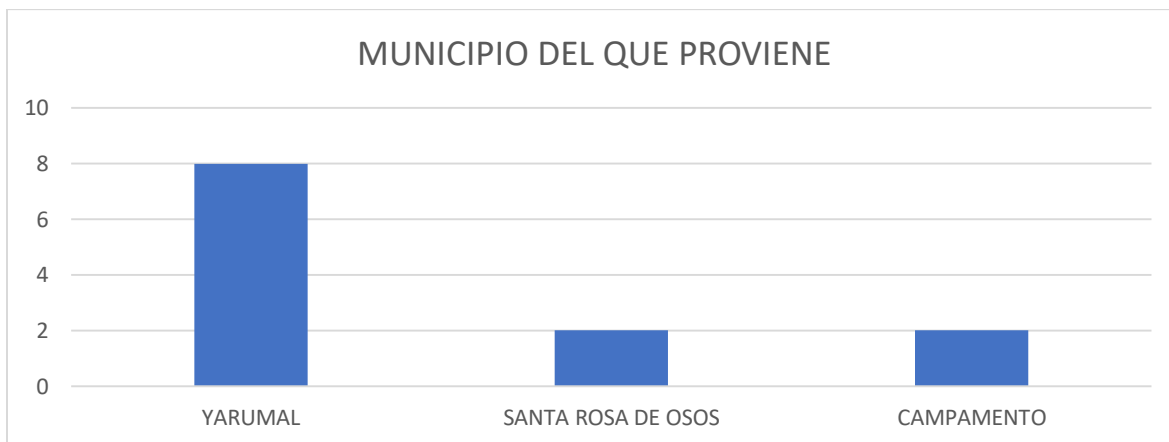
Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, 7 de 8 de los estudiantes encuestados señala haber cursado estudios superiores, lo que representa 87.5%, o sea, un alto porcentaje. Sin embargo, es preciso aclarar que muchos de estos estudiantes consideran que el haber egresado de un ENS es equiparable a un estudio universitario. Si bien se forman como docentes en dichas instituciones, no se puede equiparar la profesionalización adquirida en una universidad a la que se puede adquirir en los ciclos complementarios de una ENS. A pesar de esto, como ya fue señalado, este hecho ha permitido que algunos estudiantes de la Licenciatura hayan tenido un relacionamiento mucho más cercano con las prácticas letradas académicas propias de la universidad.

El municipio de procedencia es otro de los factores contextuales que se debe considerar en los procesos encaminados a la apropiación de prácticas letradas. Esto se debe a que, por ejemplo, los estudiantes que son oriundos de Yarumal, han tendido más oportunidades de participar en eventos letrados cotidianos, como lo son los semilleros de la Red de escritores, promovidos por la Gobernación de Antioquia, o como los talleres literarios, pues éste

municipio cuenta con una cantidad considerable de estos y con una tradición literaria significativa. En la gráfica 6 se especifica el municipio de procedencia de los estudiantes:

Gráfica 6. Municipio de procedencia de los estudiantes



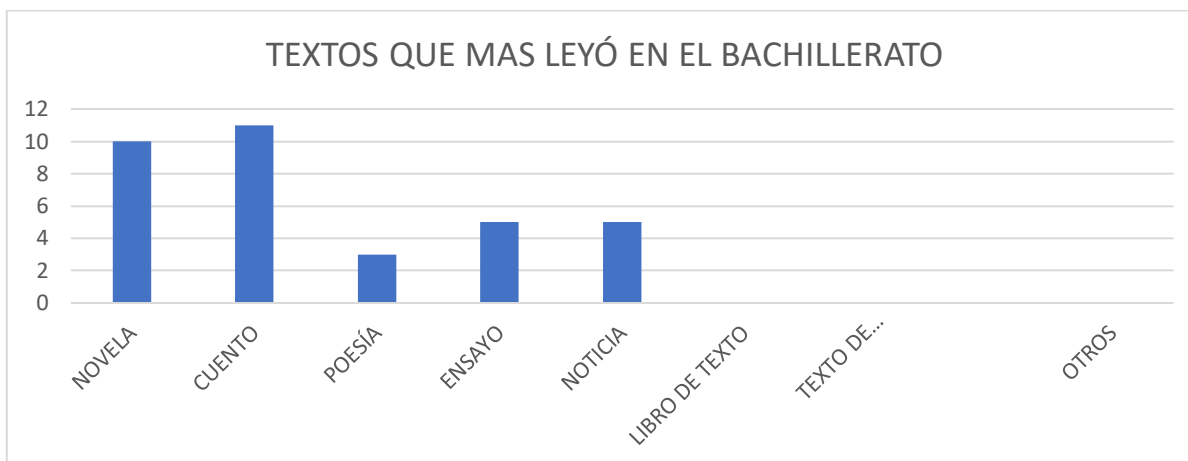
Fuente: elaboración propia

Esta gráfica presenta que la mayor parte de los estudiantes provienen de Yarumal. Este hecho, como se podrá evidenciar más adelante en las autobiografías de los estudiantes, les ha permitido a algunos de ellos, participar de eventos letrados de la escena cultural del municipio, la cual se mueve mucho en relación con lo literario. Los demás estudiantes provienen de Santa Rosa de Osos, Campamento y otro estudiante que no asistió el día de la aplicación de la encuesta, proviene de Valdivia. De esta manera, según el municipio de origen, los estudiantes han tenido ocasiones de participar o no, en prácticas de lectura y escritura que se promueven en cada uno de los entes territoriales.

Tras esta breve caracterización de las particularidades de los sujetos, y con la información ya descrita, es necesario pasar a relacionar los textos más leídos y escritos por ellos durante la educación media. Frente a la pregunta por los textos más leídos durante el bachillerato, los estudiantes respondieron lo siguiente:

1 8 0 3

Gráfica 7. Textos más leídos en la escolaridad

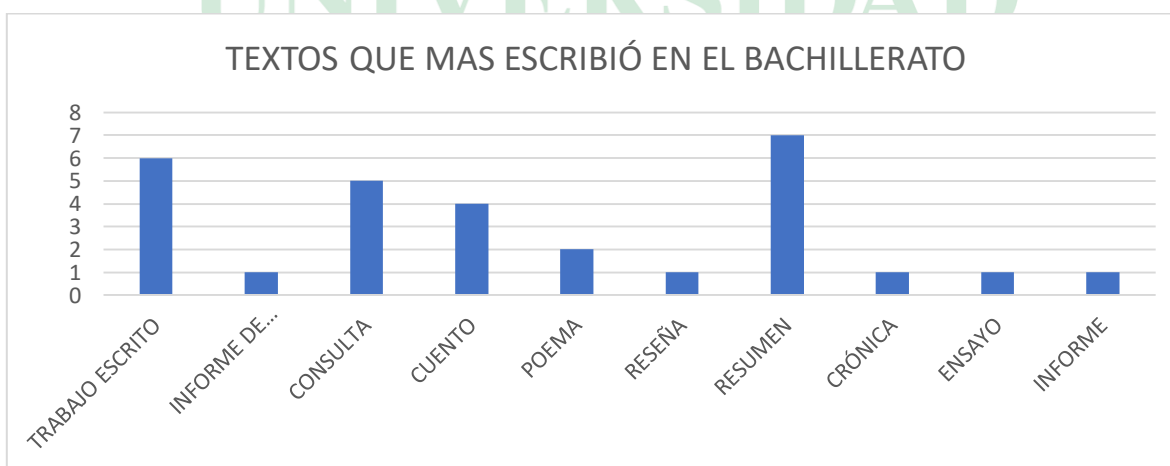


Fuente: elaboración propia

Como lo indica la gráfica, los textos más leídos por los estudiantes estuvieron asociados a la literatura (Novela, Cuento, Poesía). De esta manera, se evidencia que, textos de carácter académico, como es el caso de los textos de divulgación científica, ocuparon un lugar secundario o no estuvieron casi presentes. En ese sentido, los textos que no se circunscriben a lo literario, fueron el ensayo y la noticia, lo que implica un relacionamiento mínimo con prácticas propias de la argumentación y del manejo de textos informativos, ambas acciones relevantes en las prácticas académicas.

Por otra parte, frente a la pregunta por los textos que más escribieron durante el bachillerato, los estudiantes respondieron lo siguiente:

Gráfica 8. Textos más escritos durante la escolaridad



Fuente: elaboración propia



Como se informa en la gráfica 8, los textos más escritos durante el bachillerato son el trabajo escrito, la consulta y el resumen. Esto da cuenta de que la escritura de textos que realizaron los estudiantes durante su bachillerato estuvo asociada más a una práctica de manejo, procesamiento y exposición de la información. En ese sentido, tanto el resumen como la consulta demandan de los estudiantes una forma particular de retomar la información de otras fuentes, con el fin de presentarla con una reelaboración propia a los docentes. Por su parte, el trabajo escrito, según los planteamientos de Cisneros Estupiñan (2001), da cuenta de un conjunto heterogéneo de producciones textuales que se basan en la consulta de información, así como en la recopilación, análisis e interpretación de la misma. Dichas producciones textuales, entonces, comparten ciertas características con la escritura de textos académicos, pero con la diferencia de que aquellos han sido escritos por fuera del marco de las disciplinas y, por tanto, de las prácticas propias de la cultura académica.

De esta manera, los textos antes mencionados, si bien le apuntaban a las habilidades requeridas para el procesamiento, manejo y exposición de la información, se puede considerar que estos no han tenido en cuenta aspectos concernientes a los usos y funciones sociales de la lectura y la escritura, es decir, a considerarlas como una práctica social (Barton y Hamilton, 2004; Zavala, 2011, 2009). Por tanto, esta escritura se le puede asociar más a un modelo de habilidades, en el cual el lenguaje es asumido como una habilidad cognitiva e instrumental (Lea y Street, citados en Sito y Kleiman, 2017).

Adicional a la escritura de este tipo de textos, los estudiantes señalan la producción de otros, tales como el cuento, el poema, la crónica, la reseña, el informe de laboratorio y el informe de lectura. De esta manera, según lo evidencia el gráfico 8, hubo una mayor influencia de lo literario en la escritura de textos durante la educación media. Este hecho pone de relieve que la escritura estuvo medida por las prácticas propias de la creación literaria, aspecto que puede dejar de lado prácticas propias de textos académicos.

En suma, la lectura y la escritura de textos, durante la escolaridad de los estudiantes, ha tenido un énfasis fuertemente arraigado en lo literario. Por tanto, sus relaciones con estas prácticas han sido mediadas por interpretación y producción de diversos textos; el mayor peso lo tiene la lectura y escritura de textos literarios. De ahí que esto no sea suficiente para que los estudiantes asuman las formas institucionalizadas de leer y escribir en la academia, ya que la



escuela media dio lugar a prácticas que obedecían a otros intereses, donde prima la función estética del lenguaje. Por ello, la alfabetización académica, a través de talleres, deba buscar estrategias para que los estudiantes de semestres tempranos puedan acceder y participar de la cultura académica universitaria. Es decir, debe propiciar escenarios en los cuales los estudiantes se apropien de las prácticas letradas de este ámbito, de las formas de producir conocimiento, de las formas de manejo de la información, entre otros aspectos propios de éste contexto.

Lo esbozado anteriormente, deja de manifiesto que los relacionamientos que han tenido los estudiantes con las formas de leer y escribir en la universidad son incipientes, pues lo que han leído y lo que han escrito, en su mayoría, no se relaciona con lo que se lee y escribe en la academia. Así mismo, si bien la mayoría de los estudiantes reporta haber cursado y finalizado estudios superiores, dichos estudios obedecen a los ciclos complementarios que ofrecen las ENS, o a técnicas y tecnologías, por lo que no hay una apropiación lo suficientemente sólida de las prácticas letradas académicas. Además de esto, las condiciones socioeconómicas, aunado a las instituciones de las cuales egresaron, evidencian que su formación académica es incipiente, y que requiere de disposiciones institucionales que favorezcan el fortalecimiento de sus prácticas letradas académicas.

La información suministrada hasta el momento corresponde a las preguntas cerradas de la encuesta. Con el fin de caracterizar las prácticas letradas de los estudiantes, así como las concepciones que estos tienen de la lectura y la escritura, en la tabla 1 se relacionan las preguntas que se les formularon, así como las respuestas que estos dieron:

Tabla 1. Respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas de la encuesta

Participantes	¿Cómo cree que lectura y escritura contribuyeron en su formación?	¿Qué lugar cree que ocupa la lectura y la escritura en su formación académica universitaria?
Estudiante 1	“En la secundaria no recibí tanto acompañamiento por parte de los docentes en los procesos de lectura y escritura, es por ello que se me ha dificultado un poco la vida universitaria.”	“Ocupa el lugar más importante ya que mi principal interés al ingresar a esta carrera, fue aprender a escribir de manera correcta.”



Estudiante 2	“Me dieron la posibilidad de ir siendo un poco o mucho más consciente, despertó mi sensibilidad y me dio herramientas expresivas.”	“Un lugar privilegiado, es una demanda que me hago a mí mismo por comprender más la realidad circundante, me da elecciones y argumentos.”
Estudiante 3	“Para cuando realizaba la primaria la cual considero es la fase más importante para adquirir la lectura y escritura era un tiempo muy conductista, y era común la “letra con sangre entra”, por lo tanto este proceso fue traumático.”	“Por ser estudiante de lengua castellana ocupa el primer lugar, y en este momento estoy en el proceso de tomarle mucho cariño.”
Estudiante 4	“En mi formación escolar el proceso de la lectura y escritura no parecía relevante y en este aspecto no había buen acompañamiento por parte de algún docente.”	“Son una parte fundamental, en todas las áreas se realizan cantidad de lecturas y de escrituras que nos exigen otro nivel.”
Estudiante 5	“Ninguno de los maestros en mi formación escolar me dieron la oportunidad, no me motivaron hacia un proceso de lectura y escritura.”	“Ocupa un lugar fundamental, ya que la habilidad lectoescritural transversaliza cualquier área y es muy importante adquirirla para tomar una postura crítica frente a cualquier tema.”
Estudiante 6	“La lectura y la escritura fueron fundamentales, pues alrededor de estas prácticas el proceso de enseñanza y de aprendizaje se hizo posible. La lectura posibilita, enriquece mi lenguaje y el conocimiento sobre diversas disciplinas, además de promover aún más mi gusto por la lectura, y fortalecer mi comprensión. Con respecto a la escritura, esta siempre fue la forma de dar cuenta, de los conocimientos adquiridos y plasmar mi propia opinión, dar cabida a la subjetividad.”	“A la hora de enfrentarme a la universidad, mis percepciones frente a la lectura y la escritura, cambiaron de manera radical. Porque la educación superior y más esta carrera que requiere mayor rigurosidad, son otras formas de lectura y escritura, otros tipos de textos, otros temas, en síntesis, otras maneras de relacionarnos con el lenguaje. De otro lado, estas prácticas no son inacabadas, no se agotan sus posibilidades de ser y fungir en nuestras vidas siempre están en continua transformación.”
Estudiante 7	“En la formación escolar se consolidan y edifican las bases para el despliegue de las habilidades teóricas y conceptuales que permitan entretener las habilidades lectoescriturales, de esta manera.”	“La lectura y la escritura cobraron un valor fundamental para la formación conceptual del estudiante y en este sentido se consolida en una oportunidad para la sistematización de la información apoyado en criterios rigurosos que obligan soportes conceptuales y el lenguaje de la academia.”



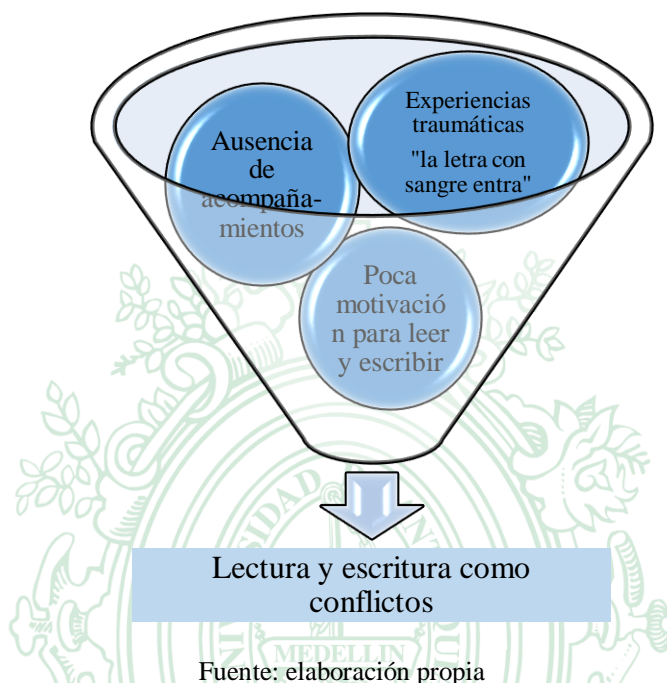
Facultad de Educación

Estudiante 8	“Porque fortalece los procesos de producción textual y apoyo a la socialización.”	“Por su rigurosidad es un proceso que se ha venido fortaleciendo. Por esto el lugar en la formación es permanente.”
Estudiante 9	“Enormemente, la lectura y la escritura son el pilar de lo que hoy es mi carrera, y son habilidades comunicativas que practico generalmente porque me gustan, siendo esta una ventaja para mi formación.”	“Considero que gracias al gusto que siento por ambas es que hoy en día pertenezco a la UdeA, ya que esta institución formadora se basa en gran medida en la importancia de las mismas.”
Estudiante 10	“La lectura y la escritura contribuyeron muchísimo a mi formación escolar, ya que estos ámbitos son fundamentales en el tema educativo, independientemente de que materia sea en un proceso enriquecedor.”	“Ocupa un lugar principal en todos los ámbitos, ya que mi carrera está enfocada en un 100% a estas prácticas. Es fundamental desarrollarlas día a día, ya que cada vez, en la universidad, se pretende algo nuevo sobre estas temáticas.”
Estudiante 11	“Para mí la lectura y la escritura desde el gusto en la escuela, ayudan al crecimiento personal y a la socialización.”	“La lectura tiene un lugar muy académico por el tipo de textos que se leen. La escritura está en función de estos textos.”

Fuente: elaboración propia

Las consideraciones frente a las contribuciones de la lectura y la escritura en la escolaridad media son variadas. Frente a la pregunta cómo cree que la lectura y la escritura contribuyeron en su formación, los estudiantes brindaron respuestas que se pueden agrupar en varias categorías emergentes. De este modo, las prácticas letradas previas a la universidad, han estado marcadas por **conflictos** derivados de **experiencias traumáticas**, las cuales están asociadas a las imposiciones por parte de los docentes, donde, según la respuesta del estudiante 3, todavía pervive el modelo de “la letra con sangre entra”. Así mismo, otra categoría es aquella relacionada con la **ausencia de acompañamiento** para leer y escribir, lo que ha dificultado, según el estudiante 1, la lectura y escritura en la universidad. De este modo, el estudiante 4, señala que en la escolaridad media hubo poca relevancia frente a la lectura y la escritura. En esta misma línea, se encuentra otra tensión con estas prácticas, asociadas a la **poca motivación para leer y escribir**, como lo señala el estudiante 5, lo que su vez concuerda con la ausencia de acompañamientos por parte de los docentes. Lo anterior se sintetiza en la figura 1:

Figura 1. Lectura y escritura como conflicto en el ámbito escolar



Por tanto, las prácticas letradas previas de los estudiantes participantes del presente estudio están asociadas a aspectos negativos de la lectura y la escritura. Además de esto, hay una demanda por acompañamientos para leer y escribir, ya que la escuela ha tenido un papel difuso frente a la formación entre estas. Esto suministra, por tanto, una información clave para orientar procesos de acompañamiento en lectura y escritura académica, en tanto estas no deben estar mediadas por imposiciones, sino que deben de estar medidas por una formación continua, donde haya una presencia activa del papel de los docentes, quienes deben motivar este proceso de alfabetización y adquisición de las distintas literacidades académicas.

Otras categorías emergentes están relacionadas con la lectura y la escritura como **prácticas contextualizadas para aprender en las disciplinas**, las cuales permiten formular opiniones y dar cabida a la subjetividad. Esto se evidencia en la respuesta del estudiante 6, en donde expresa que la lectura y la escritura son medios para aprender los contenidos de las diversas disciplinas. En este sentido, la lectura y la escritura se vinculan al quehacer profesional y, por tanto, a la participación en la cultura escrita, frente a la cual el sujeto toma una postura y una identidad. De forma similar, el estudiante 2, responde que la lectura y la escritura han contribuido a un **despliegue de su sensibilidad y a tener herramientas de expresión**, lo

que le ha permitido tener mayor consciencia. Por tanto, estas prácticas están asociadas a procesos más ligados con la identidad, lo que concuerda con una visión sociocultural del lenguaje. No obstante, frente a la respuesta del estudiante 2, es necesario observar la asociación de la lectura y la escritura con el componente literario. Es decir, la escritura como un medio de expresión de sentimientos y una forma de expresión humana. No obstante, es visible que éstas se ligan a las experiencias de vida del sujeto y que, en consecuencia, la lectura y la escritura trascienden el énfasis cognitivista que las reduce a estrategias para el aprendizaje. En la figura 2 se condensa esta información:

Figura 2. Nueva mirada a la lectura y la escritura en la universidad

Lectura y escritura ligadas a la identidad (mirada sociocultural)	
Prácticas contextualizadas para aprender en las disciplinas.	despliegue de su sensibilidad y a tener herramientas de expresión

Fuente: elaboración propia

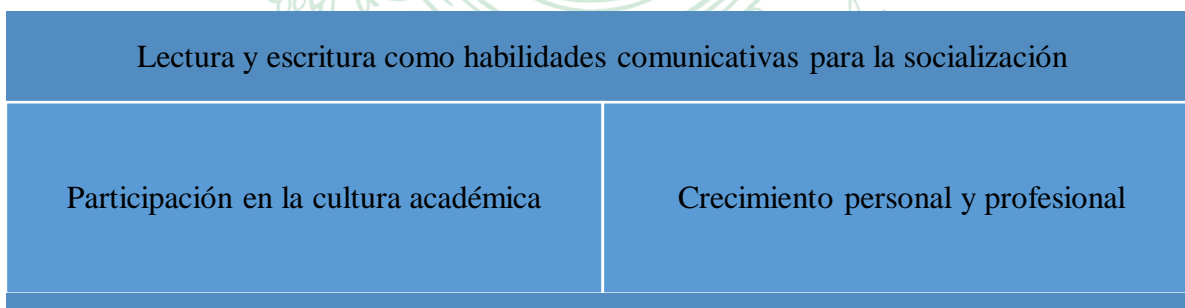
Finalmente, otra categoría emergente de las respuestas dadas por los estudiantes es aquella que asocia las prácticas letradas escolares como **habilidades comunicativas para la socialización**. En tal sentido, las respuestas de los estudiantes 7, 8, 9, 10 y 11, señalan que la lectura y la escritura contribuyen en un doble sentido. Por un lado, a la formación profesional y, por el otro, para el crecimiento personal. Por ello, las prácticas letradas anteriores a la vida universitaria son vinculadas a las formas que permiten la adquisición de habilidades, las cuales son necesarias para poder **participar en la cultura académica** (socializar), así como para **el crecimiento personal y profesional**.

En consecuencia, los procesos encaminados a la apropiación de prácticas letradas académicas, deben considerar estas visiones que los estudiantes tienen sobre la lectura y la escritura. En ese sentido, si dichas prácticas están ausentes de su formación académica, se verá afectado su desarrollo profesional y personal, así como la participación en la cultura escrita académica. De ahí que ante las falencias que se puedan tener en la escuela, la

universidad debe ocuparse de la enseñanza de estas prácticas, con el fin de conseguir los objetivos sociales asignados por los estudiantes.

De igual manera, la información suministrada por estos demuestra que la enseñanza de lectura y la escritura, en educación superior, debe retomar elementos tanto del modelo de habilidades, como del modelo socialización y del modelo de literacidades (Lea y Street, citados en Sito y Kleiman, 2017). Conforme discuten las autoras, esto tres modelos, si bien plantean diferentes concepciones del lenguaje, no deben reñir entre sí al diseñar propuestas pedagógicas. Esta visión de complementariedad se refleja en lo que manifiestan los estudiantes encuestados, cuando afirman que la lectura y la escritura debe tener componentes del orden cognitivo, así como elementos discursivos que les permitan socializar en la vida académica y una formación profesional y un desarrollo personal. No obstante, es necesario que los procesos de alfabetización y de apropiación de las prácticas letradas académicas, estén encaminados a que los estudiantes puedan negociar con las prácticas letradas dominantes, es decir, que se tenga en cuenta los factores sociales de estas prácticas, conforme se sintetiza en la figura 3 esta información:

Figura 3. Lectura y escritura como habilidades comunicativas para la socialización



Fuente: elaboración propia

El análisis de esta pregunta, como se ha expuesto, deja observar algunas características acerca de las prácticas letradas escolares de los estudiantes. Esta información permite entender algunas posturas y actitudes de los estudiantes frente a la lectura y la escritura académica. Así mismo, proporciona datos valiosos para tener en cuenta a la hora de generar procesos de alfabetización académica, en donde resulta pertinente asumir todas estas experiencias de vida de los estudiantes, no con el fin de evidenciar falencias o deficiencias, sino para comprender la complejidad de las trayectorias letradas por las cuales han transitado los sujetos.



En este mismo sentido, también resulta importante indagar por lo que los estudiantes esperan que sea la lectura y la escritura en la vida universitaria. Si bien esta pregunta no caracteriza directamente las prácticas letradas anteriores a la vida académica, sí permite acercarse a las concepciones que estos tienen de las mismas. Dicha información resulta valiosa en la medida que le otorga unos propósitos a la literacidad, los cuales no dejan de estar asociados a las formas como ellos se han relacionado con la lectura y la escritura.

En esa medida, frente a la pregunta qué lugar cree que ocupa la lectura y la escritura en su formación académica universitaria, los estudiantes ofrecen respuestas que se pueden asociar a las siguientes categorías: como una habilidad para leer y escribir bien, como una habilidad que transversaliza el aprendizaje académico de todas las disciplinas, como medios para desarrollar una postura crítica, como un proceso continuo que requiere mayor rigurosidad. La primera de ellas se puede asociar con visiones del lenguaje que esperan de la lectura y la escritura universitaria un medio para escribir bien. Es decir, se sigue tomando las prácticas letradas académicas como medios en sí mismos y no como prácticas asociadas a propósitos sociales (Zavala, 2009). Por tanto, es visible el énfasis que hacen algunos estudiantes de la lectura y la escritura como una habilidad cognitiva que no se liga con las disciplinas y con los contextos, sino que ambas constituyen un medio transparente para hacerlo de una forma correcta. De ahí que esto, quizá, se encuentre ligado a concepciones traídas del contexto escolar, tal y como ya se expuso anteriormente.

La segunda categoría, por su parte, muestra que el lugar que los estudiantes le dan a estas prácticas se relacionan con la formación profesional y académica, tal y como lo reconoce el estudiante 6, para quien las prácticas letradas académicas demandan “otras formas de lectura y escritura, otros tipos de textos, otros temas, en síntesis, otras maneras de relacionarnos con el lenguaje”. Por tanto, hay un punto de quiebre esbozado en esta respuesta, en donde se da una diferenciación entre las prácticas letradas anteriores y las prácticas letradas universitarias, las cuales, si bien siguen estando asociadas a una habilidad, ya connotan otros asuntos como el aprendizaje académico. Es decir, que se lee y se escribe con un propósito que demanda otras exigencias. Esta visión, puede decirse, concuerda mucho más como un modelo de socialización de los discursos académicos (Lea y Street citados en Sito y Kleiman, 2017).



De igual forma, y considerando que son estudiantes que ya han tenido un relacionamiento previo con las formas de leer y escribir en la universidad, los estudiantes esperan de la lectura y la escritura académica un medio para desarrollar una postura crítica. De esta manera, el estudiante 2 alude a que la lectura y la escritura son demandas personales para comprender la realidad, para elegir y argumentar. En este mismo sentido, el estudiante 5 señala que el lugar de las prácticas académicas tiene un lugar central para lograr una postura crítica. De este modo, los estudiantes esperan que la apropiación de estas prácticas les permita posicionarse como sujetos críticos ante los discursos académicos, lo cual se liga a una identidad que esperan desarrollar en su proceso formativo.

Por su parte, la categoría de la lectura y la escritura como un proceso continuo de aprendizaje que requiere mayor rigurosidad, demuestra que estas prácticas tienen otras exigencias en el contexto universitario. Esto permite establecer una diferencia que van ganando los estudiantes con respecto a las formas de leer y escribir en la escuela, toda vez que a ésta se le asigna un aprendizaje continuo, cambiante y que demanda más rigurosidad, la cual se expresa en el nivel teórico y conceptual mucho más exigente. De ahí que el estudiante 7 señale que estas prácticas correspondan con el lenguaje de la academia.

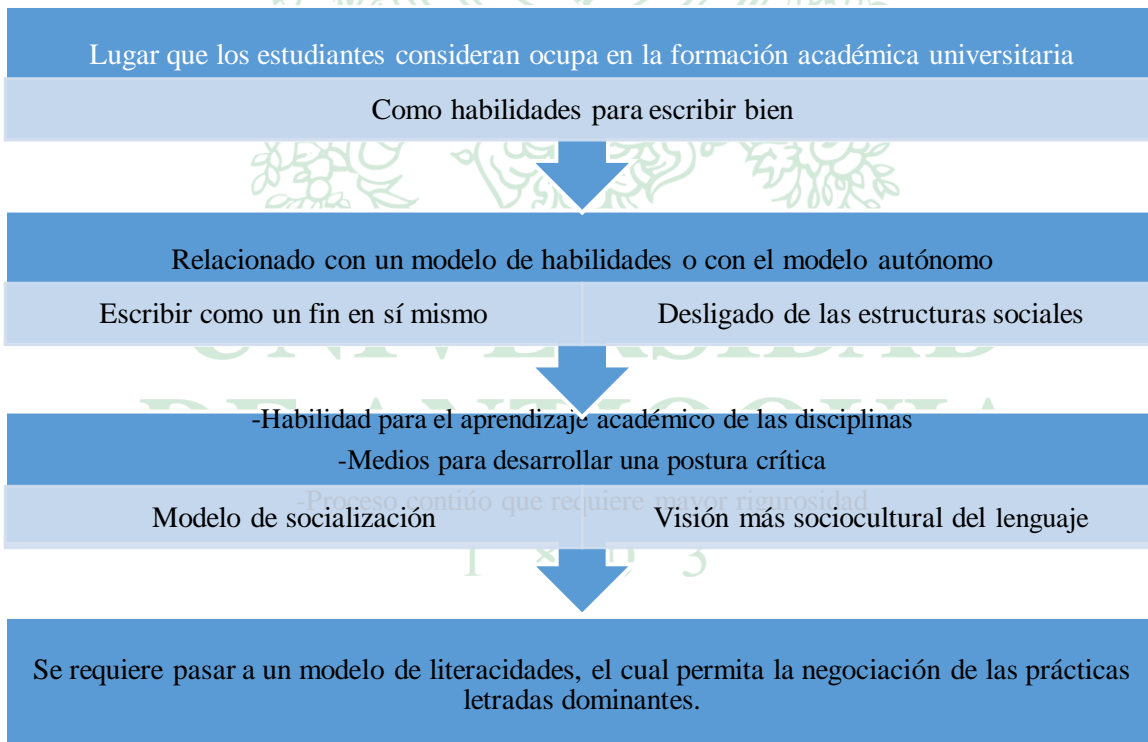
Exceptuando la primera categoría, las demás dan cuenta de un cambio en las visiones de la lectura y la escritura en los estudiantes. Esto se puede deber a las experiencias que ya han tenido en el primer semestre de su formación académica. Por tanto, estas visiones evidencian que los estudiantes esperan hacer uso de la escritura según las demandas del nuevo contexto, lo que implica el esbozo de una nueva consciencia que se va configurando en la medida que estos se van apropiando de las prácticas letradas académicas. De ahí que emerjan categorías que las relacionan con el aprendizaje disciplinar y académico, con la toma de una postura crítica y como un proceso que demanda continua exigencia. Así, existe una comprensión de la lectura y la escritura más cercana a una visión sociocultural del lenguaje.

No obstante esto, es importante que en el proceso de apropiación de las prácticas letradas que los estudiantes han venido construyendo, tenga lugar un tercer modelo en el cual ellos puedan negociar con las prácticas letradas dominantes y sus propias prácticas (Lea y Street, citados en Sito y Kleiman, 2017). Es decir, hace falta que desde el proceso de alfabetización académica se dé un modelo de literacidades, en donde los estudiantes pongan en diálogo las

formas legitimadas de leer y escribir con aquellas formas más personales o vernáculas. El CLEO, en este sentido, propendió por generar esta nueva visión, como se argumentará mucho más adelante.

Lo anterior permitirá que se pase de un modelo autónomo de la lectura y la escritura a un modelo ideológico. De acuerdo con lo expresado por algunos de los estudiantes, aún perviven visiones del lenguaje que se pueden asociar a un modelo autónomo, en donde leer y escribir se asocian a asuntos técnicos (leer y escribir bien), como un modo de aprender mejor (enfoque cognitivo). Dichas visiones es necesario ponerlas en cuestión, ya que las prácticas letradas académicas están atravesadas por asuntos de poder, a prácticas culturales (Street, 2004). Es decir, se requiere espacios de alfabetización académica en los cuales los sujetos puedan desplegar su agencia, que puedan tensionar aquellas visiones del lenguaje que se asumen como algo neutral y simplemente ligado al contenido conceptual y teórico de las disciplinas. En otras palabras, hace falta un diálogo estrecho entre la alfabetización y la literacidad académicas. En la figura 4 se sintetiza lo expuesto anteriormente:

Figura 4. Lugar de la escritura en la formación académica



Fuente: elaboración propia



Luego de identificar quiénes son los sujetos y sus trayectorias académica, con base en los datos de la encuesta, pasamos a analizar biografías lectoras que fueron escritas por los estudiantes participantes del presente estudio.

4.1.2 “Yo solía pensar que sabía escribir...”: las tensiones emergentes entre las prácticas letradas vernáculas y las prácticas letradas académicas en la voz de los sujetos.

Tras haber expuesto los datos arrojados por la encuesta, es necesario dirigir la mirada a las autobiografías lectoras y escritoras producidas por los estudiantes en el marco del taller *Biografía lectora*, con el fin de profundizar en las experiencias vitales que han tenido los sujetos con la lectura y la escritura antes de su ingreso a la universidad. Mediante estas, se pretende describir los contextos, los eventos letrados y las interacciones sociales que fueron moldeando las prácticas letradas con las cuales los estudiantes arribaron al ámbito académico. De esta manera, se podrá dar cuenta de cómo eran esas prácticas, de cómo y con quiénes se fueron configurando las experiencias de leer y escribir, los recuerdos asociados a estas prácticas, los escenarios en los que tuvieron lugar. De forma adicional, se podrá esbozar un panorama que dé cuenta de los conflictos emergentes entre estas prácticas previas y las prácticas letradas académicas, pues los relacionamientos que los estudiantes han tenido con estas prácticas han sido dispares, gracias a los diversos contextos en los cuales los estudiantes se han formado en ellas.

Lo descrito por los estudiantes en sus autobiografías concuerda con los datos arrojados por las encuestas, en tanto señalan una prevalencia de lo literario en la lectura y la escritura. En ellas se observa un claro gusto por leer y escribir textos como cuentos, novelas y poesía. De esta manera, las prácticas letradas previas estuvieron marcadas por la creación estética. Entre sus funciones, se cuenta incentivar la imaginación, expresar la sensibilidad, los sentimientos, las emociones y los pensamientos personales. Por tanto, leer y escribir estaba fuertemente asociado a la visión subjetiva del mundo, a la introspección. Un ejemplo concreto de esto, lo ofrece la narrativa del estudiante 2:

Por lo general, a gusto personal son más significantes los textos en los que la subjetividad es protagonista y es importante que se fortalezca no solo en la escritura estrictamente académica,



Facultad de Educación

sino en la escritura relacionada con la creación propia: cuentos y poemas por ejemplo, que además de incentivar la imaginación y la creatividad, pueden usarse para dar cuenta de todo tipo de temáticas. (extracto biografía lectora, estudiante 2)

Ahora bien, el gusto por lo literario obedece a las dinámicas contextuales del municipio, en donde la escena cultural posibilita espacios de formación literaria. Es frecuente que en Yarumal se den lecturas de poemas y cuentos cortos en la casa de la cultura, la cual abre sus puertas para que los distintos talleres literarios que allí se desarrollan, expongan las producciones de sus participantes. De igual forma, otros actores y programas tienen lugar en el municipio, los cuales forman en escritura y lectura de diverso tipo de textos. Algunos de los estudiantes con los que se trabajó, han participado de en algún momento de sus vidas en dichos programas, los cuales han marcado sus formas de leer y escribir. Lo anterior se puede evidenciar en la narrativa del estudiante 2:

De otro lado, referente a la pertenencia a semilleros o grupo de investigación, puedo decir que no he pertenecido a algún de este tipo, no obstante, si pertencí a la “red de escritores” un programa de la gobernación de Antioquia que me permitió aprender bastante y explorar en variedad de tipologías textuales. (extracto biografía lectora, estudiante 2)

Como se puede apreciar, las prácticas letradas previas de los estudiantes han tenido prevalencia por la escritura de textos que no están directamente relacionados con lo académico. En este sentido, es importante destacar que en la Seccional Norte no existen grupos de investigación o semilleros que acojan a los estudiantes de semestres tempranos, por lo cual su familiarización con la lectura y la escritura depende de la formación que reciben en los distintos grupos y cursos de la carrera. De tal manera, la formación en prácticas letradas académicas requiere de escenarios que permitan abrir el abanico de posibilidades de participación de los estudiantes, pues si bien es importante la formación en escritura y lectura literaria, se precisa de espacios que les permitan acceder a los estudiantes de recién ingreso a la cultura académica.

En un sentido similar a la narrativa anterior, el estudiante 12 señala la presencia e importancia en sus prácticas letradas de espacios formativos como los talleres literarios, cuya experiencia de liderazgo y creación es presentada:



Facultad de Educación

III. el taller. La curiosidad me llevo a ser el cofundador del primer taller de literatura en mi natal Valdivia, posteriormente empecé a asistir a un taller en Yarumal, “el sueño del pino”, donde enriquecí mi bagaje como lector y a entrenarme como escritor. (extracto biografía lectora, estudiante 12)

De este modo, la lectura y la escritura se asocian al aprendizaje preliminar que se dieron en estos espacios de formación literaria. Por ello, se considera que, de una u otra manera, dichos espacios los entrenaban o los facultaban para ser lectores y escritores de textos posteriores. Dicha visión no está exenta de conflictos, en la medida que, al arribar al contexto universitario, se opera un cambio en las funciones sociales de la lectura y la escritura, en tanto éstas tienen otros propósitos que no son propiamente los literarios. Un caso concreto de estas tensiones, se puede evidenciar en la narrativa del estudiante 1:

Yo solía pensar que sabía escribir...

Desde muy pequeño mostré grandes destrezas para la lectura y la escritura, mi madre, quien siempre me ha impulsado mis talentos, me enseñó a juntar mis primeras palabras y a escribir de manera correcta, para que en la escuela no me fuera tan mal [...] En la escuela siempre destacaba por mis escritos, mi maestra solía decirme que sería el próximo García Márquez, y yo, haciendo alarde de mis supuestos dotes, me lo creía. Durante la secundaria los docentes siguieron impulsándome para que creciera en el género narrativo, participe en talleres de cuentos, poesía, y algunas veces perfeccionaba mi escritura académica. Logré pasar a la universidad con la fiel creencia de que podría convertirme en un gran escritor, empecé a adquirir la mayor cantidad de conocimientos y en el camino me di cuenta que mi vida había estado muy equivocado. No sabía escribir, la verdad es que no sabía escribir. (extracto biografía lectora, estudiante 1)

Esta narrativa, como se puede apreciar, resalta la presencia de varios actores y escenarios donde tuvieron lugar las experiencias previas de las prácticas letradas. En primer lugar, se destaca el papel de la madre, quien impulsaba las destrezas del estudiante y le enseñó la conformación de las primeras palabras en un escenario como el hogar. En segundo lugar, aparece la escuela básica, donde existe una fuerte relación de la lectura y la escritura asociadas a lo literario, tanto así, que la maestra señalaba que el estudiante sería un gran escritor a futuro. Por su parte, en la educación media, el estudiante da cuenta del impulso que los docentes le brindaron para que siguiera en el cultivo del género narrativo. Así, el



estudiante participó de talleres literarios, en los cuales se seguía ahondando en esta formación. Al ingresar a la Universidad y, específicamente a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, el estudiante esperaba formarse como un escritor de textos literarios. Por tanto, su expectativa frente a dicho programa era que éste le brindara los conocimientos requeridos para tal oficio. Sin embargo, cuando él ingresa a la Universidad experimenta un conflicto en el que evidencia que las prácticas letradas en las que se había formado, no correspondían con las prácticas letradas académicas, hasta el punto de afirmar que no sabía escribir. De esta manera, en la misma narrativa, el estudiante 1 describe cómo fue este proceso de llegada a la universidad:

Desde el inicio mi proceso con la escritura fue complicado, ya que en el colegio sólo escribía cuentos y poesías y mis docentes nunca potenciaron lo concerniente con la escritura académica. (extracto biografía lectora, estudiante 1)

En contraste con esta experiencia, algunas de las otras narrativas, si bien dejan en claro un fuerte énfasis y predominio de lo literario, permiten visualizar unos acercamientos más directos con la lectura y la escritura académica. Este, por ejemplo, es el caso de la estudiante 7, quien manifiesta que su formación en una ENS, le permitió que no se presentaran conflictos en relación a las prácticas letradas académicas, y que determinara que “leer y escribir, era lo mío”. A continuación, se presenta un fragmento de la autobiografía de la estudiante 7:

Me presenté por primera vez en la Universidad de Antioquia a mediados de octubre de 2016, mientras culminaba mis estudios en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio, como normalista. Tenía 20 años y mis aspiraciones estaban en trascender en lo profesional formándome no solo como normalista sino escalando para conseguir otros títulos, continuando por ahora con la Licenciatura [...] Fue una sorpresa para mí cuando en la Seccional Norte ofertaron la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana. Fue como “anillo al dedo”, dado que era el área que desde siempre me había llamado la atención: leer y escribir, era lo mío. En eso vi la posibilidad de continuar sin receso alguno con mi formación académica y profesional [...] Para mi estar en la U implica nuevos y grandes retos, sin embargo debo reconocer que la disciplina y la rigurosidad académica que adquirí en la Normal me sirvió mucho y me sirve aun para enfrentarme a los desafíos de la formación universitaria. (extracto biografía lectora, estudiante 7)



Tal y como se puede apreciar, la educación recibida desde una ENS le brindó a esta estudiante cierta apropiación de las prácticas letradas académicas. Por esta razón, si bien el ingreso a la Universidad le supone retos y desafíos, la base de su formación como normalista le permite lidiar con las prácticas institucionalizadas de la lectura y la escritura. De este modo, si bien lo literario ocupó un lugar importante, como lo manifiesta en la totalidad de su narrativa, ella tuvo la oportunidad de acceder y participar de contextos en los cuales las prácticas letradas se deslindaban de los propósitos meramente literarios, motivo por el cual pudo ver en la universidad una oportunidad para continuar con su formación y profesionalización como docente. Es decir, pudo ver la universidad y el Programa de la Licenciatura no como una oportunidad para hacerse escritora de literatura, sino como una continuación de su formación académica.

De forma similar, el estudiante 9 alude a la importancia que tuvo la formación anterior para leer y escribir en la universidad. En su narrativa, éste señala que sus primeras experiencias con la lectura y la escritura se dieron mediante la imitación de lo que hacían sus hermanos al momento de realizar las tareas escolares, y que, posteriormente, en su paso por la primaria, aunque aprendió a leer con métodos tradicionales, supo leer gran variedad de textos de los cuales se disponía en el contexto rural, tales como envolturas de mecatos y textos como Condorito. Sin embargo, uno de los momentos más importantes para su formación en lectura y escritura o un punto de tránsito significativo, se da cuando ingresa a la comunidad religiosa Sagrado Corazón. Veamos:

Los vídeo juegos, el fútbol, fueron una configuración importante para leer, interpretar y desarrollar parte de las inteligencias múltiples. Finiquitada la secundaria, ingresé a la comunidad religiosa llamada Instituto de Hermanos del Sagrado Corazón (corazonistas). Lugar sacro (para mi formación académica). Lecturas de filosofía, teología, literatura infantil inglesa, introducción al Latín, introducción al francés, impuestas y aconsejadas me ayudaron a tener un gusto particular por la lectura y producción de textos. (Extracto biografía lectora, estudiante 9)

En este fragmento, el estudiante enuncia su participación en un espacio de formación religioso en el cual sus prácticas letradas pudieron acercarse a las formas de leer y escribir en la academia. Además de despertar un gusto por la lectura y la escritura, se relaciona con un campo de formación importante, como es el de la lingüística, lo cual favorecerá su relación



con uno de los campos del saber con los que se encontrará al ingresar a la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana. Este bagaje le permitió, entonces, una apropiación de algunos contenidos disciplinares con los que se encontraría posteriormente, así como un acercamiento significativo a las prácticas letradas académicas, pudiendo superar algunas limitaciones del contexto rural inicial, donde leyó textos informativos (las envolturas de mecatos), o donde produjo textos literarios, como en la secundaria, la cual realizó en el casco urbano de Yarumal.

Además de estas experiencias que permiten esbozar algunos acercamientos preliminares a las prácticas letradas académicas, existen otras que han brindado a los estudiantes elementos para asumir la vida universitaria. Si bien estos no son suficientes, pues no poseen las características contextuales y los fines sociales que estas persiguen, sí han permitido que ellos se hayan apropiado de algunos elementos que las caracterizan, como es el caso de la argumentación. Este es el caso de la estudiante 11, quien aprendió a leer y a escribir en su hogar, en compañía de su abuela, quien era maestra:

Mi primera experiencia con la lectura, fue en mi casa con mi abuela. Ella era profesora, así que continuamente me leía y me compraba libros con los cuales aprendí a leer. Luego aprendí a leer con ella y mi hermana en la casa. (Extracto biografía lectora, estudiante 11)

Por tanto, esta narrativa demuestra un acompañamiento mucho más personalizado en las prácticas letradas del ámbito escolar. Contar con una maestra en casa le ha posibilitado a ella que, desde niña, su lectura y escritura se circunscribieran a las exigencias del ámbito escolar. Es decir, le han dado insumos para que pueda participar en la cultura letrada. Además de esto, gracias a que la abuela era docente, la estudiante ha tenido acceso a diversos materiales bibliográficos desde una edad temprana, razón por la cual ha podido relacionarse con diferentes tipologías textuales, entre las que resaltan textos literarios.

Ahora bien, esta formación y disponibilidad de materiales, le ha permitido a la estudiante cultivar actitudes para superar las dificultades que se puedan presentar con la lectura y la escritura. En este sentido, resulta importante aludir a un conflicto que afrontó con la escritura en la Universidad, tal y como se puede apreciar en la continuación de su autobiografía:

Recuerdo que mi primera frustración al momento de escribir en la universidad, fue con una reseña, generalmente soy buena escribiendo académicamente, además me gusta. Pero esa



Facultad de Educación

reseña no sé por qué no llenaba las expectativas de la profe, como llenó las mías [...]A pesar de esto, jamás me desanimé para escribir, cada vez me dediqué a leer cómo se hacía mejor el proceso de escritura. (Extracto biografía lectora, estudiante 11)

De lo anterior, se puede deducir que la formación previa de la estudiante le ha permitido agenciar formas de superar las dificultades, buscando en otras fuentes la forma de cómo se debe escribir una reseña y qué caracteriza esta tipología textual, pues ella estaba acostumbrada a escribir textos como el ensayo, cuentos, entre otros, pero no una reseña, texto típicamente característico de este ámbito. Sin embargo, ella pudo trascender el conflicto, gracias a que su formación preliminar le había dado insumos para indagar en otros textos especializados las formas de cómo se deben elaborar estos textos. Así, en vez de convertirse en una frustración, esto le ha permitido una experiencia formativa y exitosa en la universidad.

Esto se contrapone a otras experiencias en las cuales hubo limitaciones en la disponibilidad y acceso a materiales bibliográficos, así como de formación en ámbitos que permitieran un acercamiento preliminar a la lectura y la escritura académica. Este es el caso, por ejemplo, de la estudiante 8, quien proviene del municipio de Campamento (Antioquia), y de una familia campesina:

Recuerdo cuando inicie la etapa escolar, no estaba rodeada de libros y mucho menos de revistas, pero tenía una familia muy creativa. La tarea era repasar vocales, y para ello debía recortarlas, pero como no tenía los recursos, mi padre las graficaba y yo las recortaba. También aprendí a escribir mediante planas y la transcripción de cartillas. De esa misma forma aprendí a leer. (Extracto biografía lectora, estudiante 8)

Debido a esto, la estudiante expone que ha tenido frustraciones en relación con la escritura y lectura de textos, pues ni en la escolaridad ni en la familia tuvo una relación estrecha con estas prácticas, ni los recursos materiales que le permitieran una formación mucho más amplia. Sin embargo, en la Universidad ha podido acceder a diferentes tipologías textuales, las cuales le han permitido ir fortaleciendo la lectura y la escritura, así como la argumentación y la sustentación de sus puntos de vista.

Las prácticas letradas previas de los estudiantes han sido heterogéneas, debido a las limitaciones o posibilidades que les han ofrecido los distintos contextos. Por ello, como una síntesis de la caracterización de estas prácticas, se puede decir que el cambio de contexto



(escuela-universidad), y, por tanto, de los fines de la lectura y la escritura, demuestran la necesidad de espacios orientados a la alfabetización académica. Mediante esta, se puede incidir en la apropiación de las prácticas y los discursos académicos, así como cambiar esa visión del lenguaje en el que se le concibe como una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre, pues muchos estudiantes, debido a su relación temprana con la literatura, asumían que ya sabían leer y escribir, tal como se evidencia en la narrativa del estudiante 1.

En tal medida, la alfabetización académica, mediante talleres que se articulen a los cursos curriculares, puede tornar menos traumáticos los conflictos que vivencian (o pueden vivenciar) los estudiantes al momento de ingresar al contexto académico. No se trata, entonces, de que los estudiantes no saben leer o escribir, sino que sus múltiples experiencias, en relación con estas prácticas, han tenido distintos caminos, entre los cuales la creación literaria, la ausencia de materiales bibliográficos, el haber cursado otros estudios superiores, entre otros factores, les han formado de una forma tal que los ha acercado o los ha alejado de formas de leer y escribir más acorde a la lectura y la escritura de textos académicos. Por ello, se precisa de escenarios institucionales que les permita a ellos acceder y participar en las prácticas letradas académicas.

Por otra parte, la necesidad de un proceso orientado a la alfabetización académica, le apunta a establecer espacios en los cuales los estudiantes puedan tener otras experiencias con la lectura y la escritura, específicamente, con la académica. Como se evidenció anteriormente, el estudiante 1 y la estudiante 8, señalan que en la escolaridad media no se les ofreció un relacionamiento directo con la formación en escritura académica, razón por la cual se generan desequilibrios con otros compañeros del grupo que sí han tenido acercamientos con este tipo de literacidad. Ello conduce a que se establezcan asimetrías en las trayectorias letradas del grupo pues algunos cursaron estudios superiores o egresaron de ENS, o tuvieron en casa a un profesor que los formó desde edad temprana en el marco de una cultura letrada, lo cual les ha permitido tener una formación con algunos elementos de cómo se lee y se escribe en la universidad. Por ello, espacios como los talleres del CLEO, ofrecen mínimos de equidad para que los estudiantes que no han tenido esa formación, puedan participar, en condiciones más justas, de la cultura académica, en tanto se les relaciona con la lectura y la escritura de éste ámbito. Es decir, se les posibilita otras experiencias en sus trayectorias, para que puedan



apropiarse de las prácticas letradas académicas y formarse como profesionales en sus áreas del saber.

4.2 Descripción del diseño y la implementación de los espacios formativos: lo curricular y lo extracurricular para la formación en lectura y escritura académica

En el siguiente apartado se procederá a describir el diseño y la implementación de los talleres CLEO, articulados al curso *La escritura académica como experiencia formativa en educación superior*. Inicialmente, se hará una breve descripción del curso y de su aplicación en el caso de la Seccional Norte Posteriormente, se presentarán los ejes temáticos y los subtemas del mismo para, consecutivamente, presentar los aspectos que permitieron la articulación de éste con los talleres, así como el contexto desde el cual surge y se propone esta articulación, es decir, las motivaciones y el porqué de la misma. Finalmente, se hará una descripción de la implementación de los talleres y los eventos letrados emergentes de los mismos, a través de los registros derivados del diario pedagógico, los cuales permitirán un acercamiento a lo sucedido durante este proceso de acompañamiento, así como a una caracterización de las prácticas letradas académicas de los estudiantes.

4.2.1 El curso La escritura académica como experiencia formativa en educación superior: una estrategia de la Licenciatura para aprender a leer y escribir

La escritura como experiencia formativa en educación superior es un curso electivo que se ofrece para todas las Licenciaturas de la Facultad de Educación. Sin embargo, para el pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en las diferentes sedes y seccionales, y concretamente en la Seccional Norte, se ofertó como un curso obligatorio dentro del plan de estudios, el cual se homologó como materia electiva. Esto obedece a un proceso intencional que se generó desde la Coordinación de la Licenciatura en Regiones, pues los estudiantes se veían abocados a iniciar su proceso de prácticas tempranas, el cual demanda de producciones textuales específicas y con una mayor rigurosidad académica. De acuerdo con un diagnóstico de las prácticas escriturales de los estudiantes efectuado por la Coordinación de la Licenciatura en regiones, se evidenció la necesidad de poner en marcha un proceso formativo de un año. Para ello se propuso como estrategia abrir el espacio de dos cursos curriculares enfocados en fortalecer los procesos de



lectura y escritura de los estudiantes. El primero de ellos es el *Taller de Interpretación y Producción textual*, a través del cual se abordarían elementos propios de la lectura, la comprensión de textos, tipologías textuales, producción textual, entre otros. El segundo, fue el curso mencionado al inicio de este acápite, el cual se presentará a continuación.

El programa del curso *La escritura académica como experiencia formativa en la educación superior* propende por “ofrecerle al estudiante los insumos necesarios, entendidos como teoría y práctica, para que pueda escribir textos académicos de una manera adecuada, rigurosa y competente, tal y como lo exige la educación superior” (Mejía, 2018, p. 2). Para ello, concibe la escritura como un proceso que implica una serie de pasos, comprendidos por la planeación, la redacción, la revisión y la reescritura. De este modo, a través de dichos momentos, busca fomentar un proceso metacognitivo para que los estudiantes puedan incorporar estrategias que los ayuden en sus procesos escriturales.

Por otra parte, el curso pretende transversalizar la lectura y la investigación. Esto se debe a que, si bien tiene un énfasis en la escritura, toma como base que ésta no se puede dar aislada de la lectura, y que ambas son habilidades que intervienen en la producción escrita del ámbito académico (Programa de Curso, Mejía, 2018). Frente a la investigación, se resalta la búsqueda de fuentes de información, la evaluación de las mismas y la elaboración de marcos teóricos y antecedentes que soporten los escritos a realizar.

En tal sentido, el curso relaciona la escritura con la producción de saber disciplinar, como se puede evidenciar en el siguiente apartado:

La escritura como experiencia formativa en la educación superior es un curso que pretende introducir a los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana en la escritura académica, a través de indagaciones relacionadas con las áreas del saber que los convoca en la formación profesional, la pedagogía, la educación y las ciencias sociales y humanas. Es sabido que las comunidades académicas exigen que sus miembros usen de manera pertinente sus canales de divulgación y de publicación con el fin de hacer circular el conocimiento, las ideas y el pensamiento propio de una disciplina. En este sentido, los estudiantes de pregrado pueden participar de estas comunidades, ya que desde su ciclo formativo y curricular se generan inquietudes, se hacen preguntas y se inician proyectos que, desde la investigación, buscan dar una respuesta a esos interrogantes. (Mejía, 2018, p. 2)

Finalmente, los objetivos del curso son los siguientes, según el programa de Mejía (2018):

General:

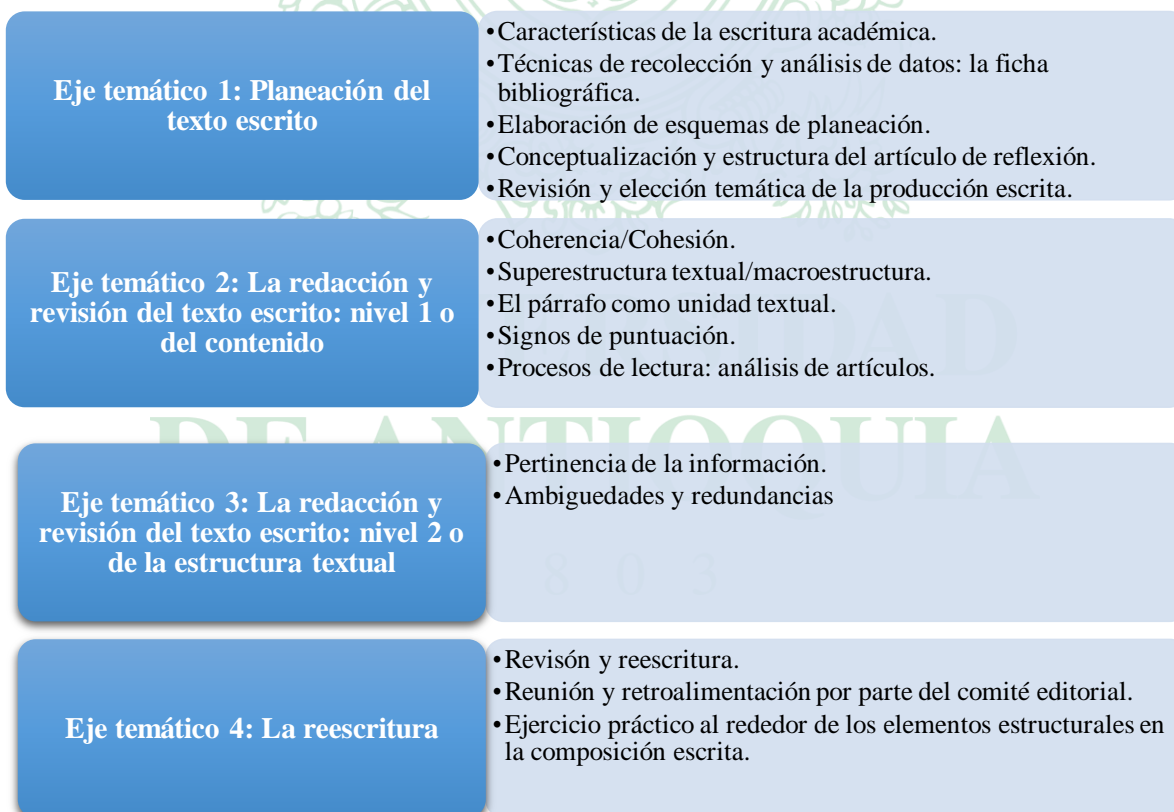
Apropiarse de las estrategias metacognitivas y las técnicas exigidas en la producción escrita de textos académicos, considerando así mismo los cánones epistémicos disciplinares.

Específicos

Desarrollar una producción escrita de carácter académico a partir de la escritura, entendida como proceso que permita la divulgación y/o socialización del conocimiento re-construido en y con la investigación. (p. 3)

Del mismo modo, la estructuración curricular del curso, como indica la figura 5, da cuenta de una comprensión de la escritura como proceso. Esto se debe a que los ejes temáticos y los contenidos están organizados de tal modo que posibiliten la escritura de un artículo de reflexión, a lo largo de distintas fases:

Figura 5. Diseño del curso La escritura académica como experiencia formativa en educación superior



Fuente: elaboración propia



Como se puede evidenciar, el diseño del curso permitía que la escritura se asumiera como un proceso y no como un producto. De ahí que esto facilitara la articulación de los talleres del CLEO al proceso adelantado con los estudiantes. Todo esto se profundizará más adelante.

Tras haber realizado una presentación general del curso, de los objetivos y propósitos formativos que lo guían, es necesario realizar un análisis de la información antes relacionada, mediante la cual se pueda dar cuenta de los elementos que posibilitaron una articulación entre éste y los talleres.

El objetivo general del programa le apunta a que los estudiantes puedan “apropiarse de las estrategias metacognitivas y las técnicas exigidas en la producción escrita de textos académicos, considerando así mismo los cánones epistémicos disciplinares” (Mejía, 2018, p. 3). De esta manera, se puede evidenciar la consonancia de este objetivo con uno de los movimientos o iniciativas identificadas por Carlino (2013), la cual se denomina *Escribir a través del currículum*. Esto señala, entonces, una disposición para que los docentes de las disciplinas se encarguen del tema de la enseñanza de la escritura desde el marco mismo de sus áreas de saber. De este modo, es importante señalar que en el plan del curso se indica que la formación en escritura de los estudiantes se realizará mediante

indagaciones relacionadas con las áreas del saber que los convoca en la formación profesional, la pedagogía, la educación y las ciencias sociales y humanas. Es sabido que las comunidades académicas exigen que sus miembros usen de manera pertinente sus canales de divulgación y de publicación con el fin de hacer circular el conocimiento, las ideas y el pensamiento propio de una disciplina. (Mejía, 2018, p. 2)

Por tanto, lo anterior muestra que la Coordinación de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, para el caso de las regiones, al identificar necesidades puntuales alrededor de la escritura, no se queda en señalar las dificultades desde una visión meramente deficitaria, sino que propone estrategias que comparten características con el movimiento *Escribir a través del Currículo*. De ahí que haya esbozos de una intención que concuerda con algunos planteamientos de la alfabetización académica (Carlino, 2013). No obstante, es necesario resaltar que aún no se puede hablar de una postura teórica que concuerde plenamente con este enfoque, ya que tanto el curso de la *Escritura académica como experiencia formativa en educación superior* y el *Taller de interpretación y producción textual*, son propuestas más



cercanas a una postura asignaturista (Pérez y Rincón, 2013; González Pinzón y Vega, 2013), es decir, a una visión donde se espera que los estudiantes aprendan a escribir y a leer en el marco de un curso específico. Así, a pesar de los avances que significa el hecho de que la misma Licenciatura genere espacios que busquen que los estudiantes aprendan a escribir desde su campo disciplinar, aún queda mucho camino por recorrer hacia una visión sociocultural de los procesos de formación en lectura y escritura.

Por su parte, en el objetivo específico del curso se apunta a “desarrollar una producción escrita de carácter académico a partir de la escritura, entendida como proceso, que permita la divulgación y/o socialización del conocimiento re-construido en y con la investigación” (Mejía, 2018, p. 3). En el caso de la experiencia aquí reseñada, dicha producción consistió en un artículo de reflexión. Si bien el texto no derivaba de una investigación en el sentido estricto y formal de lo que esto implica, se puede señalar que éste apuntó al uso de estrategias propias de esta forma de producir conocimiento, en tanto se orientó a que los estudiantes realizaran búsquedas en fuentes de información académica, que evaluaran la pertinencia de la misma y que elaboraran marcos teóricos y antecedentes que soportaran el artículo que produjeron. Así, hay una clara orientación para que los estudiantes se apropien de las prácticas letradas y de las formas de producir conocimientos del ámbito académico. La escritura, por tanto, se asocia a su contexto de producción.

Ahora bien, tanto el objetivo general del curso como el objetivo específico, señalan elementos importantes para que se pudiera dar una articulación de éste con los talleres CLEO, ya que al apostarle a la apropiación de la escritura académica y a su relación directa con los campos disciplinares y con las formas de producir conocimiento en la academia, se abrió un lugar para que el CLEO, como dispositivo institucional, claramente orientado a la alfabetización académica, pudiera acompañar y fortalecer los procesos académicos de los estudiantes en relación con las prácticas de LEO, mediante una de sus estrategias: *tallereando con CLEO*. Así mismo, al concebir la escritura como un proceso, se pudo establecer otro punto de acercamiento importante, no solo porque permitió generar un diálogo entre las visiones del lenguaje de uno y otro, sino porque esto permitió que el taller fuera la estrategia pedagógica más adecuada para orientar dicho proceso, en tanto éste permite apropiarse de los saberes



mediante la inmersión en los campos disciplinares (Ander Egg, 1991). Para el presente caso, el taller permitió la incursión, paso a paso, en las prácticas letradas académicas.

En esta misma línea, cuando en la descripción del curso se establece que se pretende “ofrecerle al estudiante los insumos necesarios, entendidos como teoría y práctica, para que pueda escribir textos académicos de una manera adecuada, rigurosa y competente, tal y como lo exige la educación superior” (Mejía, 2018, p. 3), se puede apreciar otra línea de convergencia, ya que el énfasis entre la teoría y la práctica, abre un espacio para que el taller sea una estrategia pedagógica de acompañamiento pertinente para orientar procesos de apropiación de la escritura académica, en tanto éste busca que se pueda aprender desde un hacer con otros, en relación directa con los campos del saber disciplinar (Ander-Egg, 1991). Es decir, en tanto el taller implica involucrarse en las prácticas mismas de las disciplinas, un escribir en contexto.

Aparte de estas consideraciones pedagógicas, que ubican a los talleres como una estrategia de acompañamiento en LEO, es importante hacer énfasis en el elemento central que dio lugar para la articulación entre los talleres del CLEO y el curso. Ello se puede evidenciar en la justificación de este último, en donde se enuncia que

es oportuno que los estudiantes de pregrado conozcan los aspectos básicos que tienen que ver con la escritura académica (planeación, redacción, revisión y reescritura) de modo que puedan participar con sus textos en las comunidades académicas que se crean a nivel de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia y de la academia en general. (Mejía, 2018, p. 3)

Como se puede apreciar en este fragmento, el curso se ha trazado como horizonte que los estudiantes puedan participar de las culturas escritas de sus disciplinas y del ámbito académico en general, lo que concuerda con los objetivos de un dispositivo que, como el CLEO, busca fortalecer procesos académicos en torno a las prácticas LEO, es decir, que le apuesta a desarrollar procesos de alfabetización académica (CLEO, 2017).

De acuerdo con lo presentado anteriormente, entre los talleres del CLEO y el curso *La escritura académica como experiencia formativa en educación superior*, se dieron puntos de contacto que permitieron su articulación, hecho que justifica los acompañamientos realizados



a los estudiantes de la Seccional Norte. Ahora conviene explicitar el motivo o las razones por las cuales el CLEO realizó dichos acompañamientos.

Para dar cuenta de esto, se requiere acudir a la experiencia y a la voz del docente que orientó este curso, siendo importante acotar que él, además de ser docente de cátedra de la Facultad de Educación, hace parte de la *Línea de acompañamiento* del CLEO. Esto no es un mero dato añadido, sino que implica que el docente asume la importancia de efectuar procesos de alfabetización académica desde el currículo. Por ello, es él quien se acerca al CLEO para solicitar los acompañamientos a los estudiantes, de acuerdo con las motivaciones perseguidas por la Coordinación de la Licenciatura y a su conocimiento del grupo con el cual se trabajó.

Otra razón por la cual se dio esta articulación, obedece a que el docente había tenido oportunidad de orientar otros cursos con los estudiantes de la Licenciatura de la Seccional Norte. Puntualmente, tuvo a su cargo la dinamización del *Taller de interpretación y producción textual*, curso que, como ya se señaló, hizo parte de la estrategia formativa que la Coordinación de la Licenciatura desplegó en regiones para la formación de los estudiantes en lectura y escritura académica. Dicha experiencia, por tanto, le permitió al docente tener un diagnóstico sobre las prácticas letradas de los estudiantes, el cual se puede evidenciar en siguiente extracto de la entrevista que se le realizó:

ahí lo primero que hay que decir es que las prácticas letradas de los estudiantes eran, diría yo, utilitaristas, ¿Por qué?, porque eran conscientes que tenían que tener unos productos concretos y tenían que entregarlos, digamos, por productos me refiero a textos, a diferentes tipologías de textos, en diferentes formatos, sea escrito, oral, desde una representación, en fin. Pero no eran conscientes que dicha práctica tenía todo un proceso y un devenir en la construcción, tanto de la subjetividad o de la construcción propia que ellos tienen como sujetos e individuos inscritos en un contexto, con unas relaciones de escolaridad y con unas relaciones de sociabilidad, para que, digamos, el discurso académico sea más sólido y sea más consciente. En ese sentido, las prácticas de lectura, escritura y oralidad antes eran mecanicistas: obedecían a un producto que se les solicitaba. (Entrevista con docente, 10/09/2018)

Por tanto, cuando el docente hace el diagnóstico de que los estudiantes “no eran conscientes que dicha práctica tenía todo un proceso y un devenir en la construcción, tanto de la subjetividad o de la construcción propia que ellos tienen como sujetos e individuos inscritos



en un contexto”, está señalando que el problema no radica en las habilidades cognitivas, tal cual se propone desde un modelo de habilidades (Lea y Street, citada en Sito y Kleiman, 2017), sino en las condiciones de participación de los estudiantes en las prácticas letradas académicas. Así, un enfoque sociocultural del lenguaje, como el que posee el CLEO, permite entonces centrarse en esos aspectos contextuales y en la lectura y escritura como prácticas. Por ello, el docente solicita los acompañamientos del CLEO, pues era importante producir un cambio en la mirada y en las concepciones que tenían los estudiantes de la lectura y la escritura, en tanto “utilitaristas” y “mecanicistas”.

Además de esto, frente a las preguntas de ¿por qué consideró necesario que se dieran estos acompañamientos en la Seccional Norte? y ¿qué necesidades evidenció para que el CLEO acompañara el proceso de escritura y de lectura de los estudiantes?, el docente respondió que

el acompañamiento tenía que ser más particularizado, más situado y de una forma más procesual. O sea, no podríamos decir, o no podría yo plantear un proceso como el que se dio, de un solo docente, con doce estudiantes y, digamos, allí no sería como la misma lógica porque la lectura no sería tan juiciosa y tan rigurosa de cada uno de los trabajos, por los tiempos y dinámicas que se dan en regionalización, ¿cierto? Primero, eso. Y lo segundo, que seguramente se escaparían elementos importantes para realizar la reflexión alrededor de lo que implica escribir como una práctica académica. Entonces, digamos que, cuando se propone articular lo curricular con lo, digamos, de educación continuada o de educación no formal no curricular, pero que es una de las estrategias universitarias, se tiene como propósito que sea un proceso más juicioso y que, digamos, los estudiantes se sientan leídos y acogidos por una comunidad académica en prácticas LEO. (Entrevista con docente, 10/09/2018)

Se resaltan, en ese sentido, dos elementos nodales para los acompañamientos del curso. El primero de ellos atiende a una demanda de formación en lectura y escritura académica con un énfasis “más particularizado, más situado y de una forma más procesual”. Es decir, donde la lectura y la escritura académica se pudieran asumir como prácticas situadas (Hamilton y Barton, 2004), y donde, además, se pudiera dar una relación más personalizada con los estudiantes, pues la articulación entre los talleres CLEO y el curso permitió que dos talleristas del CLEO, así como el docente, atendieran el proceso de escritura de estos de una manera mucho más rigurosa y detenida.



En relación con lo anterior, el segundo elemento está asociado a las implicaciones de la formación en la escritura académica, hecho que requiere un proceso “más juicioso y que, digamos, los estudiantes se sientan leídos y acogidos por una comunidad académica en prácticas LEO”. De ahí que el CLEO, como una comunidad académica de aprendizaje, pueda vincular y hacer partícipes a los estudiantes de los modos de leer y de escribir en la universidad, a través de estrategias como *Tallereando con CLEO*.

Además de los elementos referidos, hay otro aspecto importante a señalar para que se diera la articulación del curso y los talleres. Este se refiere a los condicionamientos propios del contexto de las regiones, en donde los tiempos y dinámicas que se dan en regionalización, tienen repercusiones en los procesos formativos, ya que

lo que tiene que ver con los tiempos en regionalización con los cursos regulares, se complejiza, porque, normalmente, los estudiantes que están inscritos en un semestre académico ven alrededor de seis o siete materias, dependiendo del pregrado y la intensidad y la carga que generan cada una de estas. Ello demanda que, en aproximadamente cuatro meses y medio, ellos vean esas materias, o sea que cada materia o cada curso se está dando bimestralmente (cada dos meses), con una intensidad de un fin de semana diez horas y, en estas diez horas, se incluyen asesorías. Entonces, estos asuntos temporales hacen que algunos procesos se hagan de una manera muy acelerada, poco pausada, poco pensada y se queden muchas dudas en el tintero, muchas preguntas, muchas reflexiones que ellos solamente podrían elaborar de una forma, digamos, muy autodidacta [...] De ahí que la estrategia, o lo que se pretendió en el curso, fue de una vez, aprovechando que existía –formalmente- en la malla curricular un espacio que ellos podían optar para continuar su proceso de formación por medio de una electiva, solicitar su articulación con el CLEO. (Entrevista con docente, 10/09/2018)

Por tanto, los talleres del CLEO constituyeron una opción para que la formación en lectura y escritura académica fuera más pausada, más reflexiva, más pensada. Además, permitieron ganar tiempo en el desarrollo del proceso formativo y de acompañamiento, logrando que el curso y los talleres no se circunscribieran o limitaran a los dos meses reglamentarios de cada curso, sino que durara todo el semestre académico.



4.2.2 Los talleres del CLEO: una estrategia de acompañamiento en lectura y escritura académica

Realizadas estas consideraciones respecto del curso, así como de las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la articulación de éste con los talleres del CLEO, ahora se describe los talleres y su aplicación en el contexto de la Seccional Norte. En tal sentido, es necesario acotar que algunos de estos fueron modificados en su estructura, con el fin de estar en sintonía con los contenidos del curso. Fue el caso concreto del taller *Pasaporte a la cultura académica*, el cual constituyó la base de los acompañamientos realizados. Los demás talleres, como *Biografía lectora*, *Para qué y cómo citar*, se aplicaron de acuerdo con las planeaciones del curso, incluyendo apenas modificaciones necesarias frente a las circunstancias contextuales.

Según esto, uno de los talleres que se realizó con los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, fue el de *Biografía lectora*, el cual tiene como objetivo general “acercar a la comunidad académica a la lectura y la escritura a través de narrativas de sí, como una posibilidad para comprender, desde el lenguaje, sus experiencias y trayectos en torno a las prácticas de LEO” (CLEO, s.f). En cuanto a los objetivos específicos, el primero de ellos le apunta a “reconocer el proceso de acercamiento que han tenido los estudiantes a las prácticas de lectura, escritura y oralidad a lo largo de su experiencia de vida” (CLEO, s.f). El segundo objetivo específico, por su parte, propende por “identificar las expectativas y necesidades de los estudiantes en torno a los procesos de LEO que inician en el marco de sus prácticas académicas” (CLEO, s.f).

De acuerdo con el formato de planeación del CLEO, los talleres constan de tres momentos en los que se despliegan las actividades y los contenidos. Estos momentos son: actividades de apertura o preparación, actividades de desarrollo y actividades de cierre o evaluación. Concretamente, las actividades y contenidos del taller en mención, se relacionan en la figura 6:

Figura 6. Diseño del taller Biografía lectora



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, el taller *Biografía lectora* está diseñado para aplicarse en dos sesiones de trabajo, pero para el caso puntual de los acompañamientos realizados a los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Seccional Norte, éste se realizó en una sola sesión, debido a la premura de los tiempos que implica el desarrollo de los procesos formativos en las regiones, tal como se evidenció en la voz del docente del curso.

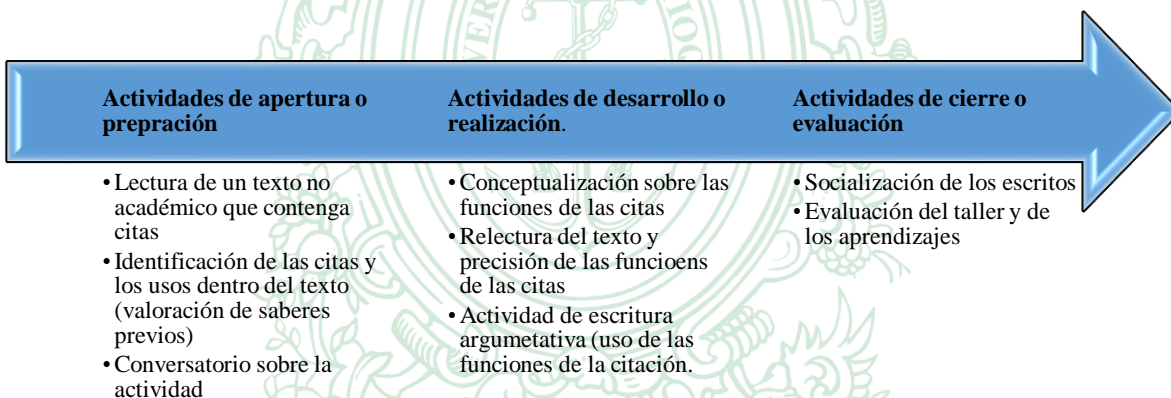
Otro de los talleres que se aplicó en los acompañamientos efectuados en la Seccional Norte, fue el taller *Para qué y cómo citar*. El objetivo general de este taller es “fomentar en los estudiantes el reconocimiento de la citación como una práctica académica en la que se busca el diálogo entre autores y la polifonía de los discursos” (CLEO, s.f.). Por su parte, el primer objetivo específico le apunta a “fomentar el reconocimiento del lugar de la cita en la construcción de textos” (CLEO, s.f.). El segundo objetivo específico está orientado a

“propiciar el aprendizaje de las funciones de la cita en los textos académicos” (CLEO, s.f). Así, la práctica de la citación cumple funciones o usos dentro de esta comunidad, las cuales son validar o buscar apoyo para una postura, ampliar información o refutar alguna idea.

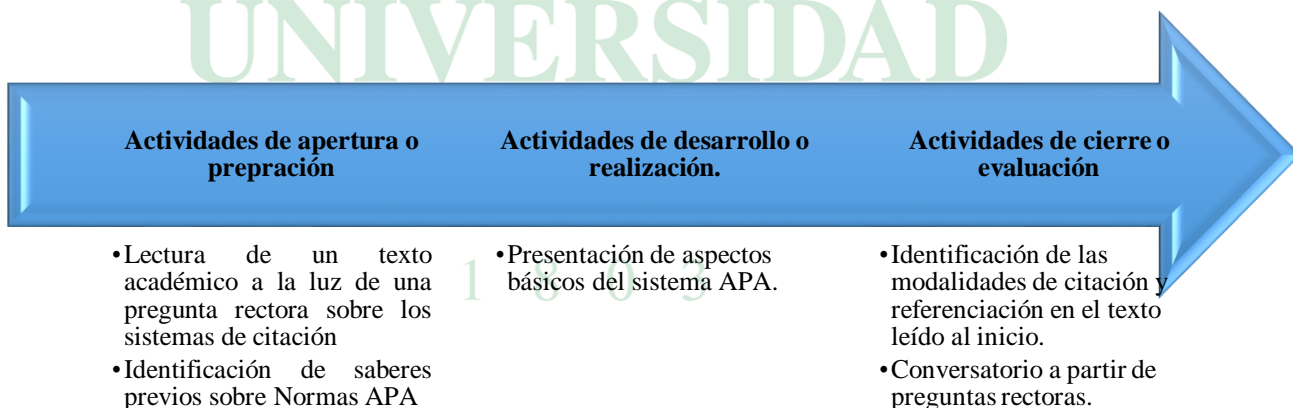
Este taller se estructura en dos sesiones de trabajo, con una duración de dos horas cada una. En la primera de ellas se aborda todo lo concerniente con el para qué se cita en el ámbito académico, mientras que la segunda se centra en el cómo se cita desde el sistema establecido por la *American Psychological Association* (APA). En la figura 7 exponen los momentos que configuran las dos sesiones:

Figura 7. Diseño taller ¿Para qué y cómo citar?

Sesión 1



Sesión 2



Fuente: elaboración propia



Como se indicó anteriormente, el taller que tuvo un papel protagónico y mediante el cual se dinamizaron mayormente los acompañamientos, fue *Pasaporte a la cultura académica*. Dicho taller está compuesto por seis sesiones de trabajo, y está pensado, principalmente, para estudiantes de recién ingreso o para estudiantes de vinculación temprana con la universidad, tal como fue el caso de los de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, quienes se encontraban cursando el segundo semestre de dicho programa. En ese sentido, el objetivo general que éste persigue es “fomentar en los participantes el reconocimiento de las prácticas letradas propias del ámbito académico en diálogo con sus trayectorias de vida” (CLEO, s.f.). Para dar cumplimiento con éste, establecen los siguientes objetivos específicos:

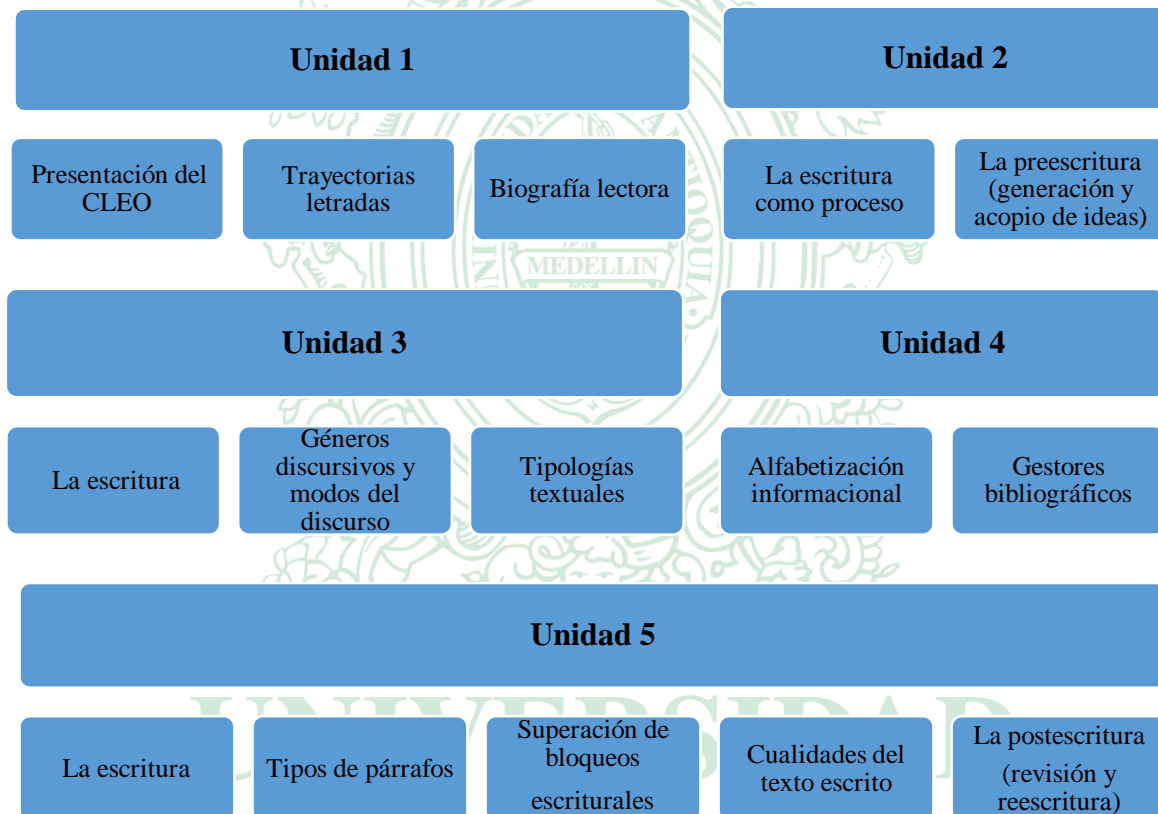
- Presentar un panorama de la estructura y función social de los textos académicos.
- Dinamizar el proceso de escritura de un texto argumentativo-expositivo que se vincule con su campo disciplinar.
- Acompañar el proceso de vinculación a la vida universitaria en relación con la lectura, la escritura y la oralidad
- Propiciar un escenario de diálogo entre los diversos contextos y las áreas disciplinares. (CLEO, s.f., p. 1)

Mediante estos objetivos, se busca que los estudiantes puedan reconocer las prácticas letradas del ámbito académico, es decir, las formas de leer y escribir de la universidad. De ahí que tenga una clara intención a que los estudiantes se apropien de dichas prácticas, reconociendo que están mediadas por los contextos donde tienen lugar y que, por ende, están vinculadas con asuntos estructurales como lo es el poder, las ideologías, la epistemología y la identidad. Por ello, este taller parte de la base de que dichas formas institucionalizadas de leer y escribir se pueden negociar. En el siguiente apartado se puede dar cuenta de esto, en tanto *Pasaporte a la cultura académica* busca que los estudiantes

se apropien de las prácticas letradas que se desarrollan en el mundo académico. En ese sentido, busca que el estudiante reconozca que la lectura y la escritura están vinculadas a contextos de uso social, a sus trayectos de vida y a formas de producción de saber, construcción de identidad e instancias de negociación de las convenciones que posee la lengua escrita. (CLEO, s.f.)

Para ello, las seis sesiones del taller tienen contenidos y actividades puntuales en cada uno de los momentos que lo conforman. A continuación, se presenta, de forma sintética, los componentes de cada una de estas sesiones, pero en relación con las cinco unidades que lo conforman:

Figura 8. Diseño taller Lectura y escritura: Pasaporte a la cultura académica



Fuente: elaboración propia

Para la aplicación de estos talleres, se contó con ocho (8) sesiones de trabajo, las cuales fueron dinamizadas por los dos talleristas del CLEO. Cada una de estas tuvo una duración que oscilaba entre las cuatro (4) y seis (6) horas. En ellas, se contaba con la presencia del docente, quien también alimentaba las actividades y las discusiones con sus aportes. Sin embargo, el docente tenía a su cargo desarrollar y profundizar los contenidos del curso, los cuales fueron planificados con los talleristas, a fin de poder que se diera dicha articulación. Para ello,



disponía de (2) días de los tres (3) que conforman el calendario del programa para la Seccional Norte, pues allí los estudiantes de la Licenciatura acuden los viernes, los sábados y los domingos a recibir las clases del curso que les corresponde en ese bimestre. Por su parte, los talleres, de acuerdo con las programaciones del curso, a las variables de tiempo, se agendaban en uno de estos tres días. Regularmente, se efectuaron los sábados, con algunas contadas excepciones.

Por otra parte, es necesario aclarar que siete (7) de estos acompañamientos se realizaron en el marco del curso, mientras que uno (1) de ellos se efectuó una vez concluyó éste. La razón por la cual se dio esto, fue porque, tras la evaluación realizada por los talleristas y el docente, se vio la necesidad de aplicar el taller de *Biografía lectora*, con el fin de que los estudiantes pudieran relacionar sus trayectorias letradas con las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico.

En el anexo 1, se presenta la Tabla 2, en la cual presenta, en orden cronológico, las distintas sesiones en las cuales se efectuaron los acompañamientos, así como el taller que se realizó en cada una de ellas, las actividades y los contenidos de estos.

4.2.3 Implementación de los talleres: una posibilidad para la negociación de prácticas letradas

El equipo dinamizador de estos talleres, como ya fue señalado, estuvo conformado por el docente y por dos talleristas. Entre estos últimos se cuenta al investigador. Gracias a esta organización, el grupo de estudiantes se pudo dividir en tres (3) subgrupos de trabajo, aspecto que permitió un acompañamiento mucho más personalizado y una colaboración entre pares mucho más cercana y, por ello, mucho más eficaz. Fue así, entonces, como cada uno de estos dinamizadores pudo tener a su cargo cuatro estudiantes, a quienes acompañó durante todo el proceso de escritura del artículo de reflexión, revisando los textos, realimentando las producciones e, incluso, evaluando las mismas. En tal sentido, los talleristas fungieron como docentes, hecho que estableció una ligazón mucho más sólida entre el curso y los talleres del CLEO.

Lo anterior no quiere decir que se haya dejado de lado el trabajo con el grupo en pleno, o que se perdiera la visión de conjunto, sino que, en ciertas sesiones, tanto el docente como los



talleristas, se reunían con sus respectivos subgrupos para adelantar trabajos de asesoría, lectura y revisión de los textos. Es decir, para efectuar tareas puntuales dentro de la planeación de las sesiones.

Ahora bien, en cuanto a la aplicación de los talleres, todo el grupo participaba de su realización. Esto indica que la división en subgrupos obedeció más un asunto metodológico, con el fin de que el proceso de escritura fuera mucho más riguroso y que permitiera un trabajo entre pares mucho más sólido. Por ello, siempre se mantuvo la premisa de un trabajo colectivo, donde tanto el grupo en su totalidad, como los subgrupos de trabajo, no perdieran de vista el conjunto del proceso. Esto mismo aplica para el caso de los docentes, quienes siempre mantuvieron un diálogo continuo sobre las producciones de aquellos estudiantes que tenía a su cargo, hecho que permitió ubicar al tallerista en una dinámica mucho más formativa y cercana a la docencia, en tanto tenía que evaluar y orientar el proceso formativo de los estudiantes en lectura y escritura. De la misma manera, esto permitió una cercanía con los estudiantes que facilitó la comprensión de sus particularidades.

Aclarado esto, es pertinente realizar un análisis de algunas de las sesiones de trabajo y los eventos letrados que de allí emergieron, de la manera como se han producido y se han usado los textos académicos, con el fin de dar cuenta de algunas características de las prácticas letradas académicas de los estudiantes, de acuerdo con los postulados de Hamilton y Barton (2018).

En la primera sesión de trabajo se realizó una actividad escritural y de organización de información, la cual tenía un doble propósito. Uno de ellos era hacer un diagnóstico de cómo los estudiantes organizaban y clasificaban la información. El segundo, consistía en que los estudiantes realizaran un ejercicio de escritura de un texto narrativo en el cual presentaran algún hecho de sus vidas, para que, mediante estos, se pudieran presentar a los demás. Concretamente, la actividad consistió en

solicitarle a los estudiantes escribir en una hoja de block la información o los datos que consideraran pertinentes para una presentación, en el orden que ellos consideraran adecuado, buscando establecer los procesos mentales con que ellos organizan la información, lo cual sirvió, a su vez, para un diagnóstico en cuanto a los procesos seguidos para clasificar datos. De igual forma, se les pidió establecer tres palabras que agruparan tres momentos de su vida.



Facultad de Educación

A partir de dichas palabras, se les pidió desarrollar un párrafo narrativo en el cual se diera cuenta de ese momento particular, para obtener, así, un texto conformado por tres párrafos. (Diario de campo, 2018)

Tras haber socializado el ejercicio, se hizo una relación de éste con la elaboración de las fichas bibliográficas, de la importancia que estas tienen para el momento de la escritura o, mejor, para la preescritura, en tanto esta requiere de organizar y clasificar la información. Una vez concluido esto, cada uno de los docentes se dispuso a trabajar con el subgrupo asignado, con el fin de realizar una lluvia de ideas para la selección de temas. Una vez hecho esto, se pasó a esbozar posibles preguntas frente a dicho tema. Tal actividad, derivó en angustias para los estudiantes, quienes se encontraban perplejos ante la necesidad de definir temas, de generar preguntas frente a ellos, en suma, de pensar el proceso de escritura. Si bien este sentimiento puede estar asociado a la fase de la preescritura, en el diario de campo se ofrece una mirada distinta para explicar este abatimiento, donde subyacen otros aspectos:

Mientras se llevó a cabo este momento del acompañamiento, es importante resaltar la preocupación de los estudiantes por definir la senda que los conduciría a la producción textual, es decir, la escogencia del tema. A pesar de haber posibilitado estrategias que ayudaran a aflorar ideas, así como el permitir un trabajo colectivo, la angustia fue un factor que acompañó el inicio de ese tránsito. De nada valió decir que esos temas se podían ir reconfigurando en el proceso, pues sus rostros expresaban una suerte de enfrentarse a un abismo, a una encrucijada sin salida. **¿Qué evidencia esto? ¿Es quizás el miedo a no sentir afiliación a un tema concreto dentro del campo de estudio? ¿Acaso esto devela que los temas de los textos que se producen o han producido son fruto de imposiciones más que de intereses académicos propios de los estudiantes?** (Diario de campo, 2018)

Dicha actitud de preocupación, metafórica en el diario de campo como “enfrentarse a un abismo, a una encrucijada sin salida”, devela no sólo una poca familiarización con los temas del campo disciplinar (hecho que se puede explicar refiriéndose a que se encontraban iniciando el tercer semestre del programa), sino que pone de manifiesto una actitud que no es solo responsabilidad de los estudiantes, sino también de los docentes que han tenido a su cargo el proceso formativo. En tal sentido, en algunas ocasiones la escritura de los textos académicos que han realizado no ha partido de sus propios intereses, de las motivaciones y de las preguntas que los movilizan como productores de saber, sino que esas escrituras han



estado condicionadas desde las directrices que les solicitan los docentes. En suma, esta postura permite observar una tendencia de que los estudiantes, en muchas ocasiones, escriben en aras de la obtener una calificación, hecho que le resta significación a la escritura y, por tanto, la descontextualiza de los propósitos o de los fines que esta tiene dentro de un campo disciplinar. De ahí que no se pueda hablar de una participación y de un acceso a la cultura escrita académica (Kalman, 2003), ni mucho menos de una inserción en una práctica letrada académica (Hamilton y Barton, 2004).

Lo expuesto anteriormente, concuerda con lo señalado por el docente del curso en la entrevista que se le realizó, cuando éste refiere que “las prácticas letradas de los estudiantes eran, diría yo, utilitaristas [...] en ese sentido, las prácticas de lectura, escritura y oralidad antes eran mecanicistas: obedecían a un producto que se les solicitaba”.

La segunda sesión, por su parte, fue destinada a la socialización de las fichas bibliográficas que los estudiantes debían elaborar para este encuentro. A la luz de este ejercicio, se pudo efectuar un replanteamiento de las preguntas iniciales, pues la búsqueda de referentes amplió o transformó los intereses iniciales. Además de esto, se realizó una conceptualización de la escritura como proceso, en donde se explicitaron cada uno de los pasos que se requiere para la escritura de un texto académico: la planeación, la escritura, la revisión y la reescritura. Por ello, el ejercicio de la ficha se vinculó con la fase de la preescritura o de la planeación.

Para iniciar el taller, se planteó realizar una realimentación de la experiencia derivada de la realización de las fichas, mediante una reflexión, con el fin de identificar las estrategias de búsqueda y de selección que emplearon los estudiantes, debido a que la mayor parte de estos realizaron la búsqueda

solo [...] a través de la red general (es decir, googleando) y no en bases de datos especializadas, lo cual no se constituye en un medio que proporcione información fidedigna, la cual haya sido avalada o tamizada por la comunidad académica. Además, se les invitó a hacer uso de la biblioteca, pues no hubo un acercamiento a ésta. Frente a ello, los estudiantes manifestaron no disponer de material adecuado en dicho espacio. Sin embargo, se les sugirió buscar allí el material del que puedan disponer, pues si bien puede ser cierto que la biblioteca no cuenta con el material necesario, ya que se trata de una biblioteca en la cual la bibliografía



Facultad de Educación

de la que se dispone es limitada, también es cierto que hay una suerte de apatía a consultar lo poco o lo mucho que pueda haber en ella. (Diario de campo, 2018)

En el extracto anterior, se pueden evidenciar varios asuntos problemáticos, en relación con el acceso y la participación de los estudiantes en las prácticas letradas académicas, es decir, con asuntos que dificultan su apropiación (Kalman, 2003). El primero de ellos se relaciona con las posibilidades de acceso que ellos tienen a los materiales bibliográficos especializados de su área del saber, es decir, con la disponibilidad de estos, ya que la biblioteca de la Sede no dispone de una amplia oferta de estos, como sí sucede en la biblioteca Carlos Gaviria Díaz, de ciudad universitaria. Por esta razón, los estudiantes se ven abocados a realizar las búsquedas de estos materiales a través de internet, específicamente, usando el buscador Google. Aunado a esta situación, se suma el hecho de que los estudiantes mostraron un desconocimiento generalizado de las bases de datos de las cuales dispone el sistema de bibliotecas, así como de las estrategias de préstamos interbibliotecarios.

El segundo asunto problemático, por su parte, refleja dificultades en el relacionamiento con herramientas digitales para el acceso y gestión de la información. Pues si bien la biblioteca de la Seccional no cuenta con abundancia de materiales, esto no impide realizar búsquedas en el sistema Opac, en las bases de datos especializadas a las que la Universidad permite acceso o consultar en fuentes de información libre. En ese sentido, más que una carencia de acceso a materiales bibliográficos, puede pensarse en limitaciones o desconocimiento de herramientas informáticas que posibilitan conseguir estos materiales. De ahí, entonces, que se haya realizado una

reflexión encaminada a que los estudiantes tuvieran una actitud más activa en su proceso de escritura y, por tanto, en su formación académica, ya que tanto el docente como los talleristas, les habíamos ofrecido la oportunidad de estar en permanente comunicación en caso de necesitar material bibliográfico que se encontrara en la Biblioteca Carlos Gaviria, el cual, si era preciso, se les escanearía para que pudieran realizar sus respectivos trabajos. Con ello se evidenció que los estudiantes no hicieron una búsqueda en el Opac de la Universidad, sino que se limitaron a lo inmediato, que en este caso era Google. Esto se pudo confirmar luego al revisar las fichas, en donde aparece la ubicación o referencia del material trabajado. De esta manera, se pudo hacer un diagnóstico interesante, y es **la poca relación de los estudiantes con las convenciones del ámbito académico, lo cual implica tener ciertos**



Frente a esta situación, se propuso variar la planeación del taller, con el fin de dar una respuesta oportuna a la problemática enunciada, la cual les permitiera a los estudiantes adquirir otros medios de búsqueda de información y que, por tanto, los relacionara con hábitos y prácticas acorde a las exigencias del ámbito universitario. En el siguiente fragmento del diario pedagógico se puede dar cuenta del periplo que significó esta sesión, la cual no se aleja de los fundamentos del taller de *Pasaporte a la cultura académica*, en tanto consiste en un ejercicio de alfabetización informacional:

También se les invitó a acercarse a este espacio [la biblioteca] para que les capacitaran en el manejo de la base de datos, pues los estudiantes dijeron desconocer de estos recursos virtuales de que dispone la Universidad. De esa manera, se intentó acordar un espacio formativo con la persona encargada de su administración, pero no fue posible concretar una fecha, ya que dicha persona no estaba allí en la Sede. A raíz de esto, el docente y los talleristas les presentamos a los estudiantes, desde la página web de la Universidad, las bases de datos a las que pueden acceder, haciéndoles una pequeña “capacitación” para la búsqueda de información en los motores de búsqueda. Esto implicó, por tanto, una pequeña digresión en la planeación del encuentro, lo que no significó virar el propósito del mismo. (Diario de campo, 2018)

En un encuentro posterior, se pudo concertar un espacio formativo en manejo y uso de bases de datos para profundizar en lo visto en este taller, el cual fue orientado por la bibliotecóloga de la Sede.

Ahora bien, cambiando la mirada sobre lo hecho o no por los estudiantes, es importante detenerse a considerar las acciones concretas de los docentes, en tanto responsables del proceso formativo de los estudiantes, es decir, de su alfabetización en lo que implica leer y escribir en la universidad:

Quiero problematizar un poco todo esto, pues, ¿será pasividad de ellos o una falta de condiciones materiales para la configuración de conocimiento académico, como lo es la falta de material bibliográfico, o tal vez sea que los docentes no han familiarizado a los estudiantes con unas prácticas acordes a las convenciones académicas, limitando su trabajo a revisar textos, ideas, sin considerar lo que implica la construcción de los mismos, como son los



Facultad de Educación

referentes que se usan, las fuentes que se consultaron, entre otros, es decir, no se han tomado el tiempo para orientarlos en las formas institucionalizadas de escribir, leer, consultar, indagar, propias de la universidad? (Diario de campo, 2018)

De este modo, la problemática que se ha descrito, adquiere otro cariz, pues el hecho de no centrarse solamente en las prácticas de los estudiantes, conduce a pensar directamente en el papel de los docentes en el proceso de escritura, en la participación que estos abren para que aquellos hagan parte de la cultura escrita académica. Es decir, en las estrategias que despliegan para que se pueda dar una apropiación de las prácticas letradas. Quizá uno de los factores para que los docentes no se ocupen de estos asuntos relacionados con la búsqueda de información, y se comprometan con todo el proceso de escritura, sea que ellos parten de suposiciones que se basan en que los estudiantes ya saben o deberían saber el uso y manejo de las bases de datos, o mucho más, que conocen de su existencia. Esto se puede apreciar a profundidad en el siguiente extracto del diario de campo:

Esto lleva a pensar, en seguida, cómo han hecho los docentes que han trabajado previamente para guiar un proceso de indagación bibliográfico. También resulta sorprendente que ningún docente se haya dado cuenta que las fuentes que ellos usan son las que encuentran de internet y que, por tanto, mucho del material que utilizan puede no ser lo suficientemente confiable. Esto se aúna a otro aspecto, y es por qué ninguno de los docentes que trabajó con ellos en semestres pasados les presentó o capacitó en el manejo de las bases de datos que tiene la Universidad disponibles, mediante su portal, ya que la virtualidad es de donde ellos más toman información. Quizá, tal vez, muchos presuponían que ya lo sabían. (Diario de campo, 2018)

De otro lado, una de las características importantes que se dieron en esta sesión, y que delimitaron las interacciones en el desarrollo del taller, es la participación activa de los estudiantes en el proceso, traducida en el trabajo colaborativo, el cual consistió en la revisión de las fichas en los subgrupos, así como en la propuesta de un comité editorial, ya que los textos que allí se produjeran, tenían la finalidad de publicarse, por lo que este estaba dirigido a “revisar los textos de los compañeros, y poder, de este modo, implicar más al grupo en el conocimiento de las producciones de sus pares, así como tener un filtro de revisión entre ellos mismos” (Diario pedagógico, 2018). Este hecho, entonces, contribuye a plantear modificaciones en las formas de leer y escribir en los estudiantes, ya que



Facultad de Educación

permite una forma más cercana para orientar los procesos. Además, esto se ha convertido en un escenario de intercambio de conocimientos que ayuda a validar al otro como un par académico que fortalece el proceso formativo, permitiendo que las producciones que cada uno realiza no se quede en el plano individual, sino que llegue al subgrupo de discusión, y más tarde, al grupo en pleno. (Diario de campo, 2018)

Por tanto, los talleres del CLEO que se aplicaron en la Seccional Norte, tuvieron como premisa el trabajo colaborativo entre los pares, de modo que no sólo recayera sobre el docente la responsabilidad de revisar los textos, sino que fuera una tarea que debía asumir también el escritor, así como los demás compañeros, buscando con esto consolidar prácticas propias de la comunidad académica. En este mismo sentido, el hecho de proponer la escritura de los artículos de reflexión desde los intereses y preguntas de los estudiantes, dotaron de sentido las producciones, en tanto no sólo estos se inscriben en las disciplinas, sino que los estudiantes se asumen como productores de saber dentro de estas, el cual pueden compartir con sus pares académicos para que realimentar sus escritos. Además, el hecho de escribir para publicar, desde su campo y para su campo, era otro hecho que permitieron dotar de sentido la escritura.

Un ejemplo de esto, se puede apreciar en la sesión 3 del taller Pasaporte a la cultura académica. En ella, se abordó la conceptualización de las cualidades del texto escrito (cohesión, coherencia, propósito comunicativo, sentido completo y unidad), así como los tipos de párrafos y la ubicación de la idea principal dentro de estos. Además, se realizó un ejercicio práctico de revisión de textos, los cuales habían sido escritos por los docentes en el marco de los cursos que vieron en sus programas de formación, en la cual los estudiantes debían considerar los elementos trabajados en la parte conceptual.

En tanto a la primera actividad, cabe anotar que está se realizó no desde una mera exposición magistral, sino que para ello se implicó a los estudiantes en el proceso de conceptualización, ya que partiendo de los

saberes previos de los estudiantes, los talleristas se encargaron de presentar cada una de estas cualidades [...] las cuales fueron ilustradas con ejemplos que los estudiantes iban ayudando a realizar o resolver, teniendo una participación activa de ellos en esta fase teórica [...] la metodología que se usó, pues, no fue sólo exposición magistral, sino una combinación de esta con la participación activa de los estudiantes. (Diario de campo, 2018)



La segunda actividad también contribuyó a un trabajo colaborativo, en tanto los textos se debían de revisar en los subgrupos de trabajo, para luego exponer al resto del grupo los elementos identificados. Además de esto, este evento contribuyó a que los estudiantes se asumieran como maestros en formación, ya que no solo era analizar el texto desde elementos estructurales o lingüísticos, sino que se proponía que ellos realizaran una valoración cualitativa y cuantitativa de los mismos, a fin de que se relacionaran con el quehacer propio de su profesión.

Así mismo, para esta sesión se hicieron explícitos los criterios de evaluación de los artículos de reflexión, buscando con ello que no se dieran prácticas veladas o institucionales del misterio (Lillis, citada en Sito y Kleiman, 2017). De igual modo, ha puesto mucho más énfasis en el trabajo colaborativo y se ha valorado más a profundidad

la forma particular de cada uno para apropiarse de la escritura, en donde se reconoce las limitantes en cuanto a capital cultural (falta de material idóneo en la biblioteca, por ejemplo); también se ha tenido en cuenta que muchos de ellos son la primera generación de estudiantes universitarios en su contexto familiar, por lo que hay también limitantes a la hora de relacionarse con estas convenciones [...] a su vez, se han reconocido las potencialidades en sus estilos, las experiencias que los atraviesan, el tiempo que llevan en la vida académica, lo que se interrelaciona en el momento de producir un texto escrito. Se ha tenido en cuenta, también, la heterogeneidad del grupo, pues muchos de ellos se desempeñan como docentes o son normalistas, frente a otros que tan solo han cursado su bachillerato académico, lo que pone de relieve ciertas asimetrías en la apropiación del conocimiento, ya que unos han tenido mayores experiencias formativas en el ámbito académico mientras que otros no la han tenido tanto. Por ello, los grupos de trabajo han sido una buena estrategia al reconocer las particularidades de cada uno de los integrantes, lo que permite ubicarlos estratégicamente para que compartan entre sí. (Diario de campo, 2018)

Para la sesión cuatro (4) del taller *Pasaporte a la cultura académica*, la actividad central consistió en la revisión del primer borrador final del artículo de reflexión. Para ello, se trabajó en los subgrupos ya establecidos. La dinámica consistió en que el docente a cargo de cada subgrupo revisaba las producciones, mientras que los estudiantes hacían lo mismo. Así, al finalizar el ejercicio, cada escrito contaba con las observaciones hechas tanto por el docente como por los pares académicos.



Durante el proceso de revisión de los textos, uno de los talleristas evidenció que algunos de los estudiantes habían tenido problemas con respecto a una citación adecuada. Frente a ello, el tallerista le informa al docente del curso, y maneja la situación desde una perspectiva formativa y no punitiva, pues

si bien pueden ser tenidas como plagio dentro del ámbito académico, es importante entender que se trata de estudiantes de tercer semestre que apenas se vienen familiarizando con las convenciones de producción escritural del ámbito universitario. Por tal razón, se acordó que para la sesión siguiente era necesario la aplicación del Taller ¿Para qué citar y cómo citar?, con el fin de generar las reflexiones pertinentes frente a este tema y no dejar que algo tan importante pase de largo sin la debida intervención pedagógica. (Diario de campo, 2018)

Un caso que ejemplifica lo expuesto anteriormente, y la estrategia empleada por el tallerista, es el siguiente:

ella presentó un borrador con un estilo de escritura muy trabajado, incluso, con un lenguaje muy elaborado. Teniendo como experiencia previa otros ejercicios escriturales de ella, esto me llamó la atención, por lo que de inmediato escribí en google los párrafos que me parecieron que no eran de su autoría, lo que de inmediato arrojó las fuentes de donde provenían. Comprobado esto, llamé la estudiante aparte del grupo, puse el computador en una mesa, de manera que fuera visible a ambos. Seguidamente, le pedí que me leyera los párrafos seleccionados [...] De inmediato se notó su incomodidad, su angustia. Dejé que sintiera eso, no por maldad, sino para que asimilara lo que había hecho. Tras esto, le pregunté si reconocía ambos apartados, si los encontraba similares. Ante su respuesta afirmativa, le dije que entonces por qué los había copiado y no había hecho la debida citación [...] Ella tartamudeaba, tratando de justificar que sí había citado, que más arriba referenciaba. Sin embargo, la mentira se le hizo incontenible y sus ojos se anegaron en lágrimas. (Diario de campo, 2018)

Frente a este hecho, el tallerista generó una reflexión con la estudiante, la cual se escapa a los moldes de la planeación del taller, pero que hacen parte constitutiva de un acompañamiento en prácticas LEO. Así, sin dejar de lado que ella sintiera el efecto de sus actos, se le reconoció desde sus habilidades, desde sus luchas cotidianas por estar en la Universidad y, en suma, desde las particularidades sociales y familiares, ya que se encontraba enfrentando situaciones familiares complejas. Frente esto, la estudiante



Facultad de Educación

lloraba mucho más, pero era al sentirse afirmada y no atacada, al verse valorada y reconocida. Su llanto no era de tristeza, o producto de un regaño, de una reprimenda. Era un llanto mezclado con vergüenza, sí, – por lo que había hecho-, pero con alegría de saber que a pesar de todo eso, ella había llegado hasta ese punto por lo que era, por sus luchas, por sus habilidades. (Diario de campo, 2018)

Teniendo en cuenta estas situaciones particulares, se le hizo la observación a la estudiante de que hubiese más oportuno entregar una o dos páginas (pues se solicitaba un número determinado), pero que estas hubieran sido fruto de su esfuerzo. Se le sugirió que, frente a estos asuntos puntuales, era mejor buscar estrategias de negociación con los docentes, como lo es solicitar más tiempo. De este modo, el tallerista manifiesta que:

le señalé que era mejor haber hecho esto, a haber entregado un trabajo en el cual un alto porcentaje se debía al plagio, pues allí no estaba la esencia de ella, sino una forma desesperada por cumplir con el número de páginas que el docente había solicitado. En sí, el número de páginas no es lo importante, o lo que el docente buscaba, sino que era un trabajo de escritura propio en el cual se lograran aprendizajes significativos. De esta manera, le expliqué que lo que ella había hecho era grave, más si lo hacía con otro docente en otro curso, pues la universidad tiene un reglamento. Al ver que estas palabras le causaban una angustia muy fuerte, le recalqué que no se preocupara, pues no se íbamos a tomar medidas de sanción, sino que lo importante era que eso era una oportunidad para aprender, y que eso hacía parte del proceso, de su proceso. Sin embargo, era importante que a partir de ese momento ya no se siguiera recurriendo a esas formas, sino que se diera una total transformación donde el compromiso ético era hacer las cosas por sí misma. (Diario de campo, 2018)

Además de esto, el tallerista trató la situación prometiendo dos asuntos clave para el proceso formativo de la estudiante. El primero de ellos fue que no haría pública la situación, para que no tuviera ningún tipo de sanción social de los compañeros. El segundo de ellos es que, si bien tenía que poner en conocimiento del docente la situación acaecida, le garantizaba que no iba a tener repercusiones disciplinarias o sanciones en la nota. De este modo, según se refiere en el diario de campo:

ninguno de sus compañeros supo de lo sucedido y el docente [...] también habló con ella, apoyando lo que yo le había dicho. Así, concordamos en darle más tiempo para entregar su trabajo, el cual fue de muy buena calidad, donde se pudo ver que no es necesario aplastar al



Facultad de Educación

estudiante, sino que es importante que él sepa la magnitud de sus acciones, pero desde aspectos positivos. Para ello, es importante tener en cuenta la singularidad, el contexto social por el cual un estudiante actúa como actúa, pues hay ocasiones donde no es desidia, sino que son los factores externos a su voluntad los que los llevan a realizar ciertas acciones. Resaltar lo positivo es una opción que lleva a que el estudiante pueda actuar, mientras que resaltar aspectos negativos o acudir al regaño, son acciones que paralizan, que no permiten el cambio, movilizar el pensamiento. (Diario de campo, 2018)

En este sentido, los talleres del CLEO se asumen como procesos de acompañamiento integrales. El hecho de que el CLEO busque fortalecer los procesos académicos desde las prácticas LEO, no implica que se tenga que desligar esto de un componente que atienda los factores humanos, las singularidades de los sujetos y las situaciones contextuales que los condicionan. De ahí la importancia que adquiere un enfoque sociocultural del lenguaje para realizar procesos de alfabetización académica, ya que permite considerar todas esas variables que se escaparían a enfoques estructurales del lenguaje, o a modelos como el de habilidades (Lea y Street, citados en Sito y Kleiman, 2017).

En la sesión cinco (5), debido a los hechos expuestos anteriormente, se realizó el taller *Para qué y cómo citar*, buscando que los estudiantes pudieran reconocer las funciones de las citas en el ámbito académico. El texto, según el registro del diario, constó de los siguientes momentos:

Momento de introducción: en el cual se presentó los objetivos del mismo, se hizo una indagación de saberes previos sobre la función y el uso de la cita en la producción de los textos de cada uno de ellos, así como una reflexión teórica que, sin desconocer lo expresado por los estudiantes, buscó ampliar la comprensión y el papel de la cita en los textos académicos, aspecto que está ligado a la identidad no sólo de estos discursos, sino de quienes se encargan de configurarlos.

Momento de conceptualización: con base en lo reflexionado en el momento anterior, se pasó a la conceptualización de la cita como la presentación textual o resumida de las ideas expresadas por otros autores de la que se vale el investigador para apoyar, refutar o ampliar la información de sus ideas [...] así como aquella presencia polifónica de discursos, lenguajes, autorías y visiones de mundo, planteadas por Bajtín con su noción de polifonía y el concepto de dialogismo.



Facultad de Educación

Momento de lectura y escritura: en este momento se les entregó una lectura a los estudiantes para que, a partir de ella, se subrayaran tres citas, a las cuales, posteriormente, debían encontrar qué función cumplían en el texto. Luego de esta lectura, se realizó otra, en la cual los estudiantes seleccionaban dos o tres citas y, con base en ellas, pasaron a escribir un texto en el cual hicieran uso de ellas, bien fuera para apoyar, refutar o ampliar información sobre sus ideas.

Momento de socialización y evaluación del taller: para finalizar, se pasó a la socialización de los textos, a los cuales los compañeros hicieron observaciones en torno a la utilización de las citas, así como a la valoración del taller en el proceso formativo y a la aplicación del mismo. (Diario de campo, 2018)

En consecuencia con esto, los estudiantes encontraron que el taller fue muy pertinente, “pues comúnmente se enseña el cómo citar y no el para qué se hace” (Diario de campo, 2018). En este mismo sentido, en una de las entrevistas realizadas al grupo, una de las participantes señaló que en los talleres “[...] yo aprendí muchas cosas, muchas cosas que no sabía. Aprendí a editar, eh... aprendí sobre las normas APA, que yo veía ¡uhc, lo más difícil del mundo!” (entrevista 1). En este mismo sentido, otra participante alude frente a este tema que

[...] los textos que me han servido mucho y que todavía sigo utilizando, son las de las Normas APA y el de los conectores, porque eso todavía lo estamos viendo; o sea, son textos muy útiles a lo largo de la carrera, donde yo, incluso, el otro semestre lo sigo viendo. Entonces yo pienso que sirvió mucho para la citación, para la escritura y para todo. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Este taller, por tanto, al combinar elementos tanto teóricos como prácticos, ayudó para que los estudiantes reconocieran el uso que tiene la citación en el ámbito académico, así como la forma cómo se debe de hacer bajo el sistema de citación de las Normas APA.

Las sesiones seis (6) y siete (7) se destinaron para el cierre del proceso. En la seis (6), por ejemplo, los estudiantes socializaron y sustentaron sus trabajos escritos ante los compañeros y los docentes, ejercicio que buscaba acercarlos a las formas en las cuales se socializa la producción de conocimiento en la academia. Por su parte, la sesión siete (7), consistió en una evaluación del proceso, mediante un grupo de discusión.



La sesión ocho (8), como ya se señaló, se efectuó una vez concluido el curso. En ésta, se realizó el taller *Biografía Lectora*, espacio cuyas producciones (biografías de los estudiantes) sirvieron de insumo para caracterizar sus prácticas letradas, no se entrará en detalles o en una descripción amplia de esta sesión.

4.3 Escritura académica, identidad y agencia: “Yo sigo con ciertas rebeldías a la hora de escribir, porque me da cierto carácter, cierta personalidad que es única y que siento es valiosa a la hora de producir textos académicos”

El espacio de los talleres CLEO, enmarcados dentro de los propósitos formativos de un curso curricular, permitió que la lectura y la escritura se asumieran como prácticas situadas (Barton y Hamilton, 2004). Es decir, que se reconocieron como actividades humanas que están ligadas a unos contextos de producción específicos, mediante las cuales se persiguen propósitos puntuales (Zavala, 2011, 2008), en tanto que estas tocan dimensiones que tienen que ver con el poder, con la identidad, con las formas de producir conocimiento y con los valores. En el caso aquí presentado, se puede evidenciar que los estudiantes lograron algunos acercamientos para desplegar su agencia y negociar las prácticas letradas personales (vernáculos) con las prácticas letradas académicas. Este hecho pone de relieve que los talleres, cuando se articulan con los cursos curriculares, logran sobreponerse a un enfoque asignaturista o remedial (Carlino, 2013), toda vez que dotan de sentido la escritura y les dan un propósito, llevando a que la escritura y la lectura no se queden en un plano de la transparencia neutral, sino que se asuman en las dimensiones sociales que las atraviesan.

En ese sentido, frente a la pregunta ¿cómo se sintieron durante el desarrollo de los acompañamientos y de los talleres que se realizaron desde el CLEO?, la respuesta de uno de los estudiantes del grupo da cuenta de unos cimios para el **despliegue de la agencia de los sujetos**, lo que permite pensar la posibilidad para crear un modelo de puente o de diálogo entre las prácticas letradas vernáculos y las prácticas letradas académicas. En esa medida, se reconoce que la lectura y la escritura académica poseen una serie de características que la diferencia de otras formas de leer y escribir en otros contextos. Así, el apoyo conceptual proporcionado en los talleres del CLEO, dota de rigor estas prácticas en el ámbito académico, pero, sobre todo, las dota de un sentido al “tener un panorama teórico en qué es en sí” la lectura y la escritura académica y de porqué se lee y se escribe de ese modo. Identificar en



qué consiste la lectura y la escritura, explicitar las convenciones que la configuran, es un primer paso para que los sujetos puedan no sólo acceder y participar de las prácticas letradas académicas, sino para establecer un diálogo en el que puedan asumirse como productores de textos académicos desde sus propias construcciones personales. Lo anterior se puede observar en el siguiente extracto de la entrevista grupal:

Participante: Yo lo respondo en la encuesta, y es la importancia del apoyo conceptual que recibimos durante las capacitaciones. De pronto sí somos amantes a la lectura, nos encanta leer, nos encanta estar cerca a los libros, y hacer, en fin, cualquier tipo de lectura. Pero yo creo que ese acompañamiento conceptual es básico, porque el proceso de lectura cobra rigor a partir de esos conceptos específicos que le son dados inmediatamente a la lectura por definición.

Entrevistador: Y, ¿cobra valor solo en la lectura o también en la escritura?

Participante: En la lectura y en la escritura hubo rigurosidad conceptual.

Entrevistador: y, ¿eso facilita la escritura académica?

Participante: Eso facilita la escritura académica y facilita tener panorama teórico en qué es en sí, como darle fuego y darle esencia a lo que está haciendo, del porqué se está haciendo.

(Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

En este mismo apartado, además, se resalta que la lectura y la escritura adquieren una dimensión diferente en el proceso de acompañamiento a través de los talleres, la cual se vincula al contexto donde esta práctica se da, pues el participante al referirse a “esos conceptos específicos que le son dados inmediatamente a la lectura por definición”, está aludiendo a unos elementos conceptuales y a unas formas de usar el lenguaje por una comunidad, por una institución, por una estructura social que es reconocida.

Sin embargo, en el apartado donde más se explicita estas manifestaciones para el despliegue de la agencia, o esta posibilidad de diálogo que aportaron los talleres para la apropiación de la literacidad académica, se refleja cuando, más adelante, en el desarrollo de la entrevista, se le pregunta al mismo participante por cómo es su escritura luego de haber pasado por los acompañamientos del CLEO, ya que él había manifestado en las sesiones de trabajo que producía los textos bajo un estilo literario. Veamos el fragmento en cuestión:



Facultad de Educación

Entrevistador: (pregunta directamente a un participante) vos, por ejemplo, que en las sesiones de trabajo habías manifestado tener una forma diferente, incluso, de relacionarte con los profesores por el tema de leer y escribir, pues tenías un estilo literario de producir los textos académicos, ¿Qué dices ahora, o sea, cómo es tu escritura después de que pasaste por ese acompañamiento del CLEO y que estuviste en un curso dedicado a la escritura académica?

Participante: **Yo sigo con ciertas rebeldías a la hora de escribir, porque me da cierto carácter, cierta personalidad que es única y que siento es valiosa a la hora de producir un texto académico.** Sin embargo, yo fui muy sensato, muy prudente a la hora de escuchar las intervenciones que (se refiere a la otra dinamizadora de los talleres) hacía al texto. Una que recuerdo con aprecio, que me parece valiosa recordarla, es a veces eso que es tan visceral, eso que a veces se tira tan rápido al texto, también debe de tener una pausa y una prudencia para escoger y seleccionar una palabra que, académicamente, tenga más resonancia. De pronto el hecho, escucho y juego, ¡juego!, no sentencio sólo la posición de ella ni la mía, sino que trato de jugar.

Entrevistador: ¿Te permitió negociar, o sea, el CLEO...?

Participante: (interrumpiendo) Sí, me permitió negociar. Esa es la palabra.

Entrevistador: El CLEO te permitió, entonces, según lo que me estás diciendo, negociar la forma en que vos escribís con tu trayectoria, para llegar a escribir textos que se adecuen a la forma de leer y escribir en la universidad.

Participante: Sí. Yo considero que eso visceral, poético, emocional, es valioso muchas veces en los textos cuando se mezcla también con argumentos, se sabe entrelazar con argumentos. Sin embargo, esa visión o esa posición que se hacía desde el CLEO, de también tener en cuenta la academia, de tener también en cuenta esos términos que a veces son más sutiles, es válido también en la medida de producir un buen texto. (extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Según lo anterior, los talleres aportaron a la apropiación de la literacidad académica en tanto permitieron poner en diálogo las trayectorias letradas, eso “que es tan visceral, eso que a veces se tira tan rápido en el texto, también debe de tener una pausa y una prudencia para escoger y seleccionar una palabra que, académicamente, tenga más resonancia”. Es decir, posibilitaron que la identidad de los sujetos, vinculadas a otros contextos y usos de la lectura y la escritura, más ligados con lo literario, pudiera flexibilizarse para asumirse como



productores de textos académicos, en tanto “yo sigo con ciertas rebeldías a la hora de escribir, porque me da cierto carácter, cierta personalidad que siento es valiosa a la hora de escribir un texto académico.” Además, al momento de enunciar que “yo fui muy sensato, muy prudente a la hora de escuchar las intervenciones”, realizadas por la otra dinamizadora de los talleres CLEO, denota una disposición puntual para articular su escritura literaria con las que se le solicitaban en los talleres y el curso. Es decir, se siente reconocido y valorado en sus trayectorias letradas, asociadas por su contexto a un ámbito más literario. Este hecho permitió una nueva disposición de asumir la escritura académica, en la cual encontró una posibilidad o un resquicio por la cual poder dejar emerger eso “visceral” de su personalidad, mediante una estrategia puntual: “escucho y juego, ¡juego!, no sentencio sólo la posición de ella ni la mía, sino que trato de jugar.” De esta manera, se puede decir que se configura una polifonía de discursos y un diálogo entre distintas voces, lo que no implica dejar de lado asuntos vinculados con la personalidad o con los propósitos a la hora de leer y escribir un texto académico, sino que, por el contrario, eso personal se puede potenciar al asumirse como parte de una comunidad académica con la cual se puede interactuar, jugar y negociar. Es decir, esto permite que se tengan otras concepciones del poder que significa leer y escribir en la universidad, para dar lugar a la pluralidad de literacidades.

De esta manera, ese diálogo o puente que se brindó entre una práctica y otra, trasciende el modelo de habilidades de estudio y el modelo de socialización de las convenciones del lenguaje, pues se observa una suerte de negociación entre las prácticas letradas vernáculas con aquellas formas institucionalizadas de leer y escribir, lo cual se corresponde con un modelo de negociación de las literacidades (Lea y Street, citados en Sito y Kleiman, 2017). Es decir, el lenguaje académico no sólo comporta dimensiones discursivas, gramaticales o lingüísticas, sino que se relacionan con asuntos que tocan con el poder, con la identidad y la forma de producir conocimiento (Zavala, 2011). Esas formas de ejercer poder se cristalizaban en las interacciones de este estudiante con sus docentes, quienes asumían una verticalidad frente a su escritura y no le permitían una posibilidad de encuentro de ésta con su estilo literario. Por tanto, esto concuerda con el modelo de puente o el tercer espacio al que se refiere Zavala (2011), cuando hace alusión a la capacidad que tienen los sujetos para transformar las prácticas letradas en las cuales se insertan, pues la lectura y la escritura no son asuntos fijos y dados de una vez y para siempre que se perpetúan en las estructuras



sociales, sino que los sujetos, a través de acciones concretas, pueden subvertir esas relaciones verticales por unas más horizontales.

Esto que se ha planteado hasta el momento, se puede cotejar con las respuestas dadas tanto por el docente del curso con el cual se articularon los talleres, así como aquellas dadas por una de las talleristas que dinamizaron el proceso. Frente a la pregunta ¿cómo eran las prácticas letradas académicas de los estudiantes antes del curso y de la articulación con los talleres CLEO y cómo las valoras posteriormente a estos?, el docente refirió que:

(...) habían prácticas, además, digamos, que atendían mucho al contexto de Yarumal, que se **situaban en un marco o en un discurso muy narrativo. Primero hay que recordar que este municipio ha tenido una tradición literaria significativa**, a través de diferentes talleres de literatura, y algunos estudiantes se han visto permeados por esto. En ese sentido, llegar a pensar o plantear un discurso académico ha sido complejo, claro, **porque es cambiar la mirada, es volcar la mirada sobre aquellas otras formas de hacer y de decir**. Entonces allí hay un asunto para seguir pensando. Y habían otras prácticas que eran muy... que no tenían sentido, en la medida que seguían contextualizadas en un antes, o sea, estaban contextualizadas en su propio nicho, digamos familiar, más relacional con otros asuntos que son muy cotidianos, muy de cercanía con sus compañeros y que la universidad no tenía, digamos, tanto eco, tanto sentido. Pues, digo, no porque no fuesen importantes, **sino porque hay unos parámetros en los imaginarios sobre la escritura académica, cómo debería ser en el imaginario la escritura académica, a qué debería apuntar esto**. (extracto entrevista al docente, 10/09/2018)

Esto indica que los talleres del CLEO aplicados con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, tuvieron un valor fundamental para enlazar o poner en diálogo las literacidades. Esto porque, según el extracto anterior, se puede evidenciar un conflicto entre la literacidad académica y la literacidad que se daba en otros escenarios, toda vez que el “municipio ha tenido una tradición literaria significativa, a través de diferentes talleres literarios, y algunos estudiantes se han visto permeados por esto”. Así, pues, el hecho de haber logrado que tanto las prácticas letradas cotidianas de los estudiantes como las prácticas letradas académicas entraran en diálogo, fue uno de los aportes más significativos en tanto contribuyeron a mediar estos conflictos. Esto no sólo porque implica “cambiar la mirada [...] volcar la mirada frente a otras formas de



hacer y decir” (entrevista con docente, 10/09/2018) propias de la universidad, sino porque permite que se dé una negociación entre estas formas y las que los estudiantes han construido a lo largo de sus trayectorias letradas anteriores.

Así mismo, en uno de los extractos de la entrevista realizada a la tallerista que acompañó el proceso de formación, se pone de relieve no sólo los conflictos generados en los estudiantes al momento de enfrentarse a la escritura académica, sino las negociaciones que son posibles en el marco de unos talleres que asumen un proceso para la producción de un texto académico:

(...) bueno, por ejemplo, en el caso de los trayectos, tiene que ver con los estilos y las concepciones y las negociaciones que se hacen en torno a los géneros académicos. Por ejemplo, en el caso del estudiante [alude al estudiante del que se ha venido referenciando], había un asunto muy marcado de generar, de cierta manera, como una... haber, sí... pues, creo, una articulación entre lo que para él es una escritura de un tipo más poético, más literario, con las convenciones de la escritura académica. Allí, parte de lo que fue más potente en lograr hacer como esa negociación o ese tránsito para poder apropiarse esas convenciones, es el tema de, primero, entender el proceso, ¿cierto? De ese ejercicio de escritura como un proceso y poder también dialogar en torno a lo que para él se tornaba como más ambiguo o más dificultoso en hacer ese tránsito, que también podemos hablar de que es un tránsito de esa escritura que es más cotidiana, que es más laxa, pues, como en términos de manejo de reglas y demás, con lo que él piensa que el docente espera encontrar en un texto que vaya a leer de su producción, y que sea, por ejemplo, relacionado con un artículo, un texto tipo artículo. Entonces, claro, inicialmente había como mucha resistencia a abandonar esas formas de la escritura que él considera muy personales, muy propias, muy identitarias –porque hacen parte de su identidad como sujeto-, cómo entra él a escribir sin perder eso, pero también, atendiendo las exigencias formales y de contenido que tiene la escritura académica. Entonces yo creo que reconocer... uno de los principales factores que ayudó a que esa experiencia tuviera como un matiz o como un carácter procesual y formativo, es reconocer el trayecto que él ha tenido con la escritura; reconocer, escuchar y, de alguna manera, generar como unas rutas de acercamiento, de comprensión, de lo que implica, pues, escribir en la universidad, ¿cierto? Ahí podemos hablar que está muy asociado también el tema de lo didáctico, y es la pregunta por el cómo lograr esa apropiación de esas formas de la escritura. (Extracto entrevista con tallerista, 27/10/2018)



En este apartado subyacen dos aportes fundamentales de los talleres CLEO a la apropiación de la literacidad académica y, por tanto, al despliegue de la agencia. En primer lugar, se evidencia que uno de los aspectos que favoreció “ese tránsito para poder apropiarse esas convenciones” fue la concepción de la escritura como un proceso, es decir, como algo que no surge de manera espontánea, sino que requiere seguir una serie de pasos. En segundo lugar, fue reconocer los trayectos de los sujetos en tanto a sus experiencias de vida con la lectura y la escritura, sin etiquetarlas o señalarlas de correctas o incorrectas.

Por otra parte, una participante al momento de responder la misma pregunta por cómo se sintieron con el desarrollo de los talleres y del curso, señala que el espacio de los talleres fue muy enriquecedor, ya que si bien “a mí siempre me ha gustado escribir” y que “yo a lo largo de mi vida yo sí he escrito (...) [y es] una actividad que hago por fuera de esta vida universitaria, porque me gusta y apasiona”, el hecho de conocer y haber participado en eventos letrados donde se escribieron y leyeron textos académicos relacionados con su ámbito disciplinar, como lo fue el caso de los talleres, le permitió “escribir como esta parte más conceptual, conocer la forma más rigurosa de la escritura”, aspecto que para ella resulta trascendental porque amplía su panorama y “enriquece mis posibilidades de escribir sobre diversos temas”. De esta manera, la participante se reconoce, primero, como lectora y escritora más allá de la universidad, poniendo de relieve su identidad, pero a su vez, reconoce que pudo escribir desde las exigencias propias de este ámbito, aspecto que indica que hubo un diálogo entre las prácticas letradas, tal y como se ha venido argumentando. Además de eso, el hecho de poder escribir sobre otros temas, lleva implícito la noción de identidad, toda vez que amplía las posibilidades de participación en las formas de leer y escribir de la universidad. Veamos el apartado de la entrevista:

Participante: Para mí también **fue muy enriquecedor**, pues... en esa parte de la escritura, **porque a mí siempre me ha gustado escribir**. Pero, por lo general, eran ejercicios de escritura, por así decirlo, sin tener mayor conocimiento sobre ello. Pues, igual, digamos, yo a lo largo de mi vida yo sí he escrito. O sea, **a mí siempre me ha gustado escribir y no he tenido pues como ese problema de enfrentarme a la hoja en blanco, porque incluso es una actividad que hago por fuera de esta vida universitaria, porque me gusta y me apasiona**. Pero ya escribir como esta parte más conceptual, **conocer la forma más rigurosa de la escritura para mí ha sido trascendental, porque digamos, es una forma de irnos**



Facultad de Educación

enriqueciendo, no quedarnos con lo que tenemos, sino que enriquece no solamente la facilidad para escribir, sino que también enriquece mis posibilidades de escribir sobre diversos temas. Digamos que es un conocimiento muy universal. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Al momento de preguntarles a estos participantes por lo que ellos entendían respecto a los aportes y el enriquecimiento conceptual de la lectura y la escritura, se logra evidenciar con mayor nitidez no sólo que hay un aporte para el agenciamiento de los sujetos, sino un reconocimiento de que los talleres aportan a **reconocer la lectura y la escritura como una práctica situada**, veamos:

Participante: Yo me refiero, básicamente, a que uno llega a procesos de lectura y escritura, de pronto como dice (alude a una compañera del grupo), como con varias divagaciones. Cuando estuvimos en los talleres, cuando estuvimos con el acompañamiento de ustedes, estuvimos haciendo referencia a términos específicos de lectura y escritura, ¿Cierto? Entonces esos términos específicos de lectura y escritura permiten que esa divagación y obnubilación que a veces se tiene sobre los procesos de lectura y escritura, para tomar como un eje, tomar una dirección, desde la academia y desde lo que se viene reflexionando, desde lo que los intelectuales y personas que están pensando el tema, están dictaminando o están diciendo qué debería ser el deber ser de la lectura y la escritura. Esos conceptos específicos de cómo se debería escribir y cómo se debería leer, fragmenta, o separan, o eliminan de pronto esa falta de certeza que se tiene a la hora de leer y de escribir. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Cuando el participante alude a esas “divagaciones” al momento de entrar en contacto con la literacidad académica, así como a esa “obnubilación” que produce, se pone de manifiesto el arribo a unas prácticas de lectura y escritura nuevas, con las cuales se ha tenido poco relacionamiento, tanto así que pueden llegar a cegar o generar confusiones. Sin embargo, esto tuvo otro matiz “cuando estuvimos en los talleres, cuando estuvimos con los acompañamientos de ustedes, estuvimos haciendo referencia a términos específicos de la lectura y la escritura”. Es decir, estuvieron interactuando con la cultura académica y la forma en la que se lee y se escribe en ella. De esta manera, se logra que estas prácticas y “términos específicos de la lectura y la escritura [puedan] tomar un eje, tomar una dirección, desde la academia y desde lo que se viene reflexionando, desde lo que los intelectuales y personas



que están pensando un tema, están determinando o están diciendo qué debería ser el deber ser de la lectura y la escritura”. Aspecto que permite reconocer que la literacidad está mediada por otras voces, por otras personas como los “intelectuales”, por una comunidad académica donde se insertan estas prácticas de una manera concreta, las cuales se pueden reconocer en un espacio como lo es el taller.

Ahora bien, las prácticas letradas académicas, al generar normas sociales que regulan la producción y el acceso a los textos (Barton y Hamilton, 2004), y al estar ligadas con estructuras e instituciones, pueden generar eventos letrados en los cuales los sujetos no tienen oportunidades de participación. Es por ello que el espacio del curso *La escritura académica como experiencia formativa en educación superior*, junto con los talleres del CLEO, brindaron la oportunidad de que los estudiantes hicieran uso de la lengua escrita académica a través de unos eventos letrados en los cuales se propició el acceso, la participación y la interacción en un contexto particular y el tipo de literacidad que allí se promueve (Kalman, 2003).

Al indagar a los estudiantes por si los acompañamientos del CLEO fueron diferentes a otros espacios formativos, uno de los participantes señala que:

“Participante: Para mí sí, totalmente. Bueno, digamos que repito lo que decía ahorita y es que, digamos, como tal en el colegio o en la universidad, hasta este curso, no habíamos tenido un acercamiento a bueno, cómo se escribe, de cómo, digamos, en términos de redacción y demás, no... pues... nunca le enseñan a uno. Es lo que nosotros decíamos, llegan los profesores “bueno, escríbanme un ensayo, escríbanme una reseña, escríbanme esto y lo otro, y lo otro, y lo otro”, pero no hay como esa parte de, bueno, de cómo realmente se escribe; de cómo generar esa consciencia frente a la escritura. Entonces para mí si fue, digamos, un cambio significativo.” (extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Este apartado permite inferir la especificidad de los acompañamientos del CLEO a través de sus talleres. En él se alude a que tanto el colegio como la Universidad no habían proporcionado una relación lo suficientemente sólida con las prácticas letradas académicas o al cómo se hace uso de este tipo de literacidad, pues los docentes que tuvieron antes de estos espacios formativos, se limitaban a solicitar textos, más no a precisar cómo se producen. Es decir, no había un reconocimiento de las formas sociales que regulan la producción de los



textos académicos. Esto no sólo implica que se den supuestos o formas poco claras a la hora de leer y de escribir, constituyendo prácticas veladas o del misterio (Lillis, citada en Sito y Kleiman, 2017), sino que implica que no haya lugar a la participación de los sujetos en esta cultura escrita. Es por tal motivo que los talleres del CLEO permitieron configurar eventos letrados a través de los cuales se acercó a los estudiantes a las prácticas letradas de la universidad, explicitando y develando las formas en las cuales se lee y se escribe allí. Es decir, permitió un acercamiento entre los individuos y las formas generalizadas de uso de la lengua escrita de la universidad, logrando un acercamiento a lo que Carlino (2013), logra reconocer con sus indagaciones: escribir a través del currículo. Esto porque los talleres no se aislaron en la producción e interpretación de textos que no concernieran al campo disciplinar de los estudiantes. Además, porque tanto el docente como los talleristas son formados en el mismo campo de estudio que estos.

Un ejemplo ilustrativo de lo planteado, se refleja cuando los estudiantes se refieren a la búsqueda de información para la escritura de sus textos. De esta indagación, los estudiantes debían extraer las citas que iban a utilizar para su artículo de reflexión. Sin embargo, la falta de acceso y de disponibilidad de materiales bibliográficos en la biblioteca de la Seccional Norte, llevaron que ellos realizaran sus búsquedas “googleando”, sin recurrir a bases de datos especializadas. Esto implicó que una de las sesiones del curso se destinara para efectuar un taller sobre el manejo y uso de bases de datos, fase de gran relevancia para la producción de textos académicos y, por tanto, de las prácticas letradas académicas. A continuación, se presenta un fragmento en el que se da cuenta de ese relacionamiento que se logró para que los estudiantes escribieran según las demandas académicas:

Participante: Por ejemplo era lo que pasaba con lo de las...esas citas que teníamos que buscar en la biblioteca de la universidad, que todo fue virtual...

Entrevistador: ajá

Participante: Por ejemplo, ese taller nos lo dieron a nosotros y nosotros no teníamos el conocimiento de cómo buscar información.

Entrevistador: ¿ustedes no habían tenido esa formación antes del CLEO?

Participantes (varios): no, no. Antes del CLEO, [se refiere al docente del curso] fue el que nos ayudó con eso, gestionó eso, porque antes de eso nosotros no teníamos conocimiento



Facultad de Educación

sobre las bases de datos de la universidad. Entonces, por ejemplo, eso también volvía un poquito más complejo el proceso de escritura, porque a la hora de buscar información sobre un tema había que decantar mucha información, porque en google a vos te arroja cosas grandísimas, y muchas de esas no cuentan con la rigurosidad académica con la que uno debería de citar, por ejemplo, en un texto. Entonces en ese proceso también nos fortaleció y ayudó mucho. (extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

De esta manera, los talleres CLEO y el curso ofrecieron una oportunidad para que los estudiantes tuviesen un acercamiento a la práctica de búsqueda de información en fuentes especializadas. Esto ayudó a que el proceso de escritura de textos académicos fuera menos complicado, por un lado, y por el otro, a que se discriminara la información que se iba a utilizar para construir los textos, pues ésta debía estar avalada por una comunidad disciplinar. Ello indica, pues, que para que se pueda dar el despliegue de la agencia, se precisa tanto de los factores lingüísticos como de los factores sociales, pues los estudiantes también deben reconocer los aspectos estructurales de la literacidad académica, sin lo cual no pueden negociar con ella.

4.3.1 La participación en eventos letrados académicos: la configuración de una consciencia como productores de textos académicos.

Como se ha planteado, los talleres del CLEO aportaron a la configuración de unos cimientos para el despliegue de la agencia de los sujetos y al reconocimiento de la lectura y la escritura como prácticas situadas. Esto, a su vez, dio lugar para que los estudiantes pudieran esbozar una **consciencia como productores de textos académicos**, hecho que está ligado a la construcción de identidad y a la forma de asumirse como profesionales de un campo disciplinar, aspecto que también se puede considerar como otra contribución de estos talleres. En una gran cantidad de respuestas dadas por los estudiantes, se puede rastrear este aspecto. Así, esa generación de consciencia se relaciona al reconocimiento de las prácticas letradas académicas, vinculadas a un contexto de producción específica. Este fue el caso de la citación académica, en tanto se pudieron trabajar las funciones de ésta, como se puede apreciar en el siguiente apartado:

Participante: Por ejemplo el vacío, también que se llenó con esa contextualización como en cuanto a teorías, porque muchas veces citamos o ponemos a un autor, y ese autor va en contra



Facultad de Educación

de todo lo que estamos diciendo. Lo citamos – se supone- para fortalecer lo que estamos diciendo. Entonces, en ese sentido, también el curso no llegó, como tal, como a decir “utilice este autor y este no”, sino como a ser un poquito más conscientes y ver esos pequeñitos detalles que, de verdad, son importantes a la hora de escribir, y que uno no tiene la consciencia plena. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Aquí se plantea que los talleres, tanto como el curso, fueron un espacio de reflexión en torno a la escritura y la lectura. Esta reflexión contribuyó a “ser un poquito más conscientes” sobre las formas de escribir y leer en la universidad, pues un estudiante que está iniciando su vida académica “no tiene la consciencia plena” de esas formas contextualizadas de la literacidad académica.

Además de esto, otra estudiante apunta que los talleres permitieron acercarse y reconocer “cómo realmente se escribe” en este ámbito, pues los profesores que habían tenido antes solicitaban que escribieran textos, pero sin explicitar los usos y formas que caracterizan esta escritura. Así, los talleres dieron pasos para que ellos pudieran “generar esa consciencia frente a la escritura”. Veamos el fragmento:

Es lo que nosotros decíamos, llegan los profesores “bueno, escribanme un ensayo, escribanme una reseña, escribanme esto y lo otro, y lo otro, y lo otro”, pero no hay como esa parte de, bueno, de cómo realmente se escribe; de cómo generar esa consciencia frente a la escritura. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Este fragmento pone de relieve, además, el papel que han tenido los docentes de la Licenciatura. Según esto, los docentes de los cursos curriculares no han brindado espacios de formación en los cuales los estudiantes puedan tener una mirada más consciente de la escritura. Es decir, que puedan trascender el escribir para ser evaluados para llegar a apropiarse de las prácticas letradas de su comunidad académica. Por ello, es necesario que los docentes, a la vez que solicitan la escritura de una determinada tipología textual, puedan también explicar la función social de éste en el ámbito universitario, el uso que éstos tienen.

Lo anterior, demanda de la Licenciatura que los docentes se ocupen de la enseñanza de la lectura y la escritura. De este modo, los estudiantes podrían vincularse y participar en la cultura académica y trascender el leer y escribir para aprender determinados contenidos. En otras palabras, permitiría que se escriba y se lea para ser parte de una comunidad de



aprendizaje, de una comunidad discursiva. Esta demanda la expresa una de las estudiantes entrevistadas, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Participante: Complementado un poco lo que dice Ana Milena, pues uno creería pensar que, en los demás cursos del programa, también deberían de ofrecer esa posibilidad de repensar y de tomar consciencia frente a la palabra y frente a la escritura, y decir que no es solamente algo que le compete al curso de Escritura para la formación universitaria, sino que todos los maestros deberían también como tomar esa postura... y decir: “ve es que, el texto tiene algunas deficiencias, pero lo puedes mejorar, y lo puedes mejorar de esta manera”. Que yo creo que es un vacío que también existe en parte de los maestros universitarios, o sea, te dicen: “no, es que esto está en rojo; esto está señalado; esto tiene un comentario; esto tiene tal cosa, un resaltado, pero no te abren una posibilidad para decir: “bueno, lo puedes cambiar de esta manera”. Pues no nos dicen: “toma consciencia sobre el error y toma consciencia sobre las cosas en las que lo puedes solucionar”. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

En este sentido, se precisa que la Licenciatura genere estrategias de alfabetización académica. Mediante esto, los estudiantes de semestres tempranos, podrán vincularse de una forma mucho más conscientes a la vida académica. Sin embargo, para que esto se pueda concretar, se precisa que la Facultad de Educación, así como el Programa de Lengua Castellana, puedan formular una política en lectura y escritura, ya que, de lo contrario, la enseñanza de estas prácticas quedará sujeta a las voluntades de algunos profesores o, en su defecto, a que nadie se ocupe de ella.

Por otra parte, los talleres del CLEO aportan a la configuración de esta consciencia, en la medida que permite vislumbrar las formas de construir el discurso académico. Por ejemplo, como ya dijo, la citación es una práctica académica característica del uso del lenguaje en este ámbito. Sin embargo, no basta con enseñar a cómo citar bajo un sistema determinado (APA, Vancouver, entre otros), sino que se requiere que los estudiantes sepan el para qué de esta práctica. Así, los estudiantes podrán reconocer su voz en la construcción de textos y poner ésta en diálogo con las voces de otros autores. Por tanto, se podrá ser consciente de lo que Luisa Puig (2013), citando a Bajtín (1988), caracteriza como la polifonía y el dialogismo en la citación, la cual es entendida como “la presencia simultánea de diversas autorías, lenguajes, puntos de vista, visiones del mundo y voces sociales e históricas en un mismo discurso [...] hace referencia a un discurso ajeno que se superpone a la enunciación de otro”



(p. 128). Dicho aporte de los talleres del CLEO se puede evidenciar en el siguiente extracto de la entrevista grupal

Participante: (asiente) Con esto de las citas hay algo muy interesante y es que cuando... no, es que “fulanito habla de tal cosa, peranito habla de constructivismo” y, digamos que usted va a buscar un teórico que hable de una corriente constructivista y usted se da cuenta que, bueno, dijo pequeño que te puede apoyar. Pero toda la ideología y planteamiento de ese autor es transgresor. Entonces uno dice “¡juemadre!”, pues, ¿realmente ese autor sí funciona? porque es que el pensamiento, en definitiva, de este autor, está en contracorriente de lo que yo estoy poniendo. Entonces es también tomar consciencia sobre toda una ideología y modo de pensamiento que tiene el autor que uno va a tomar; que uno a veces no lo hace. Uno a veces... “¡Ah, no!, es que este pedacito me gustó, entonces lo voy a poner”, y no nos damos cuenta de todo el trasfondo que tiene el sentir de otra persona, el pensamiento...pues...no sé... creo que eso sí es muy importante. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Ahora bien, frente a la pregunta de si los talleres del CLEO permitieron acercarse a las formar de escribir de su comunidad académica, los estudiantes dan cuenta que la articulación de estos con un curso curricular ayudó a escribir de una forma contextualizada, hecho que les permitió no sólo ser conscientes frente a esta práctica, sino asumir su identidad como maestros en formación. De este modo, la escritura de un artículo de reflexión les permitió el abordaje de temáticas propias de sus campos disciplinares, hecho que dotó de sentido la escritura y los puso como sujetos que producen saber desde su campo de formación: la pedagogía. Vemos un fragmento de la entrevista y la respuesta de una de las integrantes del grupo:

Entrevistador: ¿Ustedes sienten que los talleres CLEO posibilitaron acercarse a las maneras en que se lee y se escribe en la Facultad de Educación, específicamente en el programa de Lengua Castellana? ¿O eso no tuvo ninguna relación con el área disciplinar de ustedes?

Participante: Sí, yo creo que sí (dice algo más que no se logra entender porque habla muy bajo y en ese momento comienza a hablar otro participante). a mi modo de ver, me parece que sí hubo mucha relación. Empezando porque la semántica en sí o el tópico que cada uno de nosotros abordó para su texto, fue pensado desde las problemáticas escolares en parte. Muchos de los textos que se produjeron en el artículo reflexivo eran pensando, esto, pongamos, el error como... no me acuerdo en específico del texto de la compañera [alude a



Facultad de Educación

una de las estudiantes del grupo]. El mío, por ejemplo, hablar de lectura y escritura en primera infancia; Camilo utilizó el mismo eje acerca de lectura, los procesos de lectura escritura, pues, se presentaron muchos casos que generaban esa preocupación acerca de las problemáticas que circundan, pues, como al interior de las aulas. Empezando por esa parte. En un segundo momento, me atrevería a decir que esa intencionalidad, o empezar a tomar **consciencia** sobre el manejo de las normas APA, porque, así como lo planteas, hay muchas formas de escritura. Por ejemplo, los médicos utilizan las normas Vancouver, que son totalmente distintas (otro participante interrumpe y dice “muy”), muy distintas. Entonces es también como asumir una postura como desde la academia, desde la escritura; y yo veo que también los ejes conceptuales y los teóricos como tal que nosotros asumimos tuvieran como ese sentido pedagógico. Que no fueron llamados pedagogos como tal, pero que sí tuvieron su tinte de pedagogía y educación. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Frente a esta misma pregunta, otra estudiante alude a que los talleres del CLEO, más allá de brindar un corpus de información referente a cómo se cita o sobre las características lingüísticas de los textos, lo más importante para ganar consciencia como escritores académicos, fue el hecho de permitir la participación en eventos letrados de éste ámbito, es decir, a que la lectura y la escritura fueron asumidas desde un enfoque sociocultural, lo cual implica concebir los factores sociales y culturales que se asocian a éstas y que la configuran como prácticas; de igual forma, el hecho de construir su propia voz, de desarrollar sus propias ideas en la construcción del discurso, es otro aporte significativo para que se diera esta consciencia. En el siguiente apartado de la entrevista grupal, se puede dar cuenta de lo anterior:

Participante: pues, la verdad, uno reconoce -independientemente de todas las dificultades que se atravesaron en el curso-, que fue muy fructífero, que fue un curso que aportó bastante. Yo lo entiendo, por ejemplo, en esa manera de adquirir consciencia sobre lo que se escribe. Más allá de la citación, más allá de los conectores, porque eso es algo que el escritor puede adquirir de cualquier fuente. O sea, usted se puede meter en internet y buscar conectores o cómo se cita, y eso va a aparecer. Yo pienso que va más allá de eso. Es un proceso de autoconsciencia y de esa intención comunicativa que debe tener un texto. Insisto y apoyo lo que dice [se refiere a otro compañero]. Yo pienso que uno nunca cambia la escritura. Uno como escritor tiene su sello personal. Lo que cambia es la forma de organizar tus ideas, la cohesión y la coherencia, la forma de estructurar los párrafos [...] lo que más nos criticaron, era que invertíamos un



Facultad de Educación

sinfín de ideas en un texto y no nos basábamos en una propia. Entonces, era a empezar a decir, “bueno, tenemos buenas ideas, pero ¿cuál de esas vas a desglosar, en cuál te vas a enfocar? (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

Por tanto, esta toma de consciencia frente a la lectura y la escritura académica, lo que hace es consolidar las bases para la configuración de la identidad de los estudiantes como miembros de la comunidad académica a la cual están arribando. De este modo, los estudiantes perciben que hay un mejoramiento en la escritura académica mediante los talleres del CLEO, pues si bien ellos sabían escribir textos, gracias a sus distintas trayectorias, de lo que precisaban era de espacios que les permitiera participar en las formas de leer y escribir de la universidad. De esta manera, los sujetos se vinculan a su comunidad académica, se relacionan mucho más con ella y se asumen como miembros de estas. Ello no significa, de ninguna manera, que tengan que dejar de lado sus raíces identitarias como individuos, sino que hay una nueva relación con el espacio del cual empiezan a ser parte, en la medida que participan de sus prácticas, en los eventos cotidianos que las conforman la cultura académica. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente fragmento de la entrevista al grupo:

Entrevistador: y ustedes ya venían también de un proceso de formación en la normal

Participante: (continúa)...sí, sí. Entonces, así no haya sido escritura académica, a nosotros siempre nos ha ido muy bien en lo que es la escritura. Es eso. Yo creo que si hubo un mejoramiento, hubo un mejoramiento en la escritura académica como tal. Sí, yo considero eso. Yo pienso que uno no cambia, porque el escritor tiene su forma personal de impregnar al escrito su esencia, pero sí hay un mejoramiento en otras cuestiones que son fundamentales a la hora de estructurar los textos. (Extracto entrevista grupal, 17/11/2018)

En suma, estas dos contribuciones del CLEO permiten identificar la necesidad de mantener un diálogo entre los campos de la alfabetización y literacidad académica. De esta manera, los estudiantes pueden tomar consciencia como productores de textos académicos, así como participar de la cultura académica, pero asumiendo un papel activo frente a ésta, es decir, desplegando su agencia para negociar con estas prácticas letradas académicas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



5. Consideraciones finales: un camino abierto de posibilidades

El presente estudio de caso ha permitido analizar los aportes de los talleres del CLEO a la apropiación de las prácticas letradas académicas de los estudiantes del semestre 2018-1 de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Seccional Norte. Para ello, se inició con la caracterización de sus prácticas letradas vernáculas, a través de la información derivada de las autobiografías lectoras y escritoras y una encuesta aplicada a estos. Mediante dichas técnicas, se pudo dar cuenta de la prevalencia de lo literario en estas prácticas, ya que la formación escolar, así como las dinámicas del contexto de Yarumal, han tenido una fuerte influencia en ellas. De igual manera, se pudieron esbozar las asimetrías entre las experiencias previas de los estudiantes con la lectura y la escritura, debido a las distintas trayectorias de estos, a componentes socioculturales y a cuestiones relacionadas con otros factores como la edad, por ejemplo. Alrededor de esto, también se observó que muchos estudiantes de la Seccional Norte ingresan a la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, con el fin de formarse como escritores de textos literarios y no como productores de textos académicos, lo cual puede incidir en las formas en que ellos se relacionan con la cultura académica. Si bien no se desconoce la importancia de estas expectativas para la formación de los estudiantes, también es necesario considerar que la escritura de textos académicos requiere un proceso formativo específico, debido a su forma altamente contextualizada (Pérez Abril y Rincón, 2013).

De igual forma, se ha descrito el curso *La escritura académica como experiencia formativa en educación superior* y el lugar que ha tenido en la formación en lectura y escritura para los estudiantes de la Seccional Norte, basándose para ello en el programa del curso. En tal sentido, se resaltó que éste fue parte de una estrategia de la Coordinación de la Licenciatura en regiones para fortalecer dichas prácticas en los estudiantes. Para ello, se describió la concepción del curso frente a estas prácticas letradas, el cual las concibe como un proceso y como parte esencial para que los sujetos puedan participar de las comunidades académicas. De esta manera, los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura de la Seccional Norte, fueron reconocidos como productores de saber, en la medida que se les visualizó como sujetos capaces de llevar a cabo prácticas asociadas al campo de la investigación, hecho que les permitió profundizar en temas de su interés a través de la escritura de un artículo de reflexión.



Así mismo, se describió los talleres y la aplicación de los mismos, hecho que permitió visualizar los eventos letrados emergentes, la relación de los estudiantes con la escritura académica y los conflictos que surgieron en la apropiación de ésta. Para ello, fue esencial el uso del diario de campo, así como la voz del docente y una de las talleristas que acompañó la dinamización de dichos talleres, por medio de las entrevistas que se les realizó. Como elemento central, se pudo conocer que los talleres del CLEO fueron, además de un lugar para saber cómo escribir académicamente, un espacio de continua reflexión sobre las prácticas letradas del contexto universitario, sobre el papel de los estudiantes como maestros en formación y como productores de este tipo de textos, lo cual puso en tensión la formación previa en lectura y escritura académica, pues ésta implica trascender el hecho de escribir para ser evaluados o de concebir la escritura como un producto y no como un proceso.

De esta manera, se precisa que la Licenciatura, tenga espacios de alfabetización académica en los cuales los estudiantes puedan apropiarse de la lectura y la escritura académica, pues, en esencia, este programa busca formar académicos y no escritores literarios. Ello no quiere decir que el programa tenga que reñir con esto, ni mucho menos, sino que es necesario ganar claridad frente a este asunto, pues no hacerlo, puede llevar a que se presenten conflictos que afecten la apropiación de la literacidad académica, ya que algunos estudiantes, como se pudo ver en este estudio de caso, le dan una prevalencia mayor a la escritura de literatura que a la escritura de textos académicos.

Esto pudo dar pie para realizar algunos cuestionamientos alrededor de la forma cómo los docentes de la Licenciatura han formado a los estudiantes en lectura y escritura, pues se evidenció que es factible que partan de supuestos sobre lo que los estudiantes saben o deberían saber, tal y como sucedió con las prácticas de citación y búsqueda de información. En esa misma línea, se visualizó la complejidad del acceso y disponibilidad tanto de materiales bibliográficos especializados, como de escenarios en los cuales, el grupo estudiantes, se pudiera relacionar con las formas de leer y escribir en el ámbito académico. Hechos que influyen de una manera poco favorable para que estos se puedan apropiar de la literacidad académica.

Adicionalmente, se evidenció las condiciones de posibilidad que permitieron una articulación de estos talleres con un curso curricular, así como las motivaciones que dieron lugar a los



acompañamientos realizados en la Seccional Norte. En esa medida, se acotó que dicha articulación fue posible gracias a la concepción similar de ambos frente a la escritura, ya que la conciben como un proceso y como una práctica que se aprende de manera contextualizada, hecho que favorece la participación de los estudiantes en las comunidades académicas. Esta razón dio lugar para que el CLEO, como dispositivo institucional orientado a la alfabetización académica, pudiera asumir que los talleres eran la estrategia más pertinente de acompañamiento, ya que se requería de un hacer continuo con otros (Ander-Egg, 1991).

Recopilada esta información, es posible tejer una serie de consideraciones finales, las cuales atañen al CLEO, a la Facultad de educación y a la formación de maestros. Si bien no se pueden hacer generalizaciones en los estudios de caso, la información derivada de esta investigación permitirá esbozar acciones en las cuales el CLEO, como dispositivo institucional, pueda tener una ruta para evaluar, cualitativamente, los impactos de una de sus estrategias de acompañamiento (Tallereando con CLEO). Así mismo, la Facultad de Educación y, concretamente, la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, podrá orientar procesos de formación en lectura y escritura académica para los estudiantes de las sedes y seccionales en las cuales tiene presencia el programa, así como identificar la importancia de generar espacios de articulación con dispositivos como el CLEO para tal fin. De igual forma, brindará insumos para que los docentes que orientan cursos en dichas regiones, puedan partir de las particularidades del contexto, de las necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes de este programa. En un sentido similar, permitirá derivar reflexiones de orden pedagógico y didáctico para que los maestros en formación puedan tener insumos que les permita orientar procesos educativos en lectura y escritura.

Atendiendo a lo anterior, esta investigación evidencia la importancia de generar espacios de articulación entre los cursos curriculares y los dispositivos institucionales orientados a la alfabetización académica. En este sentido, los talleres del CLEO constituyen una estrategia de acompañamiento en lectura y escritura académica que puede insertarse en los propósitos formativos de las disciplinas, con el fin de que los estudiantes puedan participar de los discursos académicos y, por tanto, de la cultura académica. Por ello, la formación curricular de los programas, como el de la Licenciatura, y la formación extracurricular del CLEO, no

riñen, sino que se pueden complementar para que los estudiantes se apropien de las prácticas letradas académicas.

Por tal motivo, los talleres del CLEO, cuando logran articularse a un curso específico, pasan de ser esporádicos o espacios de socialización de las prácticas letradas académicas, a ser tanto un proceso como un escenario en el cual los estudiantes pueden poner en diálogo sus trayectorias letradas con las formas institucionalizadas de leer y escribir en la universidad. De este modo, los talleres pueden llegar a pasar de un modelo basado en habilidades o de un modelo de socialización, a un modelo de literacidades (Lea y Street, citados en Sito y Kleiman, 2017), en el cual los sujetos no sólo logren adquirir habilidades en lectura y escritura, o se les socialice con estas prácticas, sino que puedan negociar con las prácticas letradas dominantes.

Por otra parte, los talleres del CLEO constituyeron un escenario formativo en el cual se pudo brindar condiciones de equidad académica. Considerando la disparidad de las trayectorias letradas previas de los estudiantes, dichos talleres posibilitaron condiciones de participación más equilibradas y justas en la cultura escrita académica, en donde el trabajo colaborativo y solidario entre talleristas, docente y pares académicos estuvo encaminada a la construcción colectiva. Por tanto, el haber contribuido a que los estudiantes tomaran consciencia como productores de textos académicos, así como a brindar elementos para el despliegue de su agencia, es un logro bastante significativo para la permanencia de estos en su programa académico. Este hecho, entonces, constituye unos mínimos para que los estudiantes de una universidad pública, como lo es la Universidad de Antioquia, puedan formarse exitosamente como profesionales.

Lo anterior deja abierta una posibilidad para el CLEO, la cual consiste en realizar estudios orientados desde las pedagogías críticas y, especialmente, desde la educación popular. Dotar de sentido político el quehacer de los acompañamientos puede ampliar la visión y las implicaciones de acompañar a los estudiantes en prácticas LEO. Al respecto, la educación popular puede ayudar a que esas contribuciones, como la toma de consciencia y el despliegue de la agencia que se derivaron de los talleres CLEO en la Seccional Norte, no solamente ubiquen a las prácticas letradas como históricas y situadas, sino que ubique a los sujetos como actores de transformación de las estructuras sociales. Para ello, sería importante, además, que



los talleres del CLEO se diseñaran bajo una perspectiva teórica y metodológica como el de la educación popular. De este modo, el sentido político que trae el hecho de abordar la escritura y la lectura desde un enfoque sociocultural, se podría ver potenciado.

Por ello, resulta importante que estudios posteriores se pregunten por ¿qué contribuciones puede ofrecer la educación popular para la apropiación de la literacidad académica?, ¿cómo puede la educación popular potenciar los acompañamientos del CLEO a través de talleres?, ¿cuáles aspectos de la educación popular pueden contribuir a fortalecer la formación académica de los estudiantes universitarios? y ¿por qué y para qué la educación popular en el contexto universitario para formar en lectura y escritura? Estas, y otras preguntas, son rutas posibles para futuras investigaciones que se interesen por la apropiación de la literacidad académica y su posible relación con la educación popular.

Además de esto, este estudio de caso ha permitido evidenciar que los talleres *Pasaporte a la cultura académica*, *¿Para qué y cómo citar?* y *Biografía Lectora*, pueden adaptarse a los propósitos formativos en lectura y escritura de los cursos curriculares. Su propuesta y su diseño, logra tener un impacto en los estudiantes cuando estos se articulan a los cursos disciplinares. Es decir, permiten tomar consciencia y brindar elementos para el despliegue de la agencia, como ya se evidenció. Sin embargo, se precisaría de estudios etnográficos y de caso que permitan establecer los aportes de estos talleres cuando se ofertan a la comunidad universitaria por fuera del marco de las disciplinas y en condiciones que no sostienen un proceso formativo. En otras palabras, cuando no hay articulación con los cursos curriculares. Lo mismo aplica para el resto de talleres del portafolio de servicios del CLEO, sobre los cuales se requiere identificar sus aportes a la apropiación de las prácticas letradas.

Otra consideración que se desprende del presente estudio de caso, es la importancia que tiene partir del reconocimiento del contexto y de las singularidades de los sujetos en los procesos de alfabetización académica. Los talleres del CLEO aplicados en la Seccional Norte fueron un acompañamiento más personalizado, más contextualizado y más procesual. Ello fue posible porque se partió de las necesidades del contexto, atendiendo las limitantes de tiempo, de recursos y espacios, así como las motivaciones y las trayectorias de los estudiantes, lo que condujo a que el proceso formativo fuera mucho más pausado y mucho más reflexivo. De ahí que sea necesario y pertinente que se sigan dando espacios de articulación entre los



talleres de CLEO y los cursos curriculares de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, pues esto favorece no solo la misión institucional y educativa de ambos, sino que beneficia, particularmente, a los estudiantes que pueden gozar de estos espacios, en la medida que les posibilita participar de eventos letrados en los cuales se asumen como actores de una comunidad académica.

De cara a lo anterior, es importante que el rol del tallerista del CLEO, cuando se dan estos escenarios de articulación, se asuma más allá de dinamizador de estos espacios. El hecho de tener que planear con un docente de un curso curricular, revisar y evaluar las producciones escritas de los estudiantes, de tener que indagar por los factores contextuales y las trayectorias letradas de estos, de buscar las estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas más acordes para llevar a cabo el proceso formativo, le imponen demandas propias de un académico. En esta línea, se requiere un doble relacionamiento para dichos acompañamientos: por un lado, se precisa un profesional con la capacidad de tejer vinculaciones mucho más cercanas al estudiante al que se acompaña, partiendo para ello de las demandas y condiciones particulares de los sujetos y, por el otro, se necesita de la labor propia de un académico que pueda no sólo formar en lectura y escritura, sino que pueda investigar sobre los impactos de su quehacer. De esta manera, tanto el taller como el tallerista, despliegan sus potencialidades, posibilitando que uno y otro vayan más allá de sus propósitos.

Ahora bien, una ruta de acompañamiento para el CLEO, precisaría tener en cuenta algunos elementos, tales como:

1. Concebir los procesos de acompañamiento en lectura y escritura como un proceso continuo en el cual estas prácticas también se conciben como un proceso, lo cual permitiría que
2. se fomenten espacios para el diálogo y la negociación de prácticas letradas, pues de esta manera, los talleres no se limitarían a la ejecución de una planeación esporádica o a una intervención remedial, sino que permitiría ver todos aquellos otros factores sociales que intervienen en las prácticas letradas académicas y que los estudiantes sean conscientes de ellas. Es decir, posibilitan la reflexión pausada en la medida que se incursiona en las prácticas de letradas académicas.



Facultad de Educación

3. Además de esto, es necesario que se parta del reconocimiento de los tránsitos o de las trayectorias letradas de los estudiantes, así como un conocimiento a profundidad de los factores contextuales que han mediado en la lectura y la escritura de estos. Para ello, resulta pertinente partir de talleres como el de Biografía lectora, a lo cual se puede sumar la aplicación de una encuesta que permita caracterizar tanto el entorno sociocultural como a los sujetos.
4. De igual forma, se precisa que los talleres del CLEO, con los cuales se acompañan procesos académicos en lectura y escritura, se basen en prácticas dialógicas en las cuales la participación de los estudiantes sea un factor clave. Es decir, que los talleres tengan un diseño didáctico que facilite la participación de estos, con el fin de que asuman un papel activo en su proceso y no meramente receptivo. Este hecho facilitaría el acceso y la participación en la cultura académica.
5. De igual manera, se requiere que los talleres reconozcan aquellos estudiantes que pueden fungir como Pares Académicos Solidarios, para que el trabajo sea colaborativo y en equipo. De esta manera, se puede, incluso, ir consolidando capacidad instalada en las regiones para que dichos estudiantes acompañen a los demás integrantes del grupo, o incluso, de la Seccional o Sede.
6. Los acompañamientos académicos en lectura y escritura implican que estos sean considerados de una manera integral, donde el trato cercano y humano con el otro permita una mayor vinculación y un mayor reconocimiento de aquellos factores individuales y sociales que se relacionan con estas prácticas. De ahí que el tallerista debe poseer una serie de valores que se basen en la comprensión solidaria del otro.
7. También resulta pertinente generar mecanismos de articulación de los talleres CLEO con los cursos curriculares, a fin que se pueda dar un proceso de acompañamiento sostenido. Por ello, una ruta de acompañamiento debe contemplar los escenarios y las condiciones de posibilidad para generar dichas alianzas. Ello implicaría la creación de protocolos para que esto se pueda dar, en los cuales se establezcan criterios y normas de participación del CLEO y de los docentes de dichos cursos.

Por otra parte, este estudio fue más de naturaleza sincrónica que diacrónica. Es decir, permitió observar los aportes de los talleres CLEO a la apropiación de la literacidad académica en un punto particular de la trayectoria universitaria de los estudiantes. Si bien se pudo caracterizar



unas prácticas letradas anteriores al ingreso de estos a la academia, y se pudo establecer el impacto cualitativo de dichos talleres luego de su aplicación, se precisan estudios diacrónicos, mediante los cuales se pueda hacer un seguimiento ulterior al aporte de estos talleres a la apropiación de las prácticas letradas académicas. En otras palabras, se requiere de investigaciones que le permitan al CLEO reconocer sus aportes en toda la historia académica de los estudiantes, como por ejemplo, hacer seguimiento a estas prácticas una vez se finalicen los talleres. De esta manera, se podrá hacer un monitoreo mucho más amplio al impacto de los procesos de acompañamiento que realiza este Centro.

Sin embargo, esta investigación ha mostrado la pertinencia del estudio de caso de tipo etnográfico para describir los aportes de los talleres CLEO a la apropiación de las prácticas letradas académicas. En esa medida, se precisan de más estudios de caso a través de los cuales se pueda establecer criterios para medir el impacto cualitativo de dichos talleres en las trayectorias académicas de los estudiantes. Así mismo, se precisan de más estudios de caso para reconocer estos aportes en otras regiones donde la Universidad de Antioquia tiene sus distintas sedes y seccionales. Ello permitiría establecer criterios concretos para realizar los acompañamientos en estos contextos específicos.

Para el caso de la Facultad de Educación y, concretamente, para la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, este estudio de caso también ofrece algunas consideraciones relevantes. En tal sentido, es importante que los docentes de los cursos curriculares de dicho programa, quienes orientan procesos formativos en la Seccional Norte, partan del reconocimiento del contexto, así como de los intereses académicos y de los temas que han esbozado preguntas y motivaciones en los estudiantes, con el fin de que la lectura y la escritura de textos académicos les permita a estos no sólo apropiarse de las prácticas letradas, sino asumir una identidad como productores de saber y como miembros de una comunidad académica. Es decir, se precisa de espacios en los cuales se permita la vinculación y la participación de estos como sujetos activos en relación con los campos disciplinares en los cuales se forman. De igual modo, es necesario que la Licenciatura, para el caso de las regiones, genere espacios de alfabetización académica en los semestres tempranos. Formar en lectura y escritura a los estudiantes de recién ingreso a la Universidad, así como aquellos que apenas inician su formación profesional, es una de las condiciones para que estos se



puedan apropiarse de las prácticas letradas y, por tanto, que se cumplan los objetivos trazados en el Documento Maestro de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana para la Seccional Norte. Además de esto, ello permitiría fortalecer los vínculos y, por ende, la permanencia estudiantil.

Sin un acompañamiento temprano y oportuno, por consiguiente, resulta complejo que el grupo tenga condiciones para vincularse a las maneras de leer y escribir de su comunidad académica. Además de esto, se puede propiciar el surgimiento de prácticas veladas (Lillis, citada en Sito y Kleiman, 2017), es decir, de aquellas consideraciones preliminares que parten del supuesto de que los estudiantes deberían tener ciertos aprendizajes sobre la literacidad académica. En esa medida, propuestas como las de Carlino (2005, 2009, 2013), cobran gran valor para los docentes de la Licenciatura, en la medida de que estos tienen la responsabilidad de formar a los estudiantes en la lectura y la escritura académica.

Ahora bien, lo anterior señala la pertinencia de que la Licenciatura establezca una política en lectura y escritura, a través de la cual se puedan materializar acciones formativas en los semestres tempranos y a lo largo de toda la carrera. Sólo así se podrán tener criterios claros que permitan tener como objetivo la alfabetización académica. De lo contrario, seguirá sujeta a la voluntad de los docentes que se quieran ocupar de estos asuntos, lo cual es algo problemático, sobre todo para una Licenciatura que tiene como objeto la formación en lenguaje. Una política como esta, por tanto, no sólo es una consideración educativa o pedagógica, sino una responsabilidad ética y política de un programa como éste, el cual se imparte en una universidad pública. Para ello, es necesario considerar los escenarios, los sujetos y las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en las distintas regiones en las cuales hace presencia la Licenciatura. En ese sentido, es necesario retomar lo planteado por Vélez y Martínez (2017), quienes pusieron de manifiesto la necesidad de implementar una política en lectura y escritura para los estudiantes de la Facultad.

Finalmente, este estudio de caso permite tener consideraciones que atañen a la formación de maestros. En primer lugar, es necesario que los docentes en formación consideren los factores socioculturales para la enseñanza de la lectura y la escritura en los diversos contextos educativos, observando a los sujetos y el modo en que estos viven sus vidas (Zavala, 2011). Además de esto, este enfoque es fundamental para que los maestros puedan orientar procesos



en los cuales los sujetos se asuman desde una postura crítica. Es decir, se vincula una dimensión política de la lengua escrita que, por ejemplo, ya se había señalado con la educación popular en el contexto latinoamericano. De ahí que las implicaciones de este enfoque tengan consecuencias en el quehacer pedagógico de los maestros, en la praxis educativa y las posturas teóricas desde las cuales guíen sus acciones.

Por tanto, partir del reconocimiento de los contextos y de las trayectorias letradas de los estudiantes, implica una postura no sólo política, sino también ética. De este modo, se reconoce la pluralidad de culturas, de formas de leer y de escribir que las comunidades tienen, de aquellos fines y propósitos con que dotan estas prácticas. Así, se puede descubrir una polifonía de discursos, una polifonía de prácticas educativas y, por tanto, la diversidad de literacidades que existe en un país como el nuestro, que se denomina multicultural y plurilingüe. Por ello, esto permite una postura flexible para que los docentes en formación consideren los factores sociales y culturales que caracterizan los distintos contextos. De igual manera, esto permite que se puedan desplegar estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas que sean acordes a cada particularidad del contexto educativo nacional y regional.

6. Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica* (p. 110). p. 110. Retrieved from <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxv bXVuaWNhY2l2bmnvbXVuaXRhcm1hdWJhfGd4OjYxOWQ3NWU1NjgwOGQzO TM>
- Atienza Cerezo, E. (2009). Grado de acceso y apropiación del texto expositivo en estudiantes preuniversitarios. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(49), 9–40.



- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. In V. Zavala, M. Niño Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3(5), 13–52.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Cassany, D., & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. In D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109–128). Barcelona: Paidós.
- Cifuentes, M. R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cisneros Estupiñán, M., & Muñoz Dagua, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- CLEO. (n.d.). *Taller lectura y escritura: pasaporte a la cultura académica*.
- CLEO. (2017). *Informe final equipo base CLEO*. Medellín.
- Educación, F. de. (2014). *Documento Maestro. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*. (p. 28). p. 28. Medellín.
- Fonseca Mendoza, C. I., Morales Guerrero, E., Morales Guerrero, F., & Morales Guerrero, J. (2006). *Leer y escribir en la universidad*. Bogotá: Guadalupe Ltda.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad de EAFIT.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social. El giro en la mirada*. Medellín:



- González Pinzón, B. Y., & Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana : Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195–201.
- Henao, J. I., Londoño Vásquez, D., & Frias Cano, L. (2014). Leer y escribir en la universidad: el caso de la Institución Universitaria de Envigado. *Íkala*, 19(1), 27–46.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernández y Hernández, D. (2014). La apropiación digital: descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos (Universitat Pompeu Fabra). Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/131863>
- Kalman, J. (2003). EL ACCESO A LA CULTURA ESCRITA: LA PARTICIPACIÓN. In *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Vol. 8, pp. 37–66). Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx>
- Lovera, P., & Uribe, F. (2017). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, (50), 91–108.
- Maldonado, M. Á. (2017). Enunciación. *Enunciación*, 22(1), 68–82. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070115>
- Martínez, D. A., & Posada, J. A. (2017). *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas*. Universidad de Antioquia.
- Martínez Ortega, F. (2017). *Apropiación de prácticas letradas en el aula. Práctica docente y nuevas literacidades en la Educación Secundaria Obligatoria post-1x1*. Universitat Pompeu Fabra.
- MEN. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia 2015.
- Morales Benjumea, J. (n.d.). *Plan de acompañamiento* (pp. 1–22). pp. 1–22. Medellín.



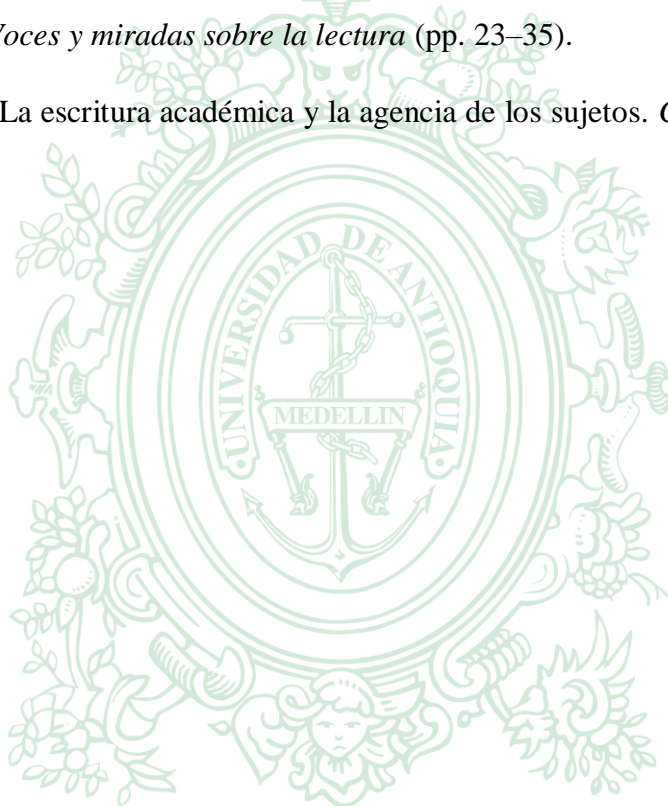
- Mosquera, E. M. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91–119. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Ospina Chica, M., & Londoño Vásquez, D. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso. *Zona Próxima. Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte*, (23), 31–48. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Peinado, A. de J. (2012). *La escritura académica: una aproximación a las prácticas de escritura en la Universidad de Córdoba*. Universidad del Valle.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Puig, L. (2013). La polifonía en el discurso. *Enunciación*, 18(1), 127–143.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C. E., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., ... Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 8(16), 51–70. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc>
- Sito, L. (2018). *Programa curso Practica pedagógica II LC* (p. 9). p. 9. Medellín.
- Sito, L., & Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, (83), 153–179. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Solís Ríos, M. (2014). *Prácticas de escritura académica en ingeniería electrónica en la universidad autónoma de occidente*. Univeresidad del Valle.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. In V. Zavala, M. Niño Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81–107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vargas Franco, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior: un*



Vélez, H., & Martínez, M. (2017). *Fundamentos teóricos y contextuales para la construcción de una política en lectura y escritura para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. In *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23–35).

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



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7. Anexos

Anexo 1. Tabla descriptiva de la aplicación de los talleres CLEO

Tabla 2. Síntesis de la aplicación de los talleres CLEO

Sesión Fecha	Duración (horas)	Taller	Actividades	Contenidos temáticos
Sesión 1 10/02/2018	4	Pasaporte a la cultura académica	-Presentación de los talleristas, del curso y del CLEO. -Ejercicio de escritura para presentarse y para clasificar información. -Selección del formato de ficha bibliográfica. -Lluvia de ideas para perfilar intereses temáticos. -Formulación de preguntas sobre el tema	-La preescritura. -Recolección y análisis de la información: la ficha bibliográfica y sus funciones. -Esquemas de planeación textual. -Estructura del artículo de reflexión
Sesión 2 24/02/2018	4	Pasaporte a la cultura académica	-Socialización de las fichas bibliográficas. Realimentación del ejercicio de las fichas. -Reelaboración de las preguntas a la luz de los textos fichados. -Conceptualización de la escritura como proceso -propuesta del comité editorial.	-La escritura como proceso. -Búsqueda y selección de información. -La preescritura -El comité editorial
Sesión 3 10/03/ 2018	5	Pasaporte a la cultura académica	-Conceptualización de las cualidades del texto escrito -Ejercicio de revisión, análisis y valoración de un texto escrito (preparación para el comité editorial). -acuerdo de cronograma de trabajo -Compromiso de escritura del primer borrador	-La escritura -cohesión, coherencia, propósito comunicativo, sentido completo, unidad.
Sesión 4	5	Pasaporte a la cultura académica	-revisión del borrador en los subgrupos de trabajo.	-La escritura. -La revisión. -La reescritura.
Sesión 5	4	Para qué y cómo citar	-Indagación de saberes previos sobre las funciones de la citación. -Conceptualización sobre las funciones de la citación -Envío de los textos al comité editorial. -Lectura de un texto para identificar las funciones de la citación.	-Funciones de la citación. -La polifonía de los discursos -El dialogismo de la citación. -Normas APA.



			-Escritura de un texto en el cual se hiciera uso de las funciones de la citación	
Sesión 6	6	Pasaporte a la cultura académica	-Conceptualización sobre las presentaciones orales. -Socialización y sustentación de los escritos.	-Presentaciones orales
Sesión 7	4	No aplica	-Evaluación del curso y de los talleres	No aplica
Sesión 8	3	Biografía Lectora	-Indagación de saberes previos. -Lectura de un texto referente. -Escritura de biografías. -Socialización de producciones.	-Trayectorias letradas. -Prácticas letradas -Enfoque sociocultural

Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Formato de encuesta

Nombre:						
Edad:						
Municipio del que proviene:						
Vereda:			Casco urbano:			
¿Cuál es su estrato socio-económico?			1	2	3	5
			5	6		
¿Ha cursado otros estudios superiores? SI _____ NO _____ ¿Los concluyó? SI _____ NO _____						
¿Cuál fue la institución educativa de la que egresó?						
Pública:			Privada:			
Normal:			Académica:			
¿Cuáles fueron los textos que más leyó durante su bachillerato?						
Novela	Cuento	Poesía	Ensayo	Noticia	Libro de texto	Texto de divulgación científica
Otros	¿Cuáles?					
¿Cuáles fueron los textos que más escribió durante el bachillerato?						
Trabajo escrito	Informe de laboratorio	Consulta	Cuento	Poema	Reseña	Resumen
Otros	¿Cuáles?					
¿Cómo cree que lectura y escritura contribuyeron en su formación escolar?						
¿Qué lugar cree que ocupa la lectura y la escritura en su formación académica universitaria?						



¿Cómo considera que lee y escribe luego de haber participado en los talleres CLEO?

La presente información sólo será usada con fines académicos y será manejada con entera confidencialidad. Por tal motivo, declaro que el investigador puede hacer uso de ella y que se me ha informado los fines para los cuales será usada.

Firma del participante: _____

Anexo 3. Guion de entrevista 1 a los estudiantes

GUION EVALUACIÓN DEL CURSO LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR (Una primera entrevista grupal)	
Ejes temáticos	Preguntas
1. Percepciones frente al curso:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo les pareció el curso? ✓ ¿Cómo se sintieron en el desarrollo de las sesiones? ✓ ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? ✓ ¿Cómo fue su experiencia de escritura en el curso? ¿fue igual o diferente de otros? ¿En qué sentido? ✓ ¿Cómo se sintieron con los tres acompañamientos?
2. Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo les pareció la metodología del curso? ✓ ¿fue clara desde el inicio hasta el final? ✓ ¿Permitía la participación activa de ustedes? ✓ ¿Qué cambios sugieren en la metodología? ¿Por qué? ✓ ¿La metodología fue coherente con la concepción de escritura trabajada?
3. Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Hubo claridad en los contenidos? ✓ ¿Consideran que fueron adecuados los contenidos del curso para dar cumplimiento a los objetivos del mismo? ✓ ¿Qué agregarían o qué quitarían de los mismos? ✓ ¿Qué no quedó suficientemente claro? ✓ ¿Consideran que los contenidos fueron pertinentes para su proceso formativo? ✓ ¿contribuyeron a relacionarse de otra forma con la escritura? ¿De qué modo? ✓ ¿Cómo fue la experiencia de escribir un artículo de reflexión sobre un tema propio de su área de formación? ✓ ¿Considera que la escritura académica genera barreras para la configuración de comunidad académica?
4. Maestro y talleristas:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Fueron claros en la enunciación de los contenidos y de la metodología al momento de la intervención o de exponer una temática conceptual? ✓ ¿Qué aspectos te dijeron que se debían tener en cuenta para escribir? ✓ ¿Dominaban los temas con rigurosidad académica?



	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Recibieron el acompañamiento suficiente para desarrollar sus actividades de escritura? ✓ ¿Les ayudaron en las labores académicas del curso? ✓ ¿Se sintieron cómodos con ellos? ✓ ¿Cómo fue el trato que les dieron? ✓ ¿Les brindaron estrategias para desarrollar sus escritos?
5. Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Los objetivos fueron claros desde el inicio? ✓ ¿Se lograron cumplir?
6. Evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo les pareció la evaluación? ✓ ¿Consideran que verdaderamente se vio como un proceso en el curso? ✓ ¿Cómo sintieron las valoraciones hechas por los docentes? ✓ ¿Sus compañeros participaron del proceso de evaluación? ✓ ¿Considera que se realizó un trabajo de paritaje? ✓ ¿Los criterios de evaluación fueron claros? ✓ ¿Qué aspectos de la escritura fueron valorados?
7. Otros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Otras observaciones: ✓ ¿Qué otras observaciones tienen?

Anexo 4. Guion de entrevista 2 a los estudiantes.

Guion de entrevista a estudiantes	
Eje temático	Preguntas
Percepciones frente a los talleres:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintieron en el desarrollo de los talleres? ¿Qué les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Cómo valoran los acompañamientos del CLEO a través de talleres? ¿Cómo fue su experiencia de escritura en los talleres? ¿Fue igual o diferente a otros talleres o cursos? ¿En qué sentido? ¿Los talleres permitieron que produjeran saber? ¿Los talleres les permitieron identificarse como miembros de su campo de saber?
Metodología de los talleres:	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se trabajó la lectura y la escritura desde los talleres? ¿Cómo les pareció la metodología de los talleres? ¿Fue clara desde el inicio hasta el final? ¿Permitía la participación activa de ustedes? ¿Qué cambios sugieren en la metodología? ¿Por qué? ¿La metodología fue coherente con la concepción de escritura trabajada? ¿La metodología permitió dar cumplimiento al objetivo de acompañar sus procesos académicos? ¿La metodología involucró la lectura y la escritura de textos propios de su campo de estudio? ¿Qué estrategias se utilizaron en los talleres para la lectura y la escritura de los textos?
Sobre uso de los textos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Los talleres apuntaban a reconocer la estructura lingüística de los textos? ¿Qué aspectos se consideraron? ¿Los talleres permitieron reconocer el uso de esos textos en la academia? Es decir, para qué se usa un ensayo, para qué un artículo. ¿Los talleres permitieron reconocer la función de los textos dentro de su campo de formación? ¿En qué contribuyeron los talleres para leer y escribir textos en la universidad?

	<p>¿Los talleres les permitieron participar de las formas de leer y de escribir dentro de su campo de formación? Es decir, de la forma en que lee y escribe un licenciado de lengua castellana.</p> <p>¿Mediante los talleres se reconoció la forma de leer y escribir desde su campo de formación?</p> <p>¿Los talleres les permitieron acceder a textos de su campo disciplinar?</p> <p>¿Los talleres posibilitaron reconocer el para qué se escribe en su campo disciplinar?</p> <p>¿Los talleres permitieron que se relacionaran con otros miembros de la comunidad académica, bien sea con sus compañeros o con autores de su campo de formación? ¿De qué manera?</p>
Apropiación de la lectura y la escritura:	<p>¿Los acompañamientos permitieron reconocer la forma de leer y escribir en la universidad o en la academia? ¿De qué manera?</p> <p>¿Cuáles aspectos de la lectura y la escritura pudieron aprender (apropiarse) a través de los talleres?</p> <p>¿Les ha servido lo aprendido en los talleres para la escritura de otros textos?</p> <p>¿De qué manera?</p>
La permanencia	<p>¿Consideran que lo aprendido en los talleres sobre lectura y escritura ayuda para que puedan permanecer y culminar sus estudios en la universidad? ¿Por qué?</p>

Anexo 5. El primer guion diseñado para entrevistas individuales.

Orientaciones de 3 momentos para la entrevista semiestructurada:³



Apertura

Saludo.
Presentación del objeto y objetivo de la investigación.
Explicar la dinámica y ejes de la entrevista.
Pedido de permiso para grabar la entrevista.



Desarrollo

Realización de las preguntas. Empezar por temas que dejen más cómoda la persona entrevistada. Hablar lo mínimo posible, y motivar al entrevistado a seguir sus narrativas.

Controlar el tiempo, y distribución de las preguntas. Si es una entrevista de 1 hora, podría tener cerca de 50 minutos para el desarrollo, y en torno a 10 preguntas de cerca de 5 minutos de respuestas. Seleccionar estas 10 preguntas en el guion.

Seleccionar preguntas más pertinentes para la conversación.



Cierre

Agradecer la participación de la persona.

Contarle que así que transcriba y seleccione los extractos relevantes, le vuelve a enviar el material.

También le pedirá que firme un consentimiento informado para el uso del material (ahora o posterior, cuando presente los extractos).

Pregunta si la persona quiere decir algo más, y yo no finaliza la entrevista.

³ El presente guion de entrevista no fue aplicado a cada uno de los estudiantes. En su defecto, se propusieron algunas de las preguntas de este para la construcción de las autobiografías lectoras.



Guion para entrevistas individuales		
La escritura en la educación superior		¿A qué pregunta de la tesis se relaciona este eje temático?
Ingreso:	1. ¿Cómo fue tu ingreso a la universidad? a. ¿Cuántos años tenías cuando ingresaste? 2. ¿Cuántas veces presentaste el examen de admisión?	
Selección programa:	3. ¿Qué carrera estudias? 4. ¿Por qué escogiste esta carrera? a. ¿Has estudiado otras carreras? ¿Cuáles? 5. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la escritura en la universidad?	
Relacionamientos estratégicos:	6. ¿Quiénes fueron las primeras personas que conociste en la universidad? a. ¿Cómo fue tu relación con ellos? ¿Provenían del campo? 7. ¿Alguien te ayudó con la familiarización de la vida universitaria? ¿Cómo? 8. ¿Alguna persona de la universidad -que no sean tus profesores- te ha ayudado en las actividades de escritura?	
Espacios LEO en la U:	9. Con base en tu experiencia, ¿cuáles espacios de la universidad sentiste que más te apoyaron con la escritura? a. ¿Cuáles? ¿Cómo ayudan?	
Tipologías textuales y usos:	10. ¿Qué tipos de textos <u>sueles escribir</u> en la universidad? 11. ¿Qué esperas de tu escritura en la universidad? a. ¿Por qué? 12. ¿Qué tipo de textos te gustaría escribir? a. ¿Por qué? b. ¿Estos tipos de textos distan muchos de los que sueles escribir en la U?	
Dificultades y estrategias:	13. ¿Has tenido dificultades con la escritura en la universidad? a. ¿Cuáles? b. ¿Los profesores te han ayudado cuando se presentan esas dificultades? c. ¿Qué te dicen los profesores que tienes que tener en cuenta cuando escribes en la universidad? d. ¿Te explican por qué debes de tener eso en cuenta? e. ¿Te brindan ayuda para escribir los textos de sus asignaturas?	



	<p>f. ¿Cómo lo han hecho?</p> <p>14. ¿Has tenido algún evento de dificultad con los maestros por la escritura?</p> <p>a. ¿Recuerda algún caso para contarme?</p> <p>15. ¿Has perdido materias a causa de la escritura?</p> <p>16. ¿Cómo has hecho para enfrentarte a la escritura académica?</p>	
Otras estrategias:	<p>17. ¿Pertenece a algún grupo de estudio o semillero de investigación?</p> <p>18. ¿Pertenece a una organización o colectivo cultural?</p> <p>a. ¿Cuál?</p> <p>19. ¿Cómo es la relación con la escritura en este espacio?</p> <p>20. ¿Te reúnes con tus compañeros para la escritura de tus trabajos?</p> <p>21. ¿Tomas notas escritas durante las clases?</p> <p>22. ¿Qué pasos sigues cuando te piden un trabajo escrito?</p> <p>23. ¿Qué dificultades tienes en este proceso?</p>	

Anexo 6. Guion de entrevista al docente del curso

Guion de entrevista al docente del curso La escritura académica como experiencia formativa en educación superior	
Ejes temáticos	Preguntas
El taller dentro de una asignatura:	<p>¿Cómo valora la articulación del CLEO con el curso que usted orientó?</p> <p>¿Qué papel tuvieron los talleres CLEO dentro del curso?</p> <p>¿Cómo valora que estos acompañamientos hayan sido a través de talleres?</p> <p>¿Por qué consideró necesario que el CLEO se articulara con el curso que usted orientó para hacer los acompañamientos? ¿Qué necesidades formativas identificó?</p>
Las trayectorias letradas de los estudiantes antes y después de los talleres:	<p>¿Cómo eran las prácticas letradas académicas de los estudiantes antes del curso y los acompañamientos del CLEO?</p> <p>¿Qué cambios percibió en las prácticas letradas académicas de los estudiantes luego de haberse dado esta articulación entre los talleres CLEO y el curso que usted orientó?</p> <p>¿Considera que los talleres CLEO aportaron a la apropiación de prácticas de lectura y escritura académica? ¿En qué aspectos?</p> <p>¿Considera que los talleres CLEO permiten que los estudiantes sean partícipes de su comunidad académica?</p> <p>¿Considera que los estudiantes pueden acceder a los discursos propios de la disciplina en la que se forman a través de talleres de lectura y escritura que se articulan a un curso?</p> <p>¿Cómo ha visto que ha sido la trayectoria de los estudiantes antes y después del curso y los acompañamientos del CLEO?</p>
Las prácticas letradas que se desarrollaron en los espacios de acompañamiento:	<p>¿Qué prácticas de lectura y escritura académicas se promovieron a través de los talleres? ¿Qué aportes considera dieron al proceso formativo de los estudiantes?</p> <p>¿Qué considera les aportó a los estudiantes escribir un artículo de reflexión?</p> <p>¿Por qué y para qué se trabajó la escritura académica como un proceso? ¿Qué implicaciones tiene esto en el proceso formativo de los estudiantes?</p>



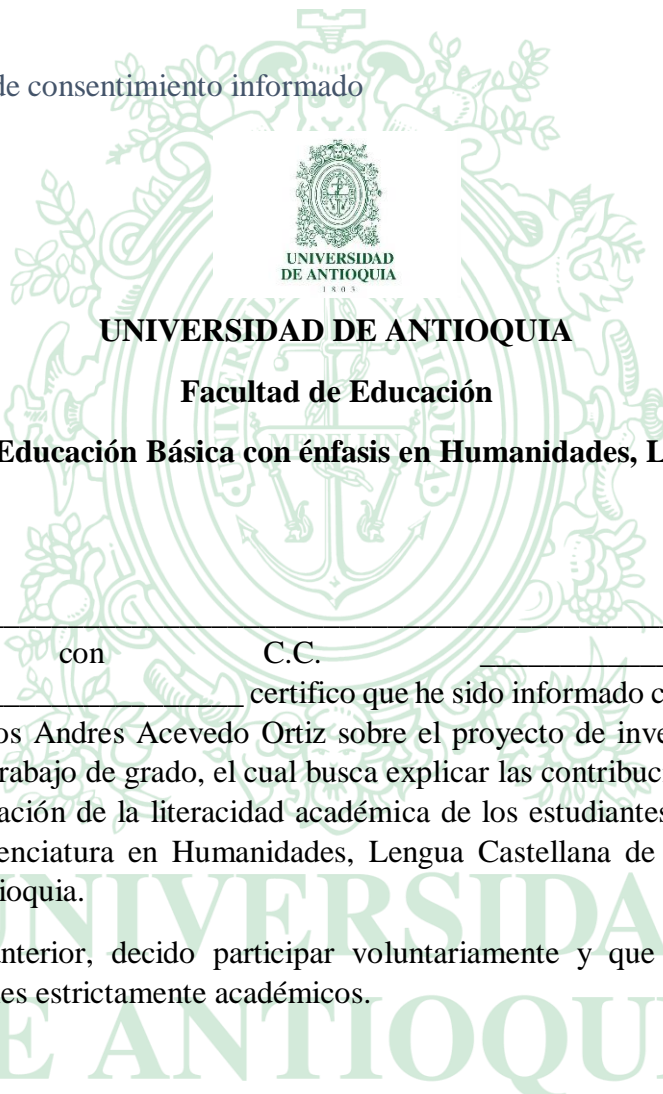
Anexo 7. Guion de entrevista a una de las talleristas del CLEO

Guion de entrevista semiestructurada a tallerista del CLEO	
Eje temático	preguntas
El taller dentro de una asignatura:	<p>¿Cómo valora la articulación del CLEO con el curso La escritura académica como experiencia formativa en educación superior?</p> <p>¿Qué papel considera tuvieron los talleres del CLEO dentro de este curso?</p> <p>¿Cómo valora que estos acompañamientos hayan sido a través de talleres y no de otras estrategias de didácticas o desde otras formas de acompañamiento?</p> <p>¿Qué aportes hacen los talleres a la formación en lectura y escritura de los estudiantes?</p>
Las trayectorias letradas de los estudiantes antes y después de los talleres:	<p>¿Cómo eran las prácticas letradas de los estudiantes al momento de iniciar los talleres?</p> <p>¿Cómo fueron las prácticas letradas de los estudiantes al terminar los talleres? ¿Era igual o diferente la escritura? Mencione algunos ejemplos o aspectos.</p> <p>¿Qué cambios percibió en las prácticas letradas académicas de los estudiantes luego de haberse dado esta articulación entre los talleres CLEO y el curso que usted orientó?</p> <p>¿Considera que los talleres CLEO aportaron a la apropiación de prácticas de lectura y escritura académica? ¿En qué aspectos?</p> <p>¿Considera que los talleres CLEO permiten que los estudiantes sean partícipes de su comunidad académica?</p> <p>¿Considera que los estudiantes pueden acceder a los discursos propios de la disciplina en la que se forman a través de talleres de lectura y escritura que se articulan a un curso?</p>
Las prácticas letradas que se desarrollaron en los espacios de acompañamiento:	<p>¿Qué prácticas de lectura y escritura académicas se promovieron a través de los talleres? ¿Qué aportes considera dieron al proceso formativo de los estudiantes?</p> <p>¿Qué considera les aportó a los estudiantes escribir un artículo de reflexión?</p> <p>¿Por qué y para qué se trabajó la escritura académica como un proceso?</p> <p>¿Qué implicaciones tiene esto en el proceso formativo de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo fue el proceso de acompañamiento con los estudiantes?</p> <p>Podría contarme cómo fue el proceso de acompañamiento con Víctor.</p> <p>¿Qué considera fue distinto en los acompañamientos que se realizaron con él a otros acompañamientos previos?</p>



--	--

Anexo 8. Formato de consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Yo

_____de
identificado con C.C. _____

certifico que he sido informado con claridad por parte del estudiante Carlos Andres Acevedo Ortiz sobre el proyecto de investigación que viene realizando para su trabajo de grado, el cual busca explicar las contribuciones de los Talleres CLEO en la apropiación de la literacidad académica de los estudiantes del tercer semestre (2018-1) de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Seccional Norte, Universidad de Antioquia.

Atendiendo a lo anterior, decido participar voluntariamente y que se haga uso de la información con fines estrictamente académicos.

Carlos Andres Acevedo Ortiz

C.C:

Participante

C.C: