



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de
lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas**

**DIEGO ANDRÉS MARTÍNEZ GARCÍA
JOHN ALEXANDER POSADA CARMONA**

Asesora

**LUANDA REJANE SOARES SITO
Dra. en Lingüística Aplicada**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**1 8 0 3
MEDELLÍN 3**

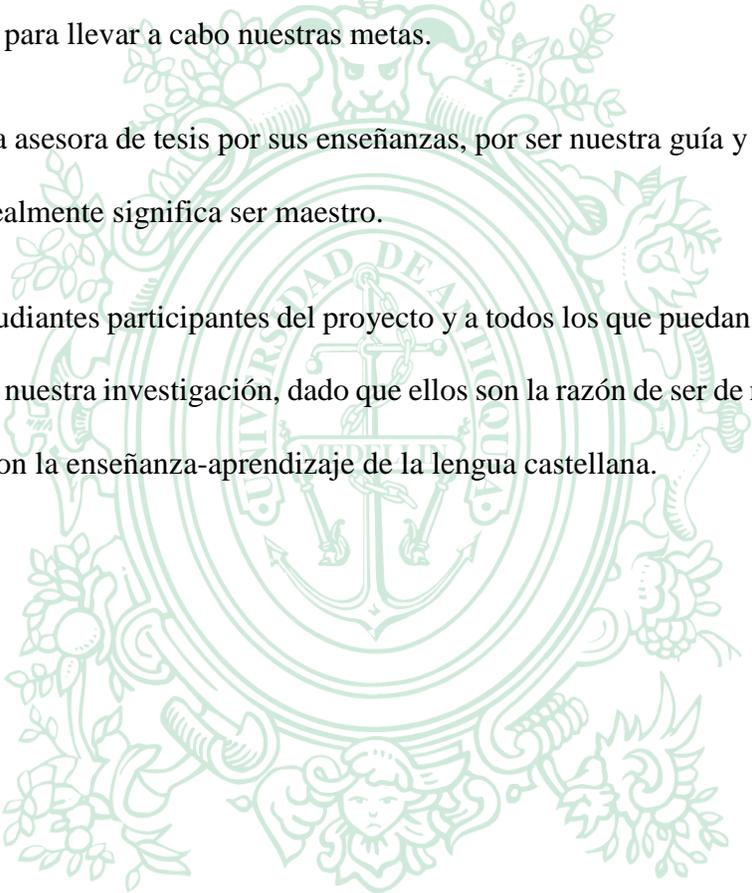
2017

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras familias por acompañarnos en este proceso y brindarnos el apoyo necesario para llevar a cabo nuestras metas.

A nuestra asesora de tesis por sus enseñanzas, por ser nuestra guía y reafirmar con su entrega lo que realmente significa ser maestro.

A los estudiantes participantes del proyecto y a todos los que puedan ser beneficiados con los frutos de nuestra investigación, dado que ellos son la razón de ser de nuestra vocación y compromiso con la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, realizado en el marco de la Práctica Pedagógica, tiene por objetivo analizar el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura académicas, construido con los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética en el marco del proyecto *En la U me quedo*, iniciativa proveniente del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades-CLEO, de la UdeA. Para el desarrollo del trabajo en cuestión, se tomaron como base los conceptos de literacidad académica (Zavala, 2007, 2011; Zavala y Córdova, 2010; Sito y Kleiman, 2017; Cassany, 2009; Cassany y Morales, 2008), alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013, 2014), apropiación (Bajtín, 1982; Kalman, 2003, 2004; Pérez y Rincón, 2013), permanencia (Vélez y López, 2004; PFC, 2016) y diversidad (Soler, 2013; Soler y Pardo, 2007). Con base en estos conceptos, se diseñó una ruta metodológica de enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas, análisis documental y de actividades escritas desde el campo disciplinar, realizadas por los participantes. Como resultados finales, encontramos que si bien los estudiantes indicaban aspectos positivos en el taller – como el espacio para reflexionar sobre sus procesos de las prácticas LEO, o el diálogo con colegas universitarios en la metodología de PAS, o el abordaje de aspectos lingüísticos relevantes para el escenario académico –, también se requiere profundizar en preguntas que emergen por el límite de estos espacios de formación en LEO que son extracurriculares y no componentes de las disciplinas.

Palabras clave: Literacidad académica, alfabetización académica, apropiación, permanencia, diversidad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Beneficios de la tutoría entre pares.....	9
Gráfica 2. Deserción por cohorte. Tipos de aceptación especial.....	23
Gráfica 3. Deserción por período. Nutrición y Dietética.....	24
Gráfica 4. Lugar de origen de los participantes. Fuente: elaboración propia.	41
Gráfica 5. Sexo de los participantes. Fuente: elaboración propia.	43
Gráfica 6. Nivel académico de los participantes. Fuente: elaboración propia.	44

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Participantes del taller.	39
Tabla 2. Datos generados: síntesis de actividades escritas y entrevistas.....	40
Tabla 3. Cursos Programa de Nutrición y Dietética con componente LEO.....	48

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Lugar de procedencia de los participantes del taller con relación a la ubicación de la Universidad de Antioquia.....	42
--	----

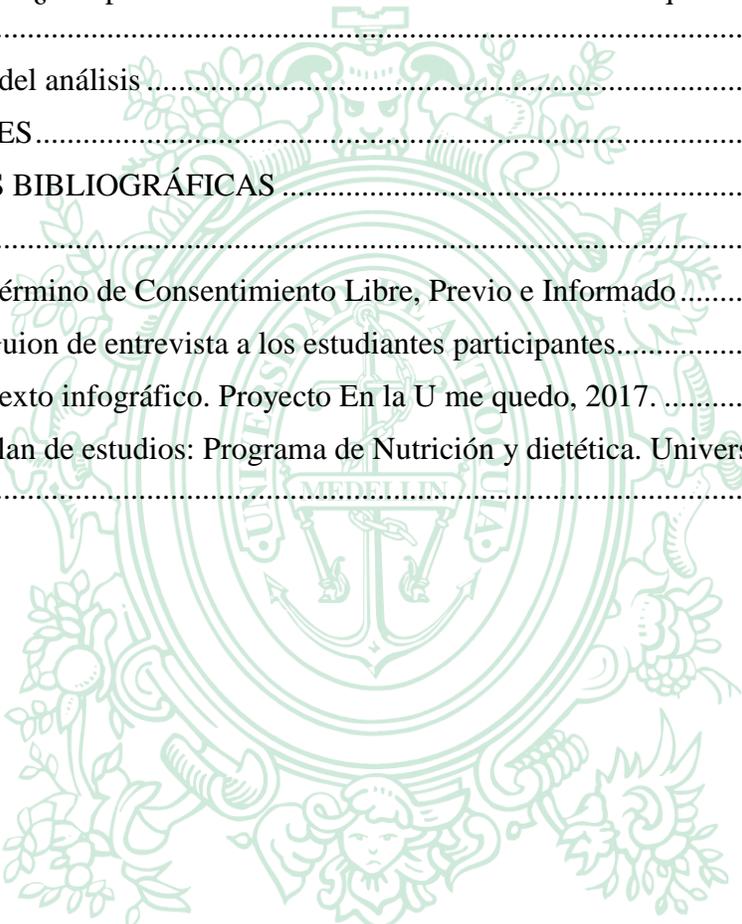
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	6
Contexto	8
Objetivos.....	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos.....	11
Justificación.....	11
2. HORIZONTE DE ESTUDIO.....	14
Literacidad académica.....	15
Alfabetización académica.....	18
Desafíos de ser universitario.....	21
Educación Intercultural Bilingüe.....	27
Apropiación	29
3. EL PROCEDER DEL MAESTRO INVESTIGADOR.....	34
Descripción de los datos.....	39
Tratamiento de los datos.....	44
4. ANÁLISIS: UNA RELACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA.....	47
El lugar de las prácticas LEO en el pensum	47
El lugar de las prácticas LEO en el taller En la U me quedo	49
Trayectoria escolar.....	51
Extracto 1. ¿Cómo fue tu preparación para el examen de admisión?.....	51
Extracto 2. ¿Cómo ha sido tu experiencia de lectura y escritura a lo largo de tu recorrido académico?.....	52
Apreciaciones sobre el pregrado y su proceso.....	54
Extracto 3. ¿Cómo te has sentido en el programa?.....	54
Extracto 4. ¿Cómo te has sentido en el programa?.....	55
Extracto 5. ¿Cómo ha sido tu experiencia de lectura y escritura a lo largo de tu recorrido académico?.....	57
Extracto 6. ¿Cómo ha sido tu experiencia de lectura escritura a lo largo de tu recorrido académico?.....	58
Extracto 7. ¿Has mejorado en eso?.....	60

Extracto 8. ¿Has sentido que lo trabajado en el diplomado te ha servido para tu formación en la carrera y como persona?.....	61
Experiencias y estrategias de estudio para la permanencia.	62
Extracto 9. ¿Has pensado en abandonar o cambiar la carrera que estudias? ¿Por qué?	62
Recopilación del análisis	64
CONCLUSIONES.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS.....	73
Anexo 1. Término de Consentimiento Libre, Previo e Informado.....	73
Anexo 2. Guion de entrevista a los estudiantes participantes.....	74
Anexo 3. Texto infográfico. Proyecto En la U me quedo, 2017.	76
Anexo 4. Plan de estudios: Programa de Nutrición y dietética. Universidad de Antioquia	78



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

1. INTRODUCCIÓN

La iniciativa *En la U me quedo* desde la cual se enmarca nuestra investigación, surge de la iniciativa CLEO¹ que se da por la necesidad de establecer un mecanismo institucional que contribuya a fortalecer los procesos de revisión y atención de un asunto académico identificado a nivel nacional, catalogado como algo alarmante: las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior. Además del reconocimiento de dichas prácticas como eje de la formación estudiantil y con un factor que coarta su acceso, permanencia y profesionalización, la iniciativa dispone de una serie de mecanismos que proponen espacios de discusión y formación en dichos asuntos. Esto a partir del objetivo de la iniciativa *En la U me quedo* que consiste en fortalecer las competencias de lectura y escritura de los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética, a partir de un programa-taller orientado a las prácticas académicas. (Alzate, 2016).

La iniciativa busca fortalecer las competencias académicas de los estudiantes, con una especial atención a aquellos de grupos que presentan mayor probabilidad de desertar. Estas acciones se constituyen de programas tutoriales en lectura y escritura académicas orientado a la problematización de dichas prácticas, con el fin de que estos estudiantes cuenten con mayores y mejores recursos que desde lo académico les permita interactuar con el discurso académico que demanda la universidad. Las iniciativas del CLEO operan en varias modalidades de acompañamiento, situación que pone a prueba no solo un espacio de

¹ CLEO: Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades. Iniciativa del Plan de Fomento a la Calidad (PFC), línea permanencia estudiantil (2015-2018), de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional.

formación para la adquisición de las convenciones del lenguaje académico, sino que también le apuesta a que los estudiantes puedan pensar el proceso desde sus propias fortalezas y necesidades. Esto implica que, bajo esta condición, las iniciativas ofrezcan alternativas de trabajo que van desde el seminario, el taller, el acompañamiento hasta la asesoría personalizada, pensando en todo momento que el proceso avance de una manera particular, al tener siempre presente las circunstancias propias de cada estudiante.

Adicionalmente, la iniciativa *En la U me quedo* busca desarrollar una estrategia de acompañamiento tutorial a partir de la lectura y la escritura orientada a la inclusión académica de estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética. Dadas las investigaciones realizadas sobre la apropiación y la permanencia estudiantil, se encuentra que éstas constituyen un apoyo parcial dentro de lo que realmente se espera del trabajo que se propone. Por ello, es urgente que las instituciones educativas configuren propuestas amplias y estructurales para estudiar y afianzar las prácticas ya mencionadas en un mundo académico universitario donde, por ejemplo, sean los mismos estudiantes quienes identifiquen sus debilidades académicas para lograr superarlas y así, servir de pares académicos a quienes también están en este proceso pero desde su propia perspectiva. Es allí donde tiene lugar nuestra función como maestros en formación, siempre en pro de clarificar nociones y realizar una retroalimentación desde nuestros saberes previos a quienes también están en dicho proceso.

Contexto

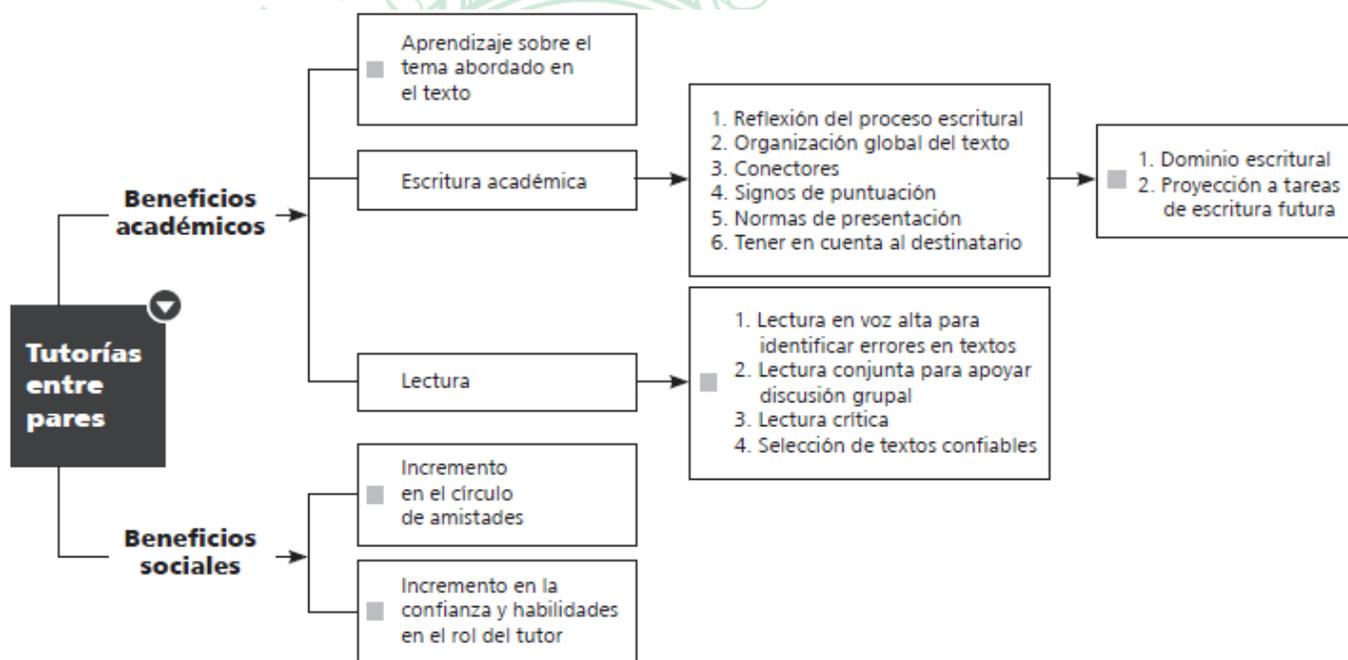
El proyecto de investigación *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas*, presentado en este Trabajo de grado, está enmarcado, como fue dicho, dentro de una de las iniciativas del CLEO: programa *En la U me quedo*, específicamente, orientado para la permanencia de aquellos estudiantes pertenecientes a la Escuela de Nutrición y Dietética.

Esta investigación se une al programa *En la U me quedo* para apoyar las prácticas de lectura, escritura y oralidad desarrolladas en la Escuela, en donde se evidencia un nivel significativo de deserción por parte de los estudiantes indígenas; al reconocer que existen dificultades relacionadas con la apropiación del lenguaje académico en la universidad, la Escuela plantea iniciativas para entender y abordar la temática. Así, nos embarcamos en este proyecto de investigación, con el propósito de generar acciones que permitan fortalecer y mejorar las prácticas ya mencionadas por medio de una serie de talleres que se realizaron desde febrero hasta junio de 2017.

La participación en el proyecto se da gracias a la invitación del tallerista principal y la coordinadora del programa, donde iniciamos en calidad de practicantes y luego se nos presenta como PAS²; lo interesante de ello, y como lo mencionan Chois *et al.* (2017), es que “el aprendizaje cooperativo se comprende como un proceso caracterizado por la participación activa, intencional y articulada de cada uno de los miembros de un grupo, quienes pretenden contribuir al desarrollo de habilidades de los demás y de sí mismo” (p. 167). Durante el proyecto, los PAS estuvieron encargados de brindar asesorías y acompañar el proceso de los

² PAS: Pares Académico Solidarios, según los términos empleados dentro del proyecto *En la U me quedo*.

estudiantes inscritos en el mismo. Cabe destacar que como pares académicos solo cumplimos funciones de acompañamiento/asesor del proceso de escritura, no calificamos, pero sí evaluamos el proceso. Para una mayor aclaración, adjuntamos un mapa conceptual donde hacemos referencia a lo mencionado anteriormente.



Gráfica 1. Beneficios de la tutoría entre pares.

Fuente: Chois L., et al (2017). Beneficios de la tutoría entre pares. Gráfica. Recuperado de: Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165- 184. pp. 173.

La gráfica 1 nos presenta la importancia del acompañamiento entre pares, que se relaciona plenamente con el propósito del taller en cuanto a lectura y escritura. En ésta, observamos que existen beneficios académicos que potencian las prácticas LEO³ en la universidad, pero también hay beneficios sociales que son de suma importancia para la

³ LEO: Lectura, Escritura y Oralidad.

construcción de un sujeto social; dichas prácticas son en pro del desarrollo y crecimiento profesional de los estudiantes participantes del proyecto en compañía de estudiantes monitores y PAS, quienes estamos ahí para ayudar frente a las nociones de lectura y escritura académica presentes en la universidad con relación a sus respectivos programas académicos.

En nuestra experiencia como PAS consideramos que los beneficios sociales que obtuvimos fueron más en pro de nuestra formación profesional, con el afianzamiento de nuestra identidad docente, en cuanto al perfil y las prácticas docentes. Frente a los beneficios sociales como incremento de círculo de amistades (Chois et al, 2017, p. 173), ponderamos que las amistades que pudieron haberse formado por la interacción directa o indirecta con los participantes no fue muy fructífera, debido a que pertenecemos a sedes distintas de la Universidad, lo que generó que nuestros únicos encuentros con los estudiantes era en los momentos de aula – un encuentro de cuatro horas semanales – y meramente desde roles académicos. Por otro lado, en términos de beneficios académicos, observamos que hubo un refuerzo de las nociones y temáticas que se abordaron durante la ejecución del proyecto para nosotros mismos como escritores e investigadores, así como el incremento en la confianza y habilidades en el rol del maestro.

Lo planteado anteriormente nos permite llegar al eje central de nuestra investigación, sobre cómo es el proceso de apropiación del lenguaje académico en los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética, en el marco del proyecto *En la U me quedo*. Esto acompañado de la tutoría entres pares académicos establecidos dentro del proyecto, a partir de una iniciativa del CLEO y que en última instancia busca responder a los objetivos propuestos en esta investigación.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura académicas, construido con los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética en el marco del proyecto *En la U me quedo*.

Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de lectura y escritura que han tenido los estudiantes al iniciar su proceso de educación universitaria.
- Identificar las dificultades que han tenido los estudiantes indígenas a la hora de leer y escribir textos de su área a partir de lo trabajado en los talleres y lo concerniente a su plan de estudios.
- Contrastar los aprendizajes adquiridos en el ámbito de los talleres con las estrategias de estudio que desarrollan los estudiantes indígenas a lo largo de su recorrido académico en la Escuela de Nutrición y dietética.

Justificación

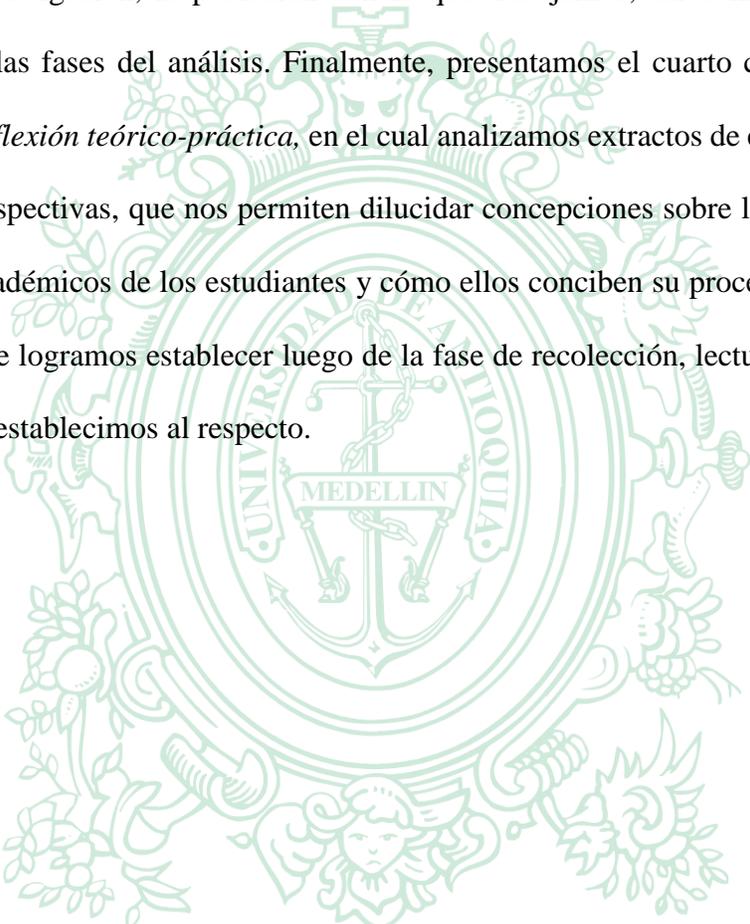
En este proyecto de investigación se pretende comprender el proceso de apropiación y aprendizaje realizado en el marco de la iniciativa *En la U me quedo*, orientada a la permanencia estudiantil con énfasis en las prácticas de lectura y escritura, considerando las

necesidades propias de los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética. Esta comprensión puede apoyar la revisión del propio diseño de los talleres extracurriculares que se ofertan desde la iniciativa, los cuales buscan potenciar las prácticas académicas de los estudiantes con una preocupación mayor por la apropiación en cuanto a temas lingüísticos, de prácticas LEO, de los discursos específicos de su campo disciplinar, y con menor atención a aspectos identitarios y de interculturalidad.

Asimismo, este proyecto de investigación se enmarca en una de las iniciativas del CLEO, el cual es una apuesta institucional orientada a fortalecer procesos académicos que propicien la calidad, la continuidad y la culminación exitosa de los programas de formación estudiantil. El CLEO, como una propuesta de trabajo convocada por la Vicerrectoría de Docencia y acogida por la Facultad de Educación, la Facultad de Comunicaciones y la Escuela Interamericana de Bibliotecología, tiene como estrategia articuladora fortalecer la calidad de las prácticas LEO, afianzar la producción, gestión y apropiación de conocimiento en torno al tema desde una perspectiva de desarrollo de quienes hacemos parte de ello y donde se involucra a toda la comunidad académica. En este sentido, este trabajo busca aportar como un registro reflexivo de maestros en formación sobre los modelos pedagógicos llevados a cabo en la iniciativa *En la U me quedo*.

Pasamos a presentar los capítulos que componen este trabajo de grado. En el primer capítulo, la *Introducción*, se da una introducción y una contextualización del objeto de estudio, la problematización que se presenta y una breve explicación de las experiencias vividas con el rol que tuvimos dentro del proyecto. Para el segundo capítulo, titulado *Horizonte de estudio*, presentamos las bases teóricas que nos permiten conocer lo que se ha investigado en el campo disciplinar al que nos acogemos, también representa una guía para

centrar el problema y así expandir el panorama de referentes. Luego, presentamos el tercer capítulo, el cual hemos titulado *El proceder del maestro*, cuyo objetivo es detallar el diseño y el tipo de investigación, la población con la que trabajamos, así como las técnicas e instrumentos y las fases del análisis. Finalmente, presentamos el cuarto capítulo, titulado *Análisis: una reflexión teórico-práctica*, en el cual analizamos extractos de entrevistas desde tres grandes perspectivas, que nos permiten dilucidar concepciones sobre la apropiación de los discursos académicos de los estudiantes y cómo ellos conciben su proceso, así como las conclusiones que logramos establecer luego de la fase de recolección, lectura, análisis y las reflexiones que establecimos al respecto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2. HORIZONTE DE ESTUDIO

En este capítulo presentaremos los sustentos teóricos de este trabajo, que aborda las temáticas sobre literacidad académica (Zavala, 2007, 2011; Zavala y Córdova, 2010; Sito y Kleiman, 2017); alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013, 2014; Cassany, 2009; Cassany y Morales, 2008); apropiación (Bajtín, 1982; Kalman, 2003, 2004; Pérez y Rincón, 2013); permanencia (Vélez y López, 2004; PFC, 2016), diversidad (Soler, 2013; Soler y Pardo, 2007), desde los cuales encontramos valiosos aportes a nuestros planteamientos que, a su vez, ilustran todo un marco de referencias que apoyan, esclarecen y fundamentan lo que se dispondrá para el posterior análisis.

Para presentar las bases teóricas del trabajo, organizamos este capítulo en el siguiente orden: en primer lugar, se abordan los conceptos de *literacidad académica* y *alfabetización académica*, a partir de los cuales comprendemos cómo se observan y correlacionan ambos términos en la educación superior con miras a lo indagado desde la pregunta de investigación y donde se proponen varias posturas teóricas para establecer semejanzas y diferencias entre sí. En segundo lugar, *desafíos de ser universitario*, que alude a la permanencia y deserción estudiantil como resultado de las problemáticas que giran en torno a ello. En tercer lugar, *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)* donde se plantea la situación de las comunidades indígenas frente a los discursos académicos y, finalmente, desarrollaremos e expondremos el concepto de *Apropiación*, que resulta fundamental para analizar los estudios de caso sobre los que nos basamos con relación al discurso académico y las prácticas LEO.

Literacidad académica

Para efectos de este estudio, concretamos un comentario por cada uno de los trabajos consultados sobre literacidad, pues éstos abordan el tema desde una perspectiva que nos permite ampliar el panorama y las concepciones preestablecidas. Desde el marco de la literacidad académica, retomamos investigaciones de Zavala (2007, 2011, 2012); Zavala y Córdova (2010); Cassany (2009) y Cassany y Morales (2008); pues consideramos valiosos sus aportes además de ser los principales referentes existentes por sus investigaciones a lo largo de varios años de indagaciones, estudios, análisis y contraposiciones.

En los estudios socioculturales sobre la lectura y escritura, hay una vertiente que se viene desarrollando en las últimas dos décadas que está muy concentrada en comprender los usos de la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto académico: el campo de estudios de la literacidad académica. Como lo plantea Zavala (2011), desde esta perspectiva, se aborda la literacidad “como maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (p. 55), con especial énfasis en el escenario universitario. En este orden de ideas, la literacidad está enmarcada en contextos singulares, particulares, que se constituyen social e históricamente. Podríamos conceptualizar la “literacidad académica” como las maneras de relacionarnos con el lenguaje académico, como se crean hábitos y se aplica, por ejemplo, los recursos mencionados por la autora, para obtener los resultados esperados en la universidad. La relevancia de este concepto reside en visibilizar y a la vez desnaturalizar las demandas de las prácticas LEO requeridas en la Universidad, sobre las cuales se espera tener apropiación

y por las cuales estamos llamados a emplear los discursos que el ambiente universitario ofrece.

Haciendo referencia a la discusión de la autora, consideramos que estamos rodeados de un discurso académico que es catalogado como social dentro de los espacios donde se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en la práctica no solo se reproducen un cúmulo de representaciones de la realidad que incluso pueden partir de la subjetividad, sino que también se construyen nuevas representaciones debido a las prácticas de las personas que están inmersas en ella y cómo perciben esa realidad que les ofrece el entorno.

El estudio Lea y Street (1998 citado por Sito y Kleiman, 2017) se tornó un clásico al caracteriza tres modelos de trabajo con la enseñanza de la escritura en la Universidad. En su síntesis, las prácticas LEO tendrían:

el primer modelo, *Study Skills*, está basado en una concepción del lenguaje como habilidades, incorporando una visión del déficit hacia las prácticas de uso del lenguaje de los estudiantes; el segundo modelo, *Academic Socialisation*, propone que para aprender el discurso académico debe haber una socialización con el lenguaje de esa esfera, pero también comprende la escritura como un medio transparente de representación; y el tercer modelo, *Academic Literacies*, propone formar al estudiante para negociar las prácticas letradas dominantes (Sito y Kleiman, 2017, p. 162).

Se evidencia que la educación tiene un papel fundamental en el devenir de las personas y por eso se hace necesario el trabajar desde la EIB con las poblaciones indígenas, cuyo propósito es buscar alternativas. Por eso Zavala (2007) menciona que “existen propuestas que buscan logros de aprendizaje pero que, al mismo tiempo, proponen un discurso alternativo sobre la educación y cuestionan asuntos de cultura y poder más allá de la escuela” (p. 33). Este proyecto busca ir más allá de la forma de pensar la educación y el cómo las comunidades se vinculan a esto, con el fin de que los estudiantes ingresantes a la educación superior no tengan ningún inconveniente frente a las prácticas académicas.

Zavala y Córdova (2010), publican una investigación desarrollada en el contexto universitario peruano, donde argumentan que en América latina actualmente existen aproximadamente cincuenta instituciones de educación superior universitaria, que vienen ensayando formas de colaboración intercultural y que, desde una heterogeneidad de propuestas, buscan democratizar el acceso a las universidades por parte de grupos históricamente excluidos y promover una dinámica intercultural para asegurar su permanencia al interior de estas instituciones por parte de estudiantes de comunidades indígenas.

Al mismo tiempo, Cassany (2009) presenta sus argumentos sobre el concepto de literacidad, en donde menciona que ésta abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas y

la orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre literacidad como algo sociocultural.

Otro ejemplo sobre las concepciones de literacidad es la investigación de Cassany y Morales (2008), cuyo objeto fue el aprendizaje de la lectura y la escritura de textos académicos. Los autores destacan que este aprendizaje es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural, debido a que uno de los lugares donde se complementa este proceso es la universidad, aunque no siempre se desarrolle de manera explícita y no todos los docentes ni los propios estudiantes sean conscientes de ello, de tal forma que en la investigación manifiestan la importancia de incorporar la enseñanza formal de la lectura y la escritura de los géneros textuales propios de cada disciplina, en la formación superior.

Para la presente investigación, al poner en diálogo los aportes de los autores presentados: Zavala, 2007, 2008, 2011; Zavala y Córdova, 2010; Sito y Kleiman, 2017 Cassany 2009, Cassany y Morales, 2008, nuestra indagación por la literacidad académica se orientó por una pregunta hacia la perspectiva de los estudiantes, participantes del proceso formativo, para entender su proceso de apropiación del lenguaje académico en el taller *En la U me quedo*. En este proceso, otro concepto también fue muy importante para la preparación de los talleres: la alfabetización académica.

Alfabetización académica

1 8 0 3

El campo de estudios de “alfabetización académica” se ocupa justamente de promover estrategias didácticas para el trabajo de enseñanza de las prácticas LEO en la

Universidad. Para una aproximación al concepto de alfabetización académica, nos basamos en Carlino (2013), quien la entiende como acciones y estrategias indispensables para los estudiantes al ser parte de la cultura discursiva presente en la academia, así como los dinamismos de creación y análisis de textos requeridos en la educación superior.

También, Carlino (2003) menciona que las investigaciones sobre alfabetización académica han señalado su poder explicativo para dar cuenta de los vacíos al leer y escribir, constatadas en los estudiantes del nivel superior. Igualmente encontramos las posturas del estudio de Pérez y Rincón (2013), quienes examinan el potencial epistémico de la escritura desaprovechado por las instituciones de educación superior. Según estos autores muchas veces los docentes no dimensionan el contexto en que se encuentran y qué tanto es necesario para que los estudiantes creen estrategias de lectoescritura.

Luego de sus indagaciones, Carlino (2013) sintetiza los resultados del paralelo que realizó sobre noventa universidades australianas, canadienses y norteamericanas, en las que, contrariamente a nuestras instituciones de educación superior, se han implementado diversos sistemas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes con el fin de crear cambios institucionales y curriculares que propiciarían el ambiente adecuado para que nuestra educación pudiese hacerse cargo de la masificación cultura escrita. También, se encuentra que la discusión se centra en si es apropiado o no atender a los cuestionamientos sobre lectura y escritura en la educación superior partiendo del contexto y las subjetividades. Desde allí la alfabetización académica se enfoca más en los procesos de enseñanza y el sentido de las prácticas que se llevan a cabo.

En sintonía con el estudio anterior, hallamos en Pérez y Rincón (2013) una crítica que hacen sobre el poco uso que se da a la escritura en su función epistémica como saber

construido metodológica y racionalmente, en oposición a opiniones sin fundamento, lo cual involucra tanto a docentes como a estudiantes en el proceso de formación. También plantean que los docentes no hacen un buen uso de estrategias de enseñanza con las prácticas LEO, usando pocos ejercicios en que la escritura tiene una función epistémica; por lo tanto, se tiende a afectar su proceso académico.

Carlino (2013) realiza nuevamente un estudio sobre el concepto de alfabetización académica luego de sus postulados pasados, donde sin distar ampliamente de sus reflexiones iniciales y para brindar otro enfoque con relación a ello, menciona lo siguiente:

La alfabetización académica [...] Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional [...] (Carlino, 2013, p. 371).

Como se ha dicho, para participar de la cultura académica debemos tener ciertas nociones de lectura y escritura que sean coherentes con las que se encuentran en la universidad y que implícitamente en ella se proponen y nos son requeridas para entablar conexión con las dinámicas que allí subyacen. Es importante precisar el hecho de lo que implica dar el paso de la decodificación del texto al aprendizaje significativo, de la información contenida en el mismo, como un proceso de interacción que surge en un contexto

de actividades de comunicación, donde hay recursos y estrategias comunes frente a un objeto de conocimiento. Así pues, la literacidad abre un diálogo entre el autor y el lector en su propio contexto, lo que implica una relación intrínseca entre la sociedad, la educación y la cultura.

En este orden de ideas, se han gestado iniciativas que van de la mano con dos de los conceptos claves de esta investigación: alfabetización y literacidad académica, con el fin de darle continuidad a las prácticas de lectura y escritura en el ambiente universitario, lo que posibilita que el estudiante tenga un acercamiento a los discursos emergentes en la academia sin dejar de lado su proceso. Todo ello permite realizar un ejercicio de reflexión en torno al propio quehacer como estudiante y como sujeto que pasa a pertenecer a una comunidad que a su vez es una mezcla de muchos pensares y sentires.

Desafíos de ser universitario

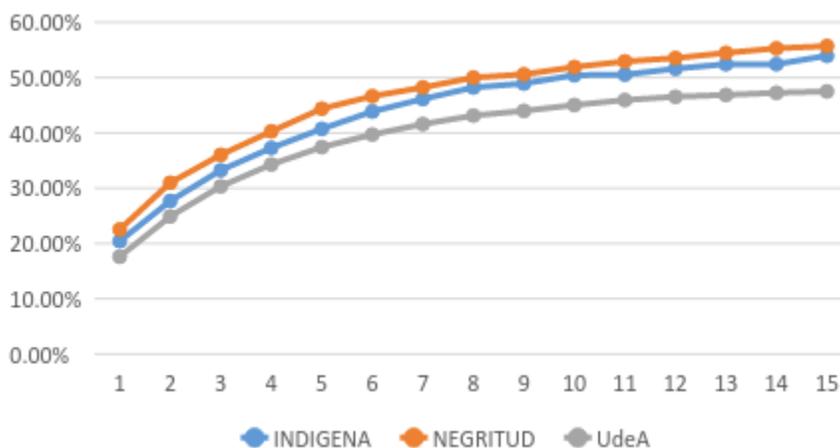
A lo largo de esta trayectoria universitaria, en que muchos pasan a ser parte de la comunidad académico-profesional a la cual desean pertenecer hay otro porcentaje que no logra culminar el trayecto y se van. En la educación superior, existen diversas problemáticas con relación a la permanencia estudiantil y uno de los factores que afectan la permanencia es la apropiación de las prácticas LEO.

El permanecer en la universidad siempre está en mente de los estudiantes y docentes que han gestado y promovido programas como el CLEO o el PFC y es uno de sus objetivos y sus preocupaciones primordiales, pero dadas las dificultades que la permanencia propone, la universidad suele hacer acciones discriminatorias, porque no reconocen diferencias o las exotizan sin reconocer a los sujetos que allí conviven, hace que estas mismas acciones sean

elementos determinantes para que el estudiante decida no continuar con su formación. Ejemplo de ello es lo que afirma Carlino (2014), “uno de los factores del desgranamiento de la matrícula universitaria son las dificultades de los estudiantes para participar en las prácticas de lectura y escritura que proponen las cátedras, habitualmente de forma implícita”. (p. 7). Esto se evidencia a lo largo de los semestres universitarios debido a las prácticas poco establecidas por los estudiantes, las cuales no fueron las adecuadas para su formación en LEO y su apropiación del discurso académico.

Por ello, es motivo de análisis el tema de la deserción estudiantil, pues éste es un factor por el cual las comunidades indígenas también toman partido y vocería; así, los estudiantes en las entrevistas han manifestado la idea de cancelar semestre o salir del espacio académico y hay razones de peso que producen este pensamiento, como lo son el aspecto económico, el adaptarse a una nueva cultura académica y la falta de sus familiares como causantes de su postura lo que lleva a tomar la decisión de alejarse de la academia, pues la no permanencia deriva de la inflexibilidad de las instituciones frente a la diversidad cultural.

Según Vélez y López (2004) “La deserción estudiantil universitaria es un problema que adquiere especial gravedad en la institución universitaria actual, nacional, latinoamericana, norteamericana y europea, tanto de carácter público como privado”. (p. 178), lo que constituye una problemática que no solo ocurre en el contexto institucional que hemos delimitado, sino que es una cuestión nacional e internacional y una preocupación que se acrecienta constantemente. Para una mayor aclaración, adjuntamos una gráfica que muestra los índices de deserción estudiantil a nivel general, por negritudes e indígenas en la Universidad de Antioquia.



Gráfica 2. Deserción por cohorte. Tipos de aceptación especial⁴.

En la gráfica 2, en lo concerniente a nuestro estudio, destacamos los índices de deserción estudiantil de los estudiantes indígenas por semestres académicos, donde el más bajo, es 20,42% de estudiantes indígenas admitidos, y el porcentaje más alto se presenta al final de la gráfica de 52,94% al 100% de estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Esta gráfica nos presenta un resumen general los índices de deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia.

Cabe resaltar que en la gráfica se muestran los porcentajes de deserción y en cada categoría se muestran los índices que dan soporte, de cada 100% de los estudiantes ingresantes pertenecientes a las comunidades indígenas, el 53,95% desertan de la actividad académica por diversos motivos, bien sea por un rendimiento académico no adecuado o por cuestiones económicas, con esto se quiere demostrar que existe una creciente preocupación desde las directivas universitarias por la deserción que cada día se hace más evidente en

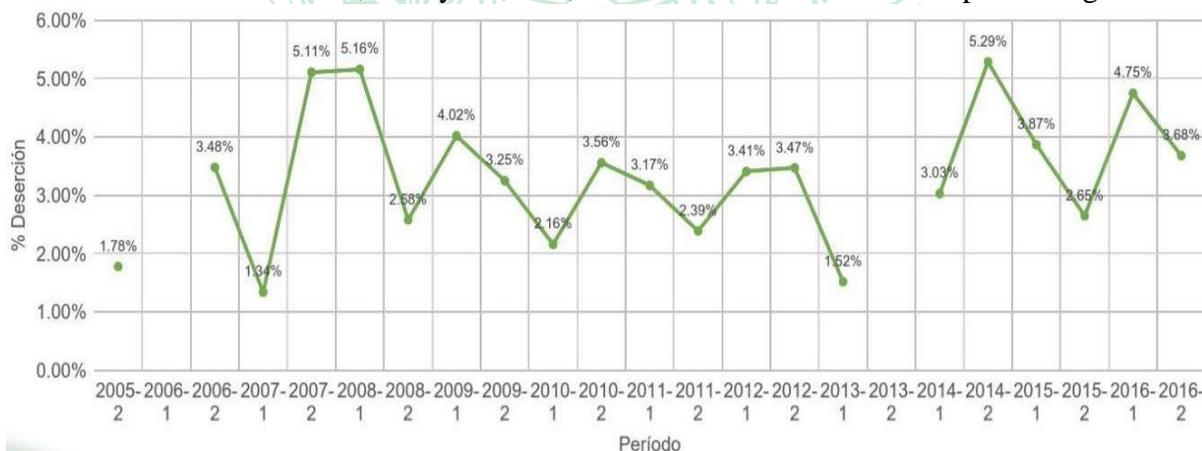
⁴ Tomado de Vicerrectoría de Docencia (septiembre 2017).

personas que pertenecen a alguna comunidad históricamente subyugada, sea afrodescendiente o indígena. Para aclarar un poco más el tema de la deserción estudiantil, Vélez y López (2004) afirman que:

la deserción es un fenómeno presente en el sistema educativo, donde se abandona el programa de formación académica, bien sea para continuar en otro programa, sea en la misma u otra institución, o bien para abandonar definitivamente las aulas de clase (Vélez y López, 2004, p. 184).

En este caso, los estudiantes de las comunidades indígenas abandonan sus estudios por cuestiones netamente académicas. Para muchos estudiantes que vienen a la Universidad y dejan sus comunidades indígenas para este ingreso, se presenta un choque con la cultura universitaria, la cual puede contraponerse a sus costumbres y hábitos de estudio.

En el caso específico de la Escuela de Nutrición y Dietética, los porcentajes de deserción oscilan entre 20,42% y 52,94%, conforme mostramos en la próxima gráfica.



Gráfica 3. Deserción por período. Nutrición y Dietética⁵.

⁵ Tomado de Vicerrectoría de Docencia, Escuela de Nutrición y Dietética (septiembre 2017).

En la gráfica 3 analizamos los datos de deserción del programa Nutrición y Dietética, en los que encontramos porcentajes que van desde el 1,34% en el semestre 2007-1 hasta el más alto de 5,29 % que se ubica en el semestre 2014-2. Es importante precisar que en el semestre 2013-2 no se evidencian datos, esto pudo ser porque no se programó cohorte para ese año por sobrepoblación de estudiantes, lo que es recurrente en algunos semestres en las diferentes dependencias académicas de la Universidad Antioquia por la gran demanda estudiantil. Si bien no son porcentajes alarmantes, se deben tener en cuenta y tomar medidas respecto a los niveles de deserción estudiantil, por ejemplo al propiciar estrategias e iniciativas para apoyar a los estudiantes para que el componente académico no sea motivo de abandono.

Con la *gráfica 3* queremos contrastar que los índices analizados toman la población total de estudiantes de la universidad, quienes desertan por diversos motivos y entre ellos se encuentran los estudiantes de las comunidades indígenas, quienes hacen parte de los porcentajes de deserción estudiantil más alto y por eso se han gestado iniciativas que apuntan a su permanencia, para así “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 universitaria”. (PFC, 2016, p. 3). Estas iniciativas favorecen espacios que permiten llevar a cabo un proceso académico adecuado por parte de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas, quienes ingresan por cupos especiales y otros que son estudiantes indígenas pero que no se inscriben o se postulan a los cupos destinados para dichas comunidades.

El proyecto *En la U me quedo* se basó en los datos que arroja lo indagado por la Vicerrectoría de Docencia para formular un plan que involucrara a una parte de la población que se veía afectada de modo más crítico por esta deserción. Además, su programa hizo énfasis en la importancia de comprender y emplear el lenguaje académico de la comunidad disciplinar, desde las concepciones de alfabetización académica que, como ya fueron explicitados con anterioridad, son ejes fundamentales del presente estudio para, a través de ellos, lograr un diálogo entre conocimientos de origen y de sus comunidades con la universidad, tema que ya está en discusión hace más de tres décadas en la educación básica y media, como en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe.

Cabe destacar la importancia de la interrelación de los participantes del proyecto, que si bien la academia trata de acogerlos, pasan por un proceso de adaptación en el cual deben apropiarse de prácticas muchas veces ajenas a las que les son habituales, esto se combina con la construcción de identidad y convoca a crear posturas para entablar relaciones y posibilidades de acceso al lenguaje académico, así, según Sierra *et al.* (2004) “la identidad no es una condición inmanente de los sujetos, sino una postura adoptada en el momento de una interacción, una posibilidad, entre otras, de organizar las relaciones con los demás” (p. 170), en otras palabras, el ingeniar nuevas actitudes para cada momento en la académica conlleva a crear estrategias para un mejor desenvolvimiento en el quehacer universitario, para el fortalecimiento de las practicas LEO en su campo disciplinar, en interrelación con su identidad.

Ahora bien, la academia y el acervo cultural que cada ciudad posee, contempla que debemos ajustarnos para poder pertenecer a ella, esta pasa por encima de la historia cultural

de cada quien y “una de las consecuencias de la relación intercultural puede ser esta subordinación de una cultura por otra más dominante, también puede darse un proceso contrario, de reconocimiento y autoafirmación de la identidad originaria propia” (Rojas 2004 p. 173) el pensar sobre cómo concebimos la cultura conlleva muchos matices que se tornan reflexivos por las prácticas originarias de cada estudiante proveniente de una comunidad indígena. Como sabemos y ha sido expresado en este trabajo, el proceso de formación de los estudiantes en sus inicios escolares no son los más adecuados y por eso el proceso de apropiación de las practicas LEO tiende ser novedoso para ellos y desde allí deben adentrarse en nuevas culturas, sobreponiéndolas por encima de las establecidas en su comunidad.

Educación Intercultural Bilingüe

Al mirar experiencias de proyectos de educación que sean intercultural y orientadas a contextos bilingües, existen propuestas como las expuestas por López (2009) donde se torna un panorama desafiante tanto para la universidad como para los participantes de ella, pues, como bien sabemos, las dinámicas fuera del propio contexto cambian y es difícil determinar quién debe adaptarse a qué, si la universidad a los estudiantes o viceversa; así nos lo ilustra:

El gran desafío para la educación superior tiene que ver, de un lado, con la traducción de cuestiones como las aquí presentadas en contenidos curriculares de distintas carreras, así como, de otro lado, con la necesidad de imaginar una nueva oferta de educación superior que apunte a la satisfacción de necesidades de formación directamente

relacionadas con el proyecto político de los pueblos y organizaciones indígenas y con la gestión del territorio que poseen (López, 2009, p. 239-240).

Al hablar de EIB, concebida como un proyecto político, social y educativo en el cual trata de incorporarse la educación bilingüe por parte de las comunidades indígenas; se utiliza la lengua materna para ampliar los procesos educativos enfocados al dominio de una lengua oficial, sin medir las consecuencias que éstas puedan acarrear en el ámbito sociocultural de cada comunidad, con el fin de crear intercambios en los procesos sociales de cada una de ellas. Para explicar aún más el tema, nos basamos en el siguiente planteamiento de López (2009):

En Colombia, la educación bilingüe, que surge de la iniciativa indígena, es vista como mucho más que un modelo educativo. Se concibe como un proyecto político-estratégico [...] Es por ello que "el bilingüismo se incorpora en el proyecto político y educativo [para] promover el uso de la lengua materna en los procesos educativos y el dominio del castellano como segunda lengua, a fin de acceder en mejores condiciones en los intercambios económicos, sociales y políticos" [...]. (López, 2009, p. 158).

La definición que nos plantea López (2009) acerca de la educación indígena, describiéndola como más que un proyecto político-estratégico, nos lleva a cuestionar cuánto de esta apuesta de conocimientos fue contemplada en el proyecto *En la U me quedo*, quien desde el modelo de *socialización académica* (conforme citado en la sección de Literacidad académica) no parece promover un diálogo de saberes que contemple las apuestas que nos expone el autor.

En esta dirección, para ilustrar las desigualdades existentes en cuanto a temas políticos y sociales, Soler y Pardo (2007) mencionan que “lo indígena se incluye en la definición de lo nacional pero se le niega el carácter de colombiano” (p. 212), perpetuando relaciones de desigualdad y racismo en el país. Esto puede coincidir con lo planteado por la misma Constitución Política, en la que años después del colonialismo aceptaron la diversidad étnica que hay en Colombia, con el objetivo de reconocer que las comunidades indígenas y afrodescendientes son el pasado que hace parte de la historia de identidad nacional y debemos asumir todo lo que han vivido a lo largo de este tiempo, como la violencia, el desplazamiento forzado, el estigma y el racismo.

Cuando López (2009) describe la Educación Intercultural Bilingüe como un proyecto político, social y educativo, evoca la apuesta por enfrentar esta situación de estigmatización y exclusión que viven las comunidades indígenas en la sociedad y en la comunidad académica, sea de su ser, sea de sus prácticas y saberes. Para profundizar la comprensión de los procesos de aprendizaje que emplean los estudiantes que participaron de los talleres de la iniciativa *En la U me quedo*, tomaremos el concepto de apropiación, para mirar el aprendizaje desde una mirada sociocultural.

Apropiación

En este trabajo, consideramos la apropiación como un proceso que se construye mediante la participación de personas en distintos contextos del espacio formativo del taller, en los cuales el acceso a la lectura y la escritura son eventos en los que se fortalecen la

integración de un grupo de personas que conviven con la necesidad de lograr los propósitos establecidos por la comunidad académica, en ésta es indispensable la apropiación adecuada de los discursos, de quienes están en el proceso de construcción de nuevos significados y quienes influyen en la formación mediante el empleo de los recursos del lenguaje; así, la interacción con otros hace posible la adquisición de las prácticas LEO. Conforme nos expone Kalman (2003):

el proceso de apropiación, entonces, es también intersubjetivo: en la alfabetización esto implica que el conocimiento y uso de las prácticas de la cultura escrita se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual aprehensión. Los actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos (Kalman, 2003, p. 46).

Desde allí podemos argumentar que los estudios socioculturales generalmente buscan describir y explicar los fenómenos relacionados con las prácticas académicas en situaciones muy específicas, debido a las aprehensiones que los estudiantes hacen de ellas y las formas sobre cómo las utilizan en el contexto académico. A propósito de esto, encontramos el trabajo de Zavala y Córdova (2010) como sustento teórico de esta investigación, pues nos apoyamos en las nociones de apropiación que manejan las autoras. Ellas afirman que la apropiación “se refiere a la estrategia que otorga un espacio para las formas retóricas vernáculas en el marco del discurso de la academia, y que logra ser practicada sobre todo por profesionales” (p. 133).

Para la formación profesional de los estudiantes, quienes tienen que apropiarse del lenguaje académico que la misma universidad les propone, existen ciertos elementos que coartan la aprehensión de nuevos conocimientos, así como la integración a la academia, debido a los procesos de lectura y escritura que han sido establecidos por el paso de la educación básica y secundaria. Al establecer las prácticas LEO, surgen incoherencias con relación al hecho de llevarlas a cabo, pues, en ocasiones, no existe un acompañamiento eficaz por parte de los docentes y muchas veces los entes institucionales encargados eligen tomar distancia de los conocimientos previos con que el estudiante llega para enfocarse y trabajar únicamente desde lo que es académicamente aceptado. Ahora bien, este ejercicio puede ser productivo para quienes ya conocen las dinámicas establecidas y saben cómo desenvolverse en un ambiente netamente profesional, pero para los que apenas ingresan a la comunidad universitaria es algo nuevo con lo cual deben lidiar y buscar estrategias a partir de las cuales puedan apropiarse de las convenciones de la educación superior.

Como se afirmó arriba, la apropiación de los discursos académicos implica involucrarse en las nuevas concepciones de los campos de estudios emergidos por cada programa académico universitario, para lo cual la universidad debe ofertar espacios para que lo hagan. Si no hay posibilidad de vivenciar la escritura y lectura, no se puede corroborar su aprendizaje y participar de forma más plena de las prácticas sociales mediadas por los textos del campo disciplinar, en los cuales se espera que los estudiantes se apropien de las formas de leer y escribir para las actividades que demanda la misma academia. Es este tema, destacamos que hay diversos inconvenientes con el proceso de apropiación de los estudiantes pues ellos

atraviesan por una etapa en la que la universidad y su discurso académico los confronta debido a las prácticas LEO que traen de su paso por la escuela.

Esto no quiere decir que la educación que reciben no es la adecuada, solo que ésta está basada en un contexto distinto en el cual dichas prácticas no son las mismas con las que nos encontramos en la educación terciaria; por tanto, la lectura y la escritura se deben incluir en el quehacer diario como un proceso de conversión para establecer relaciones en las que se permita la apropiación de éstas como un modelo de socialización académica, que contribuirán al proceso académico. Zavala y Córdova (2010) exponen éstas nociones como un proceso de eliminación frente al discurso académico, así:

aunque la apropiación del discurso académico implica, en general, un proceso de desarraigo, hemos constatado que muchos estudiantes despliegan prácticas de agencia muy claras, en las que se reflejan sus habilidades para actuar o performar acciones en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad. (Zavala y Córdova, 2010, p. 45).

En el caso del taller que analizamos en este trabajo, cabe resaltar que el acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio programadas por los estudiantes, lo que significa las actividades de clase, las opciones interpretativas de los textos leídos para cada materia, es decir, las modalidades de apropiación de la lengua escrita y las relaciones sociales que surgen alrededor y como parte de la cultura escrita, establecida por ellos en el ambiente académico universitario.

Detallando la noción de apropiación en las prácticas letradas académica, Sito y Kleiman (2017) nos invitan a pensar que para pertenecer a una cultura académica debemos tomar el concepto de apropiación como algo que va mucho más allá de la adquisición y manejo de un código escritural, así:

[...] la apropiación del espacio universitario conlleva un aprendizaje de sus formas de lectura y escritura, y éstas también estarían relacionadas con “nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura”. (Sito y Kleiman, 2017, p. 163).

Esto quiere decir que para pertenecer a la academia hay que tener en cuenta nuestro compromiso con la cultura sobre la que estamos incursionando, además de un manejo de prácticas LEO que en últimas se construye con el uso diario del discurso académico, pues como lo dicen las autoras, el espacio universitario también es crucial a la hora de iniciar un proceso académico y de formación profesional que no solo está mediado por teorías sino que es un verdadero proyecto de formación de sujetos.

En síntesis, en este segundo capítulo abordamos el tema de apropiación con base en los autores mencionados, los cuales nos amplían el panorama para abarcar el tema central de este trabajo y a su vez permite establecer los conceptos que son claves a la hora de responder al planteamiento del problema. A partir de ello, en el próximo capítulo, pasamos a describir nuestro trayecto de construcción metodológica de la investigación y las nociones de literacidad académica, alfabetización académica, permanencia estudiantil, educación intercultural bilingüe y apropiación.

3. EL PROCEDER DEL MAESTRO INVESTIGADOR

En este capítulo, daremos a conocer el plan metodológico utilizado para responder a la pregunta problémica, la cual indaga sobre cómo es el proceso de apropiación del lenguaje académico en los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética, en el marco del proyecto *En la U me quedo* y donde empleamos referentes como Galeano (2003); Alzate (2016); Ozonas y Pérez (2004); Vasilachis (2006); Hernández, Fernández y Baptista (2006); Estrada y Deslauriers (2011), Sito y Kleiman (2017), Carlino (2003) y Soler (2013).

Estos referentes orientaron el diseño de los instrumentos utilizados y, en coherencia con los productos que recolectamos de los participantes, realizamos así la concatenación entre cada capítulo para su posterior análisis.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, donde se busca estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede en el momento en que se produce la intervención de un agente externo. Con aportes de la Lingüística Aplicada y los Estudios de Literacidad Académica, nosotros como estudiantes, maestros en formación y monitores del espacio formativo que está bajo análisis, interpretamos los fenómenos buscando visibilizar la perspectiva de los participantes, o sea, de acuerdo con los significados que construyeron las personas implicadas en el taller, dadas las condiciones propias de la estructura planteada desde el CLEO y la iniciativa *En la U me quedo*. Frente a ello, Galeano (2003) propone lo siguiente:

el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios y los grupos no son reducibles a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla (p. 20).

Según las nociones expuestas y para llevar a cabo dichos talleres, partimos de la propuesta del proyecto *En la U me quedo*, en el cual se establece la necesidad de “fortalecer las competencias académicas de los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición a partir de un programa tutorial en lectura y escritura académicas orientado a la problematización de dichas prácticas” (Alzate, 2016, p. 1). Así pues, una de nuestras funciones como maestros en formación fue establecer contacto entre el tallerista encargado, las directivas del proyecto y los estudiantes participantes del mismo en lo concerniente a los compromisos en lectura y escritura que demandan el taller. De esta manera, tanto el estudiante como el maestro en formación se instrúan en métodos y estrategias didácticas que desde los procesos de lectura y escritura permitieran alcanzar un nivel de comprensión de las prácticas letradas. Del mismo modo, lo que se buscaba es que la iniciativa pudiese tener un alcance que trascendiera lo logrado en el aula de clase y permaneciera como una metodología que permita establecer elementos de conceptualización, incorporación y evaluación de dichas prácticas.

Paralelo a ello, hemos elegido el diseño de un instrumento de investigación que obedece a la intención de conocer en profundidad las necesidades de los estudiantes y, a partir de los datos recogidos, orientar las acciones y estrategias a realizar posteriormente. El instrumento al que aludimos es la entrevista semiestructurada, considerando su aspecto

interaccional y dialógico, conforme también explica Ozonas y Pérez, citando a Díaz Martínez (2004), ya que:

[...] por su carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de que no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente. (Ozonas y Pérez, 2004, p. 200).

Para la elaboración de este instrumento elegimos un modelo de preguntas puntuales con posibilidad de una respuesta más experiencial y donde se alude al proceso de formación de cada participante. Luego de esto, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas, la primera al principio del proyecto, para conocer la población asistente a los talleres y la segunda al final del mismo, para caracterizar las diferentes percepciones que tuvieron los estudiantes al tiempo de la realización del proyecto.

Al realizar una investigación cualitativa, debemos tener en cuenta que “quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza las palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (Vasilachis, 2006, p. 24), es decir, la investigación debe fluir de manera natural, en relación con los datos obtenidos durante el tiempo estipulado para la recolección de material. Dicho análisis se hace de manera objetiva y con claridad para que los datos y el lenguaje empleado por los participantes de la investigación, no se vean permeados por la alteración de resultados que por naturalidad la propia investigación nos arroja. Por otra parte, Hernández, Fernández y

Baptista (2006) afirman que “se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (p. 205). De tal modo, es importante no perturbar los resultados que se obtienen con la investigación cualitativa, esto con el fin de llevar el estudio que se está realizando de forma habitual, tal como los participantes no los manifiestan en la realización de las entrevistas.

Estrada y Deslauriers (2011) destacan la importancia de la realización de la entrevista cualitativa como técnica para la investigación en los trabajos sociales, pues argumentan que “la entrevista tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen” (p. 1). Por tal razón, acudimos a la entrevista como uno de los principales instrumentos para la recolección de datos de nuestra investigación, en la que podemos encontrar una diversidad de opiniones por parte de los entrevistados y posibilitan los espacios de formación que más adelante serán nuestro foco de análisis.

Posterior a ello, para el diseño del taller, nos preocupamos por establecer parámetros, criterios, formas y situaciones para trabajar con las personas involucradas en este proceso. Indagándonos por la población que acudiría al encuentro semanalmente, se plantearon una serie de entrevistas escalonadas: en un primer momento, se objetivó elaborar un material descriptivo (a manera de diagnóstico del evento) y, en un segundo momento, dilucidar las alternativas que ofrecía el entorno y el estudio sistemático de los participantes. Cada estudiante daba cuenta de sus motivaciones para estar allí, principalmente al aludir a experiencias personales previas al ingreso a la universidad, como en sus inicios del encuentro

con las prácticas de lectura y escritura y definen lo que deseaban y esperaban con la apertura del espacio.

La fase de recolección de las entrevistas y las preguntas sobre su recorrido académico se elaboró a lo largo de tres sesiones, alrededor de seis horas de asesoría, con el fin de lograr un mayor énfasis en el detalle de lo que contaba cada estudiante y lograr con ello una conversación fluida siguiendo una secuencialidad ya descrita con antelación. Cabe señalar que un instrumento preliminar empleado durante la fase de recolección de datos fue la grabación de audio, que dio como resultado la transcripción de las entrevistas, la caracterización más amena y organizada de los participantes del taller, así como la facilidad a la hora de seleccionar los fragmentos que nos serían útiles y de los cuales nos basamos para el análisis.

Igualmente, “lo que se busca es comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales” (Galeano, 2003, p. 18), con lo que se hace aún más evidente la necesidad de conocer los lazos de origen de cada estudiante, las situaciones personales que le llevaron a estar inmerso en este proceso y ahondar en lo que para ellos significa este cambio de vida y de pensamiento frente a su propio quehacer como futuro profesional.

Descripción de los datos

Para proceder con el análisis de los datos recogidos a lo largo del proyecto, se presentan los mismos en la siguiente tabla para indicar qué elementos se toman como base, de acuerdo a lo que logramos sistematizar de cada uno de los participantes:

Tabla 1. Participantes del taller.

Nombres y apellidos	Sexo	Programa académico	Semestre
María	Femenino	Nutrición y dietética	8
Sara	Femenino	Nutrición y dietética	7
Kelly	Femenino	Nutrición y dietética	8
Yesenia	Femenino	Nutrición y dietética	3
Eduardo	Masculino	Nutrición y dietética	7
Juana	Femenino	Nutrición y dietética	3

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior exponemos los aspectos básicos de los estudiantes participantes del taller. Detallamos en ella su sexo, programa académico, semestre que cursaban al momento de ser partícipes del proyecto y, con relación a los nombres, cabe señalar que empleamos seudónimos para proteger sus identidades y mantener los términos del consentimiento informado, elaborado y acordado desde el comienzo del rastreo y recolección de datos.

Aliado a las entrevistas, también analizamos actividades escritas producidas por las estudiantes, las cuales son descritas en la Tabla 2, donde *x* indica si se llevó a cabo la actividad y *N/A* (*No Aplica*), si la actividad no se desarrolló.

Tabla 2. Datos generados: síntesis de actividades escritas y entrevistas.

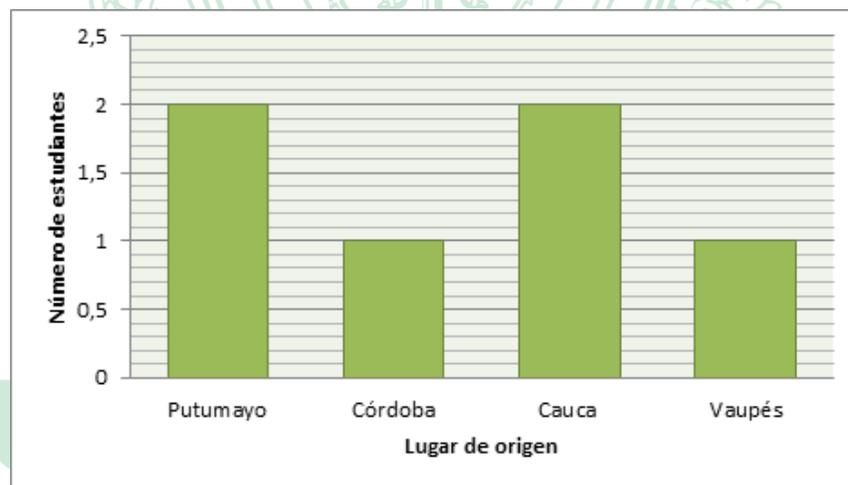
Entrevista N° 1 En la U me quedo (Escrita)	Texto de automedicación 1 y 2	Biografía lectora	Exposiciones Tema: Texto infográfico	Entrevista N° 2 sobre el proceso. Audio/transcripción
x	x	N/A	x	x
x	x	N/A	x	x
x	x	N/A	x	x
x	x	x	N/A	x
x	x	x	N/A	x
x	x	x	N/A	x

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla presentamos los trabajos, avances, devoluciones y entrevistas realizadas a lo largo del proyecto, así pues, encontramos el texto sobre automedicación 1 y 2 (donde 2 fue la devolución), la biografía lectora, que nos dio luces sobre el proceso de los estudiantes, antes y durante el ejercicio del taller, las exposiciones con la temática de texto infográfico y finalmente, las dos entrevistas correspondientes a lo planteado desde el comienzo de la iniciativa, con el fin de caracterizar y particularizar a los participantes y, finalmente, una

nueva entrevista para llevar a cabo el rastreo que se trabajará en el análisis de esta investigación.

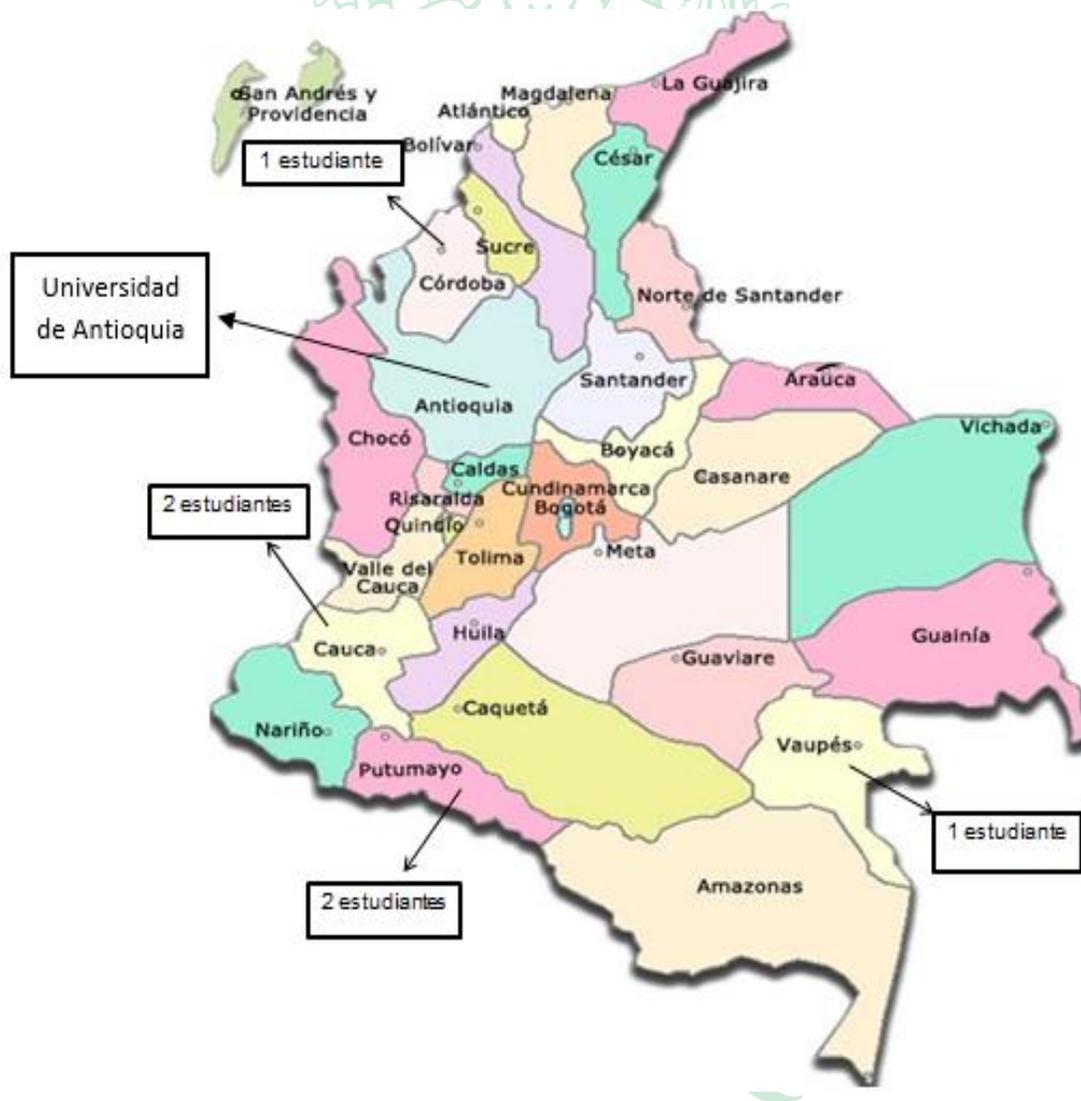
En esta etapa de análisis de datos, encontramos que los estudiantes entrevistados provenían de departamentos del norte y sur de Colombia: de los seis estudiantes participantes, **dos** son procedentes del departamento de Putumayo, pertenecientes a la etnia Inga; **uno** de ellos proviene del departamento de Córdoba, de la etnia Zenú; **dos** estudiantes provienen del departamento del Cauca, uno de ellos de la etnia Nasa-Páez y el otro Misak; y, por último, **un** estudiante proviene del departamento del Vaupés, de la etnia Cubeo, conforme registramos en la *gráfica 4*.



Gráfica 4. Lugar de origen de los participantes. Fuente: elaboración propia.

La distancia de su hogar de origen fue un elemento que marcó a todos los estudiantes, y es un aspecto relevante en la discusión de permanencia. Para contextualizar y precisar sobre la importancia del trabajo con la población indígena participante de la iniciativa, así como

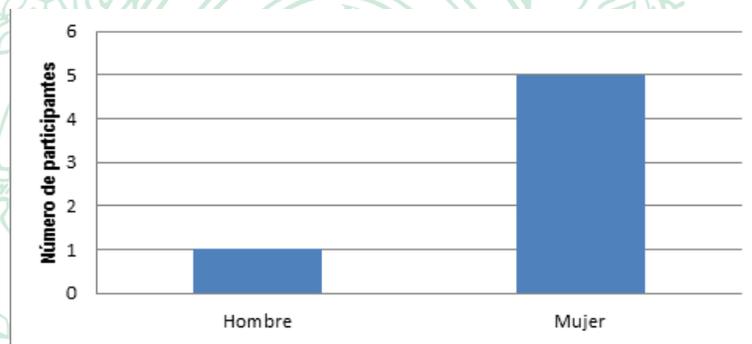
las dificultades que pueden sopesar el encontrarse fuera de su entorno conocido, se muestra a continuación el mapa 1, el cual nos muestra los datos que son claves para la contextualización, como por ejemplo la ubicación geográfica del lugar de procedencia de los participantes del taller, con relación a la Universidad de Antioquia en el mapa de Colombia.



Mapa 1. Lugar de procedencia de los participantes del taller con relación a la ubicación de la Universidad de Antioquia.⁶

⁶ Tomado de: <http://webpedagogica-primaria.blogspot.com.co/2011/07/mapa-de-colombia.html> el día 28 de agosto de 2017.

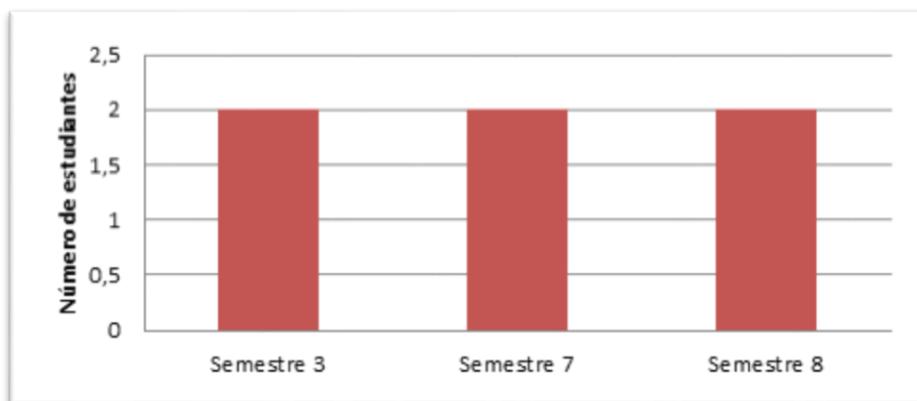
En la fase de recolección de datos, contamos con la participación de seis estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, los cuales, conforme ya dicho, era el público del taller. En la gráfica 5, se detalla el sexo de los estudiantes participantes.



Gráfica 5. Sexo de los participantes. Fuente: elaboración propia.

Del total de 6 participantes, apenas 1 era hombre, lo que representa una presencia de 83% de mujeres. No indagamos por la poca presencia masculina en el taller, pero es un tema a preguntarse en indagaciones posteriores.

En esta misma descripción de datos, encontramos que los estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética participantes del proyecto se encuentran distribuidos entre dos momentos de la carrera: etapa inicial (3° semestre) y final (7° y 8° semestres). En la gráfica 6, ilustramos los niveles académicos en los que se encontraban los estudiantes al momento de la realización de las entrevistas.



Gráfica 6. Nivel académico de los participantes. Fuente: elaboración propia.

El hecho de que el taller reuniera estudiantes de una variedad de semestre permitió y propició el intercambio de saberes con sus compañeros de pregrado, así como con los PAS. El equipo construyó lazos de confianza y amistad que, por los relatos que narraban en clase, nos parecía que fue más allá de los espacios formativos de los sábados y replicó en las disciplinas de la carrera.

Tratamiento de los datos

Ahora bien, para la obtención de estos resultados, empleamos instrumentos de investigación tales como entrevistas semiestructuradas, análisis de datos recolectados por medio de los talleres y trabajos que el taller *En la U me quedo* ofreció. Con todo lo que nos arroja esta investigación, iniciamos el análisis de los datos obtenidos, los cuales nos dieron los insumos suficientes para la elaboración del proyecto de investigación, que busca

contribuir con el desarrollo académico de los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética y así, enriquecer y fomentar sus prácticas de lectura y escritura para atenuar la deserción académica presente en la Universidad de Antioquia.

En nuestra recolección y generación de información para realizar el análisis de los datos, resaltamos que “todas las perspectivas son valiosas, todos los actores cuentan. No se busca "la verdad" o la "moralidad", sino la comprensión detallada de las múltiples y diversas lógicas y perspectivas de los actores sociales” (Galeano, 2003, p. 21). Por tal razón, la importancia de la información que nos comparten las personas participantes del taller, quienes han sido entrevistadas, es muy valiosa para lo queremos llevar a cabo con la investigación: comprender sus procesos de apropiación y aprendizaje frente a las prácticas LEO desde sus mismas perspectivas.

Galeano (2003) también plantea que la investigación cualitativa es considerada como un proceso semiestructurado y flexible, el cual se basa en una propuesta modificable en cuanto al volumen o calidad de la información que se recolecta; por ello, consideramos los planteamiento de la autora al afirmar lo siguiente: “se construye a lo largo del proceso investigativo siguiendo lineamientos generales, pero no reglas fijas. La investigación cualitativa es sistemática, conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (p. 23).

Luego de lo presentado a lo largo de estos capítulos, el rastreo bibliográfico y la ruta metodológica que empleamos, así como las distintas definiciones que logramos dilucidar de los autores sobre los cuales nos basamos, tales como: literacidad y alfabetización académica, permanencia estudiantil y apropiación, hemos encontrado que todo ello nos da luces para



comprender cómo se dispone y se lleva a cabo la forma de apropiarse de las prácticas letradas académicas, construidas por los estudiantes indígenas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

4. ANÁLISIS: UNA RELACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

En este capítulo, presentaremos el análisis de los datos, buscando contestar la pregunta de investigación planteada: “¿Cómo es el proceso de apropiación del lenguaje académico en los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética, en el marco del proyecto *En la U me quedo?*” lo que desde ya suscita y hace necesario establecer una ruta de proceder. Para ello, consultamos y presentamos el pensum del programa de Nutrición y Dietética donde resaltamos los cursos que enfocan las prácticas LEO (Anexo 4); luego analizamos entrevistas y actividades producidas por los estudiantes, con un enfoque en la trayectoria académica de ellos.

El lugar de las prácticas LEO en el pensum

Para dar respuesta a la identificación de las dificultades que han tenido los estudiantes indígenas a la hora de leer y escribir textos de su área a partir de lo trabajado en los talleres y lo concerniente a su plan de estudios, hemos analizado dicho documento y encontramos que los estudiantes deben cursar cinco materias específicas que tienen un componente investigativo. En síntesis, los cursos explícitamente relacionados con el tema de lectura y escritura son:

1 8 0 3

Tabla 3. Cursos Programa de Nutrición y Dietética con componente LEO.

Semestre I	Socialización del Conocimiento	Semestre VI	Investigación III
Semestre II	Cultura Alimentaria y Nutricional	Semestre VII	Investigación IV
Semestre III	Introducción a la Nutrición Pública	Semestre VIII	Investigación V
Semestre IV	Investigación I	Semestre IX	N/A
Semestre V	Investigación II Práctica en Planificación	Semestre X	N/A

Gracias a las clases, las asesorías y las entrevistas realizadas a los estudiantes a lo largo del taller, logramos corroborar que las asignaturas que poseen enfoque o trabajan con base en prácticas LEO dentro del Plan de estudios del programa de Nutrición y Dietética, son las que nombramos en la *tabla 3*, donde, por ejemplo, *Socialización del Conocimiento* es un primer acercamiento a las nociones básicas que los estudiantes verán durante su recorrido académico. Así mismo, *Cultura Alimentaria y Nutricional*, da muestra de la terminología a emplear en las asignaturas siguientes, por lo que tiene un componente fuerte de iniciación de lectura y escritura del campo disciplinar. *Introducción a la Nutrición Pública* se enmarca en el campo de estudio de manera directa, lo que aporta a la familiarización de los estudiantes con el componente específico.

Las asignaturas, *Prácticas en Planificación*, *Investigación I, II, III, IV y V*, que se ven alrededor de cinco semestres, requieren que los estudiantes indaguen sobre los procesos nutricionales reforzados fuertemente con prácticas LEO, al tener un componente netamente investigativo en el que la realización e interpretación de casos clínicos debe pasar por una fase de análisis y producción de textos concretos según los parámetros del programa. Por último,

hallamos que en los dos últimos semestres no existen cursos con componente LEO propiamente, puesto que en ambos se realiza práctica profesional y es donde se da la conjugación de todo lo visto en el pregrado y se construye la relación entre teoría y práctica; por lo cual, el taller *En la U me quedo* aporta desde sus objetivos a las prácticas de lectura y escritura en todo este proceso.

El lugar de las prácticas LEO en el taller En la U me quedo

Como parte de los datos analizados de nuestra investigación tenemos una entrevista diagnóstica que se realizó al inicio del proyecto para conocer y tener un acercamiento con la población con que se iba a trabajar. También, para establecer e identificar los saberes previos sobre su área específica y las nociones que tenían sobre lectura y escritura para este momento de la fase investigativa y del taller, elaboramos en conjunto con los estudiantes un texto titulado *La automedicación: riesgos y consecuencias*, el cual tuvo una segunda edición y dos revisiones. Por su parte, a lo largo del taller se realizó un ejercicio que constaba de llevar a cabo una *Biografía lectora* para complementar estas nociones anteriormente nombradas y así conocer el porqué de sus intereses académicos.

En el taller, se realizó una exposición por equipos sobre el tema: *¿Cómo hacer un texto infográfico?* en la que se evidenció la capacidad, imaginación y recursividad para resolver esta actividad que lindaba más con la oralidad, aunque con esto también se buscaba atender a las necesidades de la lectura y la escritura empleando el tema del resumen. Igualmente, para dar un cierre coherente al proyecto, realizamos una segunda entrevista

semiestructurada, ahora con un enfoque más descriptivo, que indagara por su proceso y nos diera cuenta, de manera cuantitativa, de los resultados del trabajo investigativo y lo realizado en el taller.

Bajo el marco del proyecto *En la U me quedo. Propuesta para la permanencia de estudiantes indígenas a partir de la inclusión académica en el programa de Nutrición y Dietética*, nuestro trabajo apunta a tres fases de elaboración: la primera corresponde a la planeación, momento en el que a partir de los diagnósticos recabados directa e indirectamente, dan lugar a la organización de consideraciones educativas, pedagógicas y didácticas. La segunda fase es la implementación, que es el momento en el cual se hace práctica la planeación y donde mayormente se da nuestra intervención como PAS; es el lugar de la interacción de todos quienes participan del proyecto y se produce el intercambio de saberes de forma más evidente. Y, por último, está la sistematización de la experiencia, situación que destaca el cumplimiento de los objetivos propuestos y los hallazgos que permiten examinar lo que allí hemos encontrado.

El instrumento elaborado tiene como propósito acercarnos a tres tipos de información necesaria para la comprensión general de las prácticas letradas, estos son: la concepción, la percepción y el estado de las prácticas en materia de lectura y escritura frente al proceso formal de los estudiantes. Así pues, pasaremos a analizar algunos extractos de entrevista para dar soporte a lo que anteriormente expusimos sobre el proyecto. Para ello, establecimos unas categorías de análisis cercanas a los ejes de la guía de entrevista, cuya matriz dialoga con el diseño de entrevista utilizado por Soler (2013): trayectoria escolar; apreciaciones sobre el pregrado y su proceso; experiencias y estrategias de estudio para la permanencia.

Trayectoria escolar

En esta fase del análisis lo que nos interesa es conocer sobre la antesala de lo que se dispondrá en las demás categorías. Así, abordaremos preguntas orientadoras como: a qué comunidad indígena pertenecen los participantes; experiencias previas: la escuela; motivaciones para cursar el programa académico elegido, así como la preparación para el examen de admisión y sus primeras impresiones del campus, la población y la cultura en que ésta está inmersa. Todo ello desde los planteamientos hechos por Zavala y Córdova (2010) con los conceptos de apropiación y educación indígena.

Extracto 1. ¿Cómo fue tu preparación para el examen de admisión?

En realidad yo no me preparé, yo estaba todavía en once cuando me vine a presentar a la universidad, en los exámenes que fueron a finales de año, entonces yo estaba en once, pedí permiso en el colegio y me vine a presentar, pues **para mí fue un examen muy difícil**, porque **venir de un pueblo** donde le enseñan cosas muy superficiales, a **venir a interpretar textos y más de las matemáticas, pues el razonamiento lógico, todo eso era un poco complicado**, entonces yo pensaba que no iba a pasar, cuando mi tío me llamó, cuando yo iba viajando para mi casa y me dijo que había pasado a la primera opción que era nutrición y dietética, pasé a la primera opción y a la primera vez que me había presentado, entonces no tuve como formación, sino que me presenté y pasé y ya, además que de segunda opción había escogido Licenciatura en Educación Especial.

(Sara, estudiante de séptimo semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

La estudiante entrevistada expresa que no se había preparado adecuadamente para el examen de admisión de la universidad, y además manifiesta como su educación bachiller fue “superficial”. En el extracto presentado, la estudiante revela conflicto al poner a prueba sus saberes con un examen donde se le indaga por conocimientos específicos – como lo pueden ser el razonamiento lógico (componente matemático en la estandarización del conocimiento

para este tipo de pruebas) y en la interpretación de textos (componente de lectura crítica también para efectos del mismo examen) – y que reconoce como difícil (“*pues para mí fue un examen muy difícil, porque venir de un pueblo donde le enseñan cosas muy superficiales*”), atribuyendo su poca confianza en pasar en el examen a la percepción de una mala calidad en su trayectoria escolar. De allí la grata sorpresa de haber ascendido en su proceso formativo al enterarse de que había ingresado a la universidad y más aún a su primera opción, lo que demuestra claramente que, aunque no se sintiera preparada para afrontar este desafío, logra superarlo a costa de sus propiamente reconocidas falencias.

Otra experiencia común en la trayectoria escolar de jóvenes indígenas es el estigma:

Extracto 2. ¿Cómo ha sido tu experiencia de lectura y escritura a lo largo de tu recorrido académico?

Como sabíamos que teníamos que hablar el español, eso fue muy, pues para mí fue muy pesado, **fue una experiencia muy larga, porque tocaba comenzar de cero, empezar a escribir y saber qué significa cada palabra**, cada vez que usted leía un libro encontraba palabras muy nuevas en la cual usted tenía que ir al diccionario y mirar a ver qué significaba cada palabra, pues una palabra desconocida, aprender a darle sentido a lo que usted decía y que los demás entendieran, también fue una evolución porque decíamos las cosas y las hacíamos al revés, para poder darle esa “**coherencia como dicen acá**”, fue un proceso muy largo, porque **teníamos que empezar a escribir y a leer mucho, porque empezábamos con cuentos así fáciles**, pero aunque fueran fáciles no los entendíamos pero ya después **con el tiempo usted empezaba con cuentos, con historias, con relatos, así con fábulas, pero ya después empezaba a leer así cosas más difíciles digamos: lecturas más largas con otros sentidos, ya toca interpretarlo**, analizar, hacer resúmenes, todas esas cosas eran muy nuevo y al principio era muy difícil hacerlo, incluso hasta hacer un resumen era muy difícil porque no sabíamos que era hacer un resumen, pero después ya, eso fue perfeccionando.

(Eduardo, estudiante de séptimo semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

Siguiendo con esta línea de sentido, el hecho de que obligaran a Eduardo a interactuar con otro tipo de lengua, hace que su proceso en la escuela pierda su rumbo, el comenzar

desde cero para entablar conversaciones en castellano, es un retroceso en su desarrollo educativo, por eso, al ingresar a esta nueva cultura hablante de forma obligatoria, solo por capricho de la docente o por normas de la institución.

En la contravía, Zavala y Córdova (2010) critican el hecho de que “todos los estudiantes que ingresan a la educación superior tienen el imperativo de adquirir nuevas formas de usar el lenguaje para encajar en la comunidad académica” (p. 143). Esto porque en el discurso común se plantea que el dominio del español desde temprano les dará un mejor proceso de las prácticas de lectura y escritura en la educación básica, para que al momento de llegar a las instancias de la academia no tengan dificultades para seguir su curso en la educación superior, sin embargo invisibilizan cuán colonizador y excluyente es quitar el derecho al aprendizaje en lengua materna; uno de los derechos humanos fundamentales y garantizados en ley⁷.

Un ejemplo es el análisis de Zavala y Córdova (2010) sobre la experiencia de estigmatización que viven jóvenes *quechuahablantes*, pues “el que habla más quechua o el que habla un “mal” castellano o un castellano “motoso” es clasificado como un sujeto inferior al que tiene al castellano como primera lengua y usa un castellano más cercano al ciudadano” (p. 30). Su estudio se sitúa en el contexto peruano, el cual traemos a colación para dar lucidez a lo que queremos exponer en nuestro análisis; esto tiende a pasar en las aulas de clase de las Instituciones Educativas (tanto en primaria como en secundaria) y las I. E. de educación

⁷ La Ley 115 de 1994 – la Ley General de Educación contempla, en el TÍTULO III. *Modalidades de atención educativa a poblaciones*, orientaciones específicas que garantizan el derecho a una educación diferenciada e intercultural, destacando la educación para adultos, la educación para grupos étnicos, la educación campesina y rural y la educación para la rehabilitación social.

superior; la burla porque el otro habla un “mal castellano”, también obstruye el proceso educativo de las personas provenientes de las comunidades indígenas.

Apreciaciones sobre el pregrado y su proceso

Para esta segunda categoría de análisis se indaga por cómo se decidió el ingreso a la universidad y cómo se han sentido en el programa, pues ambos cuestionamientos apoyarán las nociones vistas en Carlino (2003) con alfabetización académica; Kalman (2003) con apropiación y Zavala y Córdova (2010) con las nociones sobre apropiación y literacidad académica. Cabe señalar que éste último referente es el que más nos apoya y nos ilustra dadas las respuestas de los participantes y los cuestionamientos a los que se ven enfrentados, donde se alude a las prácticas LEO, procesos académicos y dar respuesta a una de las preguntas que orientan nuestra investigación: identificar cómo los estudiantes indígenas responden a las demandas de leer y escribir textos de su área a partir de lo trabajado en los talleres y lo concerniente a su plan de estudios.

En el extracto 2, la estudiante del tercer semestre indica que hay una falta de enlace entre cursos de lenguaje y campos de las ciencias biológicas y química con el saber de su programa de formación.

Extracto 3. ¿Cómo te has sentido en el programa?

Pues en realidad, muy bien, porque desde que yo comencé a estudiar, pues al principio uno no siente que es el tema de la carrera que uno elige, como que es algo desviado, **como que es más de escritura y esa parte a mí no me gusta mucho** y como de química, de biología, **entonces como que ya no se me relacionaba** con lo que yo posiblemente

quería ver en nutrición, pero ya **en medida que uno va avanzando en los semestres, uno se da cuenta que hay muchos temas que sí se relacionan** con lo que uno quisiera conocer sobre la nutrición.

(Juana, estudiante de tercer semestre del programa Nutrición y dietética 5 de junio de 2017).

Con respecto a lo revelado por Juana, notamos que contrasta con lo analizado en el plan de estudios del pregrado en Nutrición y Dietética, pues encontramos la presencia de materias que abordan las prácticas LEO en relación con la producción de conocimiento del área. Sin embargo, lo que la estudiante menciona es muestra de que para quien ingresa la percepción es de una desarticulación entre las materias en que se matriculan en primer semestre. Como resultado, los estudiantes ingresantes a la universidad tienen sus expectativas opacadas al entrar a la academia por la disparidad que hay en la articulación del plan de estudios (*“pero ya en medida que uno va avanzando en los semestres, uno se da cuenta que hay muchos temas que sí se relacionan”*). Estas cuestiones se pueden reformar al agregar materias que expliciten la relación de las prácticas LEO con la actuación profesional, pues esto permite que se tengan en cuenta materias del componente específico que se desarrollen en asociación con las que desarrollan el componente de lectura y la escritura.

Otra estudiante también de la misma etapa destaca que la tensión en su llegada a la Universidad:

Extracto 4. ¿Cómo te has sentido en el programa? 1 8 9 3

Muy bien, **al principio fue muy difícil, como le dije al principio, porque fue muy difícil adaptarme**, las costumbres la misma cultura, las diferentes maneras de pensar, hay que adaptarse a otras culturas, a otro ambiente, a otra manera de estudiar, a otros

pensamientos pero **luego usted se va adaptando**, incluso es muy difícil uno llegar y la misma educación, la misma forma de dar las clases todo eso aquí. Para mí todo ha sido muy rápido, a diferencia de allá, porque allá todo era muy lento o era más suave, aquí la cantidad de materias y todo eso es mucha y además es muy exigente, con el tiempo me he adaptado y ahí voy, esos son mis resultados.

(Yesenia, estudiante de tercer semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

Es evidente que como estudiantes universitarios pasamos por una etapa de transición en la que caminamos por procesos de adaptación en los cuales nos podemos “quedar” o superar, aprovechando los diversos espacios que la universidad nos brinda. La narrativa de Yesenia es muy cercana a experiencias analizadas por Zavala y Córdova (2010), en su análisis de trayectorias de universitarios indígenas. Las autoras argumentan que “el primer problema que tienen ellos [estudiantes] es adaptarse, adaptarse a la sociedad, cambiar sus costumbres, su vestimenta, el hablar, el saberse comunicar e incluso la forma como estudian, estos cambios harán que el estudiante adopte una identidad más occidentalizada.” (p. 41). Este proceso es detallado por Yesenia, cuando destaca que “*al principio fue muy difícil, como le dije al principio, porque fue muy difícil adaptarme*”, sin embargo “*luego usted se va adaptando*”.

Así, el adaptarse a una nueva cultura, una nueva forma de vida y nuevos quehaceres del diario vivir, obstaculizan el proceso académico de los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas, esto conlleva a la deserción estudiantil por las diversas problemáticas que la vida universitaria les demanda. El día a día en la academia trae consigo muchos aprendizajes que nos marcan como personas; esto no quiere decir que tengamos hacer un cambio drástico en nuestra vida, solo debemos tratar de adaptarnos a lo que realmente nos interesa, sin dejar de lado nuestras costumbres y creencias, esto se consolida

como un proceso en el que mejoramos para bien y para nuestro beneficio, con el fin de responder a nuestras actividades y deberes académicos.

Este análisis es muy similar a los datos apuntados por Sito y Kleiman (2017), cuando analizan los conflictos en la apropiación de la literacidad académica, en trayectorias de jóvenes afros e indígenas. En su estudio, también hay un proceso de pasar a sentirse parte de la Universidad, pero este se da apenas al final de la carrera.

Es relevante destacar que el taller *En la U me quedo* más que un espacio de enseñar las convenciones del lenguaje académico, se volvió un espacio para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de las prácticas LEO de los estudiantes. Revisando su recorrido, Sara narra su relación con el diario de campo.

Extracto 5. ¿Cómo ha sido tu experiencia de lectura y escritura a lo largo de tu recorrido académico?

En realidad en nutrición pues **no nos hacen escribir muchos textos así**, el primer semestre era como **ensayos, reseñas**, pero como que uno, como que los profesores, uno lo trataba de hacer y **los profesores muchas veces le colocaban cualquier nota o no revisaban los ensayos y las reseñas que uno hacía, pues porque nunca le devolvían a uno una recomendación, solo le colocaban la nota** pero ya uno no sabía en qué falló y así, además uno como que no sabía en qué falló pues de mi parte eso, como que no me interesaba lo que sacara en esos ensayos o así, trataba de sacar mejores notas en otras partes del tema que en ensayo se hacía, entonces no me gusta mucho la parte de la lectura y la escritura, leer no es que me fascine demasiado y **escribir, para mi siento que es muy difícil porque me gusta redundar mucho y hablar mucho de un tema y alargarme mucho, cuando nos decían hacer un diario de campo yo lo hacía demasiado largo, no lo hacía, ellos decían que una página:** el objetivo y una página, lo subjetivo, pero para mí eran dos o tres página de objetivo y dos o tres páginas de subjetivo, no podía ser más corta en lo que yo escribía, entonces siento que esa es mi debilidad y por eso no me llama la atención la lectura.

(Sara. Estudiante de séptimo semestre del programa Nutrición y dietética 5 de junio de 2017).

La narrativa de Sara sobre sus trabajos escritos en la carrera hace énfasis en la postura de docentes que no daban retroalimentación luego de pedir trabajos escritos para que los estudiantes los realicen en sus casas. El no corregir de una forma adecuada las falencias que uno como estudiante pueda tener, frustra la motivación por la escritura de los estudiantes de los diferentes programas académicos de las universidades y más aún cuando dichos escritos no tienen mucho que ver con lo que se está abordando o entra en conflicto con los propios intereses, por lo que no se puede trabajar sobre ello. Ahora bien, por más que uno quiera escribir de forma correcta como lo exige la academia, éste puede ser un factor determinante en el rendimiento académico, puesto que se pierde el quehacer por la escritura y el hecho de no recibir comentarios, anotaciones u otras recomendaciones por parte de los profesores lleva a que se vea coartado el proceso de escritura.

Esta negación del trabajo con la escritura por parte de docentes es criticada por Carlino (2003), pues como ella lo afirma “los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados” (p. 410). Poniendo en diálogo esta observación de la autora con nuestros datos, evidenciamos que algunos profesores no explicitan sus convenciones para el uso del lenguaje y, al hacerlo, dificultan el desarrollo de los estudiantes con relación a las prácticas de lectura y escritura académica.

Extracto 6. ¿Cómo ha sido tu experiencia de lectura escritura a lo largo de tu recorrido académico?

Donde nos **hacían desarrollar diarios de campo y ensayos, ensayos** sí, pues en el colegio, siempre nos han hecho hacer ese ejercicio, pero **diario de campo**, no. **Aquí fue**

que vine a conocer qué es un diario de campo, cómo se hace y la primera vez sí se me dificultaba mucho, incluso para escribir una plana, pues una página pues, me llevaba tres, cuatro días, **entonces ahora no, pues ese tiempo ha reducido** pues todavía sí siento que falta todavía por mejorar.

(María, estudiante de octavo semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

María relata su proceso de apropiación de las formas de elaborar un diario de campo, género típico de áreas como Antropología y Ciencias Sociales, por lo tanto textos académicos. Como son géneros de la esfera académica, implican un dominio de la propia práctica profesional – la capacidad de observación, descripción detallada y reflexión en torno a categorías del campo. Con el conocimiento del funcionamiento de la práctica social de observar, los estudiantes pueden ir apropiándose de los modos de narrar en el diario de campo. Así, aunque se pueda usar algunas veces en la escuela, el género diario de campo requiere una instrucción explícita de los docentes durante el proceso de observación, para que los estudiantes puedan ir apropiándose del género y de la práctica social.

Como parte del proceso de apropiación, que ocurre gradualmente, la estudiante comenta que ha mejorado con el pasar de los semestres, las asesorías con algunos docentes, la realización de trabajos en grupo y de su vinculación en el taller *En la U me quedo* ha aportado a ello y que éste es garante de una evolución respecto a la lectura y escritura académica. Esto implica que el contexto social, en este caso el universitario, es un universo en el cual podemos aprender mediante los mismos procesos que la academia nos propone, el participar e interactuar con las demás personas en los talleres o seminarios de lectura y escritura que se ofertan, son la base de los aprendizajes que podemos emprender para el progreso de nuestras prácticas de lectura y escritura académica.

Extracto 7. ¿Has mejorado en eso?

En realidad si, si he mejorado un poco, pues yo creo que más que todo gracias a la compañía de la profesora Teresita, ella a mí me dio Socialización del Conocimiento y pues ella me hacía muchas recomendaciones, hasta una vez me dijo: **“tú escribes como hablas”** y yo sabía que hablaba horrible, pésimo, entonces no, yo dije: “no, yo escribo mal, yo escribo mal y yo escribo mal” y **dije que iba a mejorar y siempre traté de mejorar siempre la escritura, volvía, leía y releía y volvía a leer y o sea, hacía que ya fuera responsabilidad de mi parte volver a leer lo que yo escribía** o cuando enviaba un correo volver a releer y decirle a alguien que me ayudara a leer, a ver si mi correo estaba bien, para enviarlo porque me daba mucha pena que ella me regresara diciendo que estaba mal escrito, porque ella siempre que cuando a uno le regresaba el correo, le regresaba primero las observaciones y mientras uno no las corregía no le respondía el correo, entonces para mí eso ayudó como que a mejorar la parte de lectura y escritura y ahora cuando yo le escribo ella me dice que lo hago muy bien, pero en realidad yo siento que me sigue haciendo falta muchas cosas.

(María, estudiante de octavo semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

El acompañamiento por parte de la docente, que menciona la estudiante entrevistada, es importante a la hora de construir conocimiento. Desde la perspectiva sociocultural de aprendizaje y literacidad, resaltamos que este acompañamiento externo va construyendo con la estudiante una disposición requerida para las convenciones académicas – revisar su texto con criterios de un lector externo –, la cual pasa a ser internalizada y parte de las prácticas de la estudiante. Como reitera María, ella *“volvía, leía y releía y volvía a leer y o sea, hacía que ya fuera responsabilidad de mi parte volver a leer lo que yo escribía”*; pues aprendió una postura (volver a leer, revisar y reescribir), las convenciones (criterios que se requiere en el correo) y herramientas para hacerlo (tecnologías de revisión en Word y correo), resultando en un aprendizaje satisfactorio por parte del estudiante (*“para mí eso ayudó como que a mejorar la parte de lectura y escritura”*).

Las recomendaciones hechas al momento de la devolución de un trabajo o incluso al enviar un correo, aportan a la mejora de las prácticas LEO de la estudiante, esto con el fin de revertir sus equivocaciones en dichas prácticas, “es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos” (Carlino 2003, p. 421). Por tal razón, la labor docente se enmarca en la construcción de nuevas sociedades académicas, esto es de mucho beneficio para los estudiantes, porque corregir y hacer las aclaraciones pertinentes solventan los inconvenientes frente a la lectura y la escritura de los estudiantes, como lo aclara María en la entrevista, la ayuda de la profesora instruye de buena forma para que ingrese a la cultura escrita la cual es necesaria para responder a los deberes que la misma academia suscita.

Para finalizar este tópico, destacamos un comentario acerca del espacio del taller (diplomado):

Extracto 8. ¿Has sentido que lo trabajado en el diplomado te ha servido para tu formación en la carrera y como persona?

Sí, como lo decía, una parte fue **en las exposiciones que ya me dan más seguridad al hablar**, que ya sé cómo sacar los términos o hablar mejor en las clases y otro por ejemplo en este semestre **vimos una investigación, en la cual era planteamiento del problema, objetivo y me gustó mucho** en el momento en el que yo ya no me quedaba callada, que los demás hagan y **opinen** y que yo diga sí me parece, sino que **yo también opinaba** y sacaba como términos más técnicos, como algo, pues algo mejor de lo que hacía antes, **podía opinar y me sentía más segura con lo que opinaba** y sentía que mis compañeros también decían que sí les parecía lo que yo decía, entonces también en esa parte me ayudó mucho el diplomado.

(Kelly, estudiante de octavo semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

En su narrativa, Kelly destaca su capacidad de “opinar”, refiriéndose a su seguridad de hablar en clase, como las exposiciones, curso de investigación, y otros espacios de habla (“*yo también opinaba y sacaba como términos más técnicos, como algo, pues algo mejor de lo que hacía antes*”), aprendizaje de las convenciones de su campo que atribuye al espacio del taller (“*en esa parte me ayudó mucho el diplomado*”).

Experiencias y estrategias de estudio para la permanencia.

Finalmente, las temáticas abordadas en la última fase de análisis de entrevistas están mediadas por las siguientes preguntas: ¿en tú pregrado qué textos debes escribir y con qué fines?, ¿qué técnicas y hábitos de estudio empleas?, ¿cuáles son las mayores dificultades para permanecer en la universidad? y si el participante ha pensado en abandonar o cambiar de carrera. Todo ello estará guiado por los argumentos de Sito y Kleiman (2017) con los conceptos de literacidad académica y prácticas veladas del misterio, los cuales están ligados al concepto de permanencia trabajado por Vélez y López (2004), PFC a través del CLEO (2016) y el programa *En la U me quedo* como iniciativa para la permanencia.

Extracto 9. ¿Has pensado en abandonar o cambiar la carrera que estudias? ¿Por qué?

En abandonar sí, claro que sí he pensado en abandonar la carrera porque las cosas en cierto sentido **cuando empecé era muy duro**, llegar a acá a la universidad, ver otros tipos de gente, otra manera de enseñar, había otras que cosas que sinceramente no entendía, para mí todo lo académico era muy difícil y yo decía: “**ay no, yo siento que esto no es para mí**” o “**yo nunca me voy a adaptar a esto tan difícil**”, “**no voy a entender esto tan duro**”, pues lo bioquímico, lo clínico. Pues **con la ayuda** de los mismos profesores, **con la ayuda** de la misma gente, con los mismos compañeros y **con el esfuerzo** de uno mismo, uno ya va pensando que uno sí es capaz y que ya va dando

los resultados uno mismo y ya uno va aprendiendo y se va adaptando y entre más avance más le gusta y más aprende y ya.

(María, estudiante de octavo semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

María señala diferentes sujetos que fueron clave para su proceso de apropiarse de la Universidad. En su narrativa, se destacan profesores, colegas y ella misma en su proceso de aprendizaje, enfatizado en la palabra “ayuda” (“*Pues con la ayuda de los mismos profesores, con la ayuda de la misma gente, con los mismos compañeros y con el esfuerzo de uno mismo*”). Además, en su narrativa, María visibiliza como es en este diálogo con los sujetos que ella va ganando confianza, participando más y aprendiendo a ser parte de la institución, apropiándose de ella (“*uno ya va pensando que uno sí es capaz y que ya va dando los resultados uno mismo y ya uno va aprendiendo y se va adaptando y entre más avance más le gusta y más aprende y ya*”).

El abandonar la universidad pasa muchas veces por la cabeza de los estudiantes, esto se debe a las diversas situaciones que se presentan en sus trayectorias académicas. Y especialmente con aquellos grupos poblacionales que pasan por más barreras educativas. En estos casos, como exponen Sito y Kleiman (2017), “aquellos estudiantes que ingresan tienen que ir develando poco a poco esas convenciones, y ello, muchas veces, es atravesado por experiencias traumáticas” (p. 164). En la trayectoria universitaria, siempre hay experiencias no gratas en nuestro desarrollo profesional, el no sentirnos cómodos con lo que estamos estudiando es una cuestión que se revela a diario y nos hace tomar decisiones como las de salir de este mundo de tareas y compromisos académicos, pero no podemos desistir por un problema que se nos presente, para eso están los diversos programas de apoyo, los cuales buscan combatir la deserción estudiantil.

Recopilación del análisis

Para este punto se hace necesario el hecho de mirar hacia atrás y observar cómo se llevó a cabo todo este proceso de recolección de datos, indagaciones resueltas y otras tantas que surgen precisamente de ese interés por darle continuidad a nuestra formación docente. Para llegar a estas instancias, se hizo necesario el reflexionar, por ejemplo, sobre las respuestas que los participantes nos manifestaron tanto en las entrevistas como en las asesorías y sobre todo, en los productos del taller, puesto que la aplicación de tareas cercanas desde un contexto de enseñanza hasta un contexto social de los estudiantes, motivó el aprendizaje y reconocimiento de la alfabetización y literacidad académica como aspectos que permiten construir conocimientos, expresar puntos de vista o ideas, compararlas con los de los compañeros para realizar una valoración conjunta de los procesos en educación superior e identificar significados y sentidos, por lo cual se logra el planteamiento y socialización de argumentos para las soluciones y validaciones de los mismos.

A lo largo del análisis evidenciamos la necesidad de que los estudiantes ingresantes y aquellos que pertenecen a las comunidades indígenas que se circunscriben a la universidad, tengan el acompañamiento necesario para ser partícipes activos de la comunidad que los recibe, aunque no siempre los acoge y es allí donde esta tarea se relega a quienes ya hemos pasado por ese proceso de adaptación y apropiación de los discursos y lenguajes académicos. En el análisis de las entrevistas, podemos observar cómo la apropiación es un proceso que se construye gradualmente y fue en gran parte de las veces mediado por diálogos con docentes o colegas y por los encuentros del propio taller.

El taller *En la U me quedo* es un ejemplo de iniciativas que se lideran en algunas instituciones de educación superior, orientadas a aportar a la permanencia estudiantil, en general orientadas desde un modelo de socialización académica – con énfasis en aspectos lingüísticos y discursivos de las disciplinas (como discuten Sito y Kleiman, 2017). En este caso, su diferencial fue enfocar un grupo de estudiantes que provienen de comunidades indígenas y afrodescendientes. La implementación de talleres, seminarios o diplomados, ayudan a solventar las falencias que los estudiantes tienen con la lectura y la escritura – como se propone desde el *modelo de socialización académica* -, y se puede evidenciar en el proceso que Kelly nos manifiesta y cómo el taller le aclaró dudas y vacíos que tenía con las prácticas de lectura y escritura académicas.

Si bien los estudiantes indicaban aspectos positivos en el taller – como el espacio para reflexionar sobre sus procesos de las prácticas LEO, o el diálogo con colegas universitarios en la metodología de PAS, o el abordaje de aspectos lingüísticos relevantes para el escenario académico –, también se requiere profundizar en preguntas que emergen por el límite de estos espacios de formación en LEO que son extracurriculares y no componentes de las disciplinas. Cuando Zavala y Córdova (2010) destacan la relevancia de “la estrategia que otorga un espacio para las formas retóricas vernáculas en el marco del discurso de la academia, y que logra ser practicada sobre todo por profesionales” (p. 133), dejan la indagación por cómo ponerlas a conversar con el currículo oficial, como contenido de los cursos que indicamos en la primera sesión contemplar un abordaje del lenguaje académico. Con relación a lo anterior, la estudiante entrevistada manifiesta que obtuvo un buen proceso en los talleres con enfoque LEO y esto le permitió a lo largo de su proceso académico ir construyendo un idiolecto variado que responde a lo solicitado por la academia. También, el apropiarse del discurso

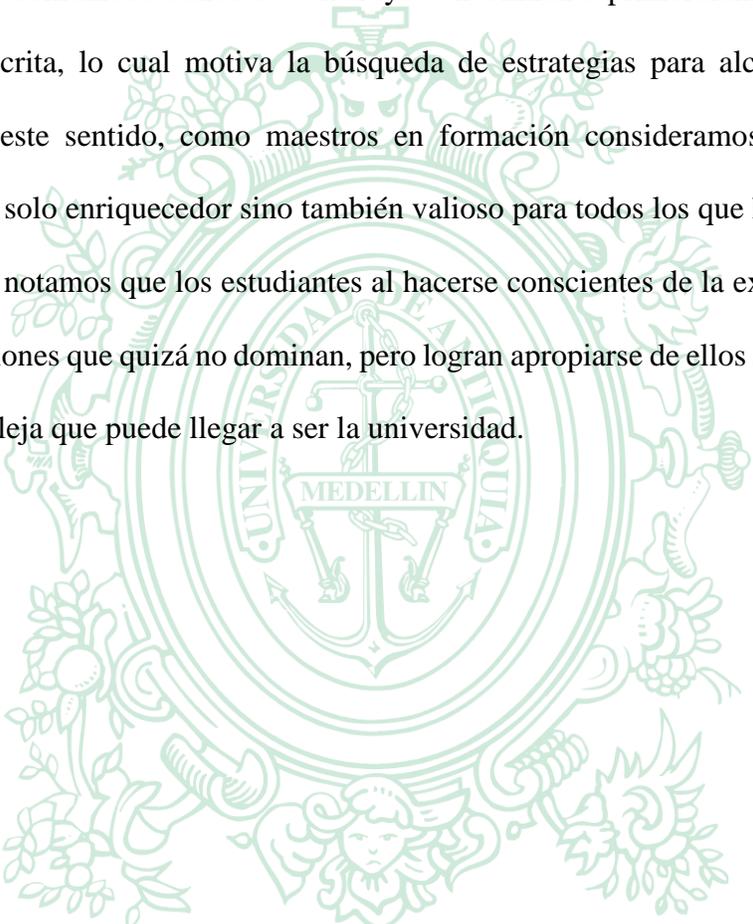
académico brinda seguridad al momento de participar en las discusiones de clase, aumenta las posibilidades de permanencia y permite transformación de la vida universitaria y profesional de cada estudiante.

Como parte de lo logrado al finalizar la investigación y el cotejo con los autores consultados, apuntamos a que la experiencia de aula propicia situaciones para fomentar prácticas LEO en la universidad donde se logre una apropiación acertada y el manejo de lo que Zavala (2011) denomina *agencia*, pues a través de ella la literacidad como práctica social (con relación al tiempo y lugares en particular) permiten una significativa aprehensión no solo del contenido, sino de todo lo que deviene el hacer parte de una cultura académica. En el momento del análisis de los datos, observamos que los estudiantes son conscientes de su participación dentro de esa comunidad discursiva, donde lo que se busca es una formación que va más allá de la simple codificación y decodificación para llegar a una verdadera postura crítica frente a lo que les rodea, como se puede apreciar en este extracto de la *entrevista 4*:

[...] **al principio fue muy difícil, como le dije al principio, porque fue muy difícil adaptarme**, las costumbres la misma cultura, las diferentes maneras de pensar, hay que adaptarse a otras culturas, a otro ambiente, a otra manera de estudiar, a otros pensamientos pero **luego usted se va adaptando**, incluso es muy difícil uno llegar y la misma educación, la misma forma de dar las clases todo eso aquí. (Yesenia, estudiante de tercer semestre del programa Nutrición y dietética. 5 de junio de 2017).

Con relación a ello, lo planteado en las entrevistas que se les hizo a los estudiantes, nos permitió acercarnos a las diferentes dificultades que los universitarios expresan tener al momento de integrar la cultura universitaria y más en calidad de ingresantes indígenas. Estos conflictos con la escritura académica revelan como la familiarización con los discursos académicos va siendo requerida para el desarrollo profesional desde los primeros semestres,

y hace parte de todo proceso formativo. En este orden de ideas, hay que destacar que las prácticas LEO pueden constituir también parte de las barreras que de por sí impone el pertenecer a una comunidad donde se construye conocimiento primordialmente por medio de la cultura escrita, lo cual motiva la búsqueda de estrategias para alcanzar las metas propuestas. En este sentido, como maestros en formación consideramos que el trabajo realizado fue no solo enriquecedor sino también valioso para todos los que hicimos parte de esa experiencia; notamos que los estudiantes al hacerse conscientes de la existencia de esos conceptos y nociones que quizá no dominan, pero logran apropiarse de ellos a su manera para sopesar lo compleja que puede llegar a ser la universidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CONCLUSIONES

Las consideraciones finales de esta investigación se presentan a partir del propósito de la misma: analizar el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura académicas, construido con los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética en el marco del proyecto *En la U me quedo*. Durante la experiencia de aula, se evidenció un cambio frente a las perspectivas abordadas, tanto académicas como de formación de sujetos donde hubo una buena paridad entre los estudiantes participantes y los PAS, gracias a que el objetivo principal del proyecto *En la U me quedo*, también le apuntaba a este ideal para conformar una comunidad académica que sea más consciente de los roles que debe asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el hecho de reflexionar sobre sus quehaceres y particularidades en diferentes contextos donde se apliquen las nociones abordadas.

El trabajo en equipo y, con éste, la generación de espacios para la socialización de los análisis personales e institucionales posibilitó la construcción de argumentos claros y estructurales frente a nuestro papel como parte de una comunidad académica, donde se hace uso de diferentes esquemas de representación y apropiación para afianzar las prácticas LEO, sin demeritar el uso necesario del lenguaje, el estudio formal de la lengua en distintos contextos, la apertura a nuevas posibilidades de aprendizaje, el acercamiento y la relación entre diversidad, cultura y educación.

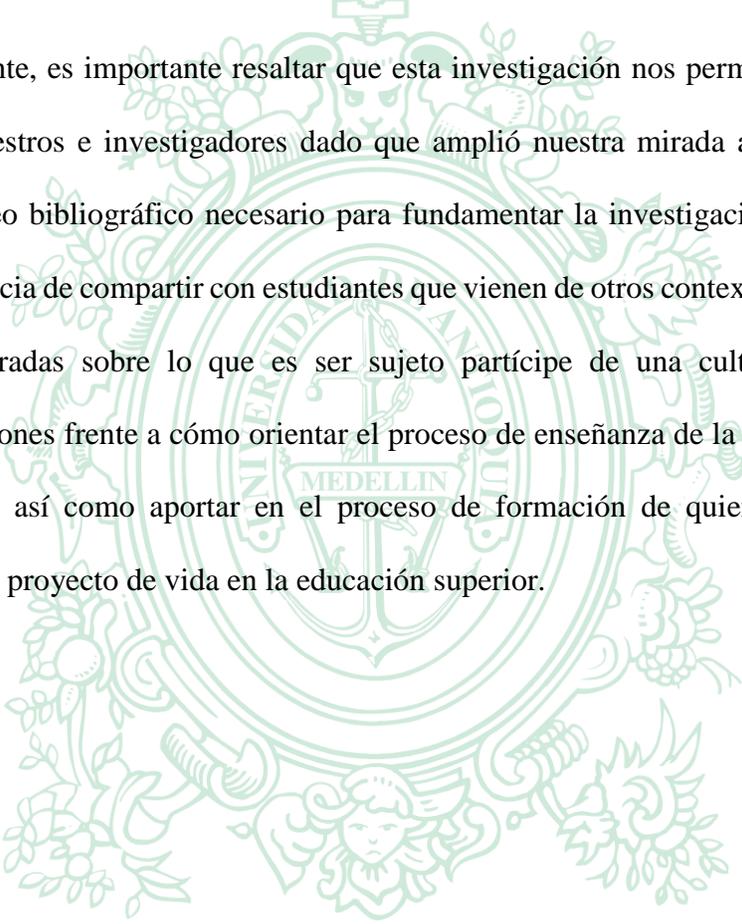
De igual manera, nos ayudó a ser conscientes de que la educación necesita de una constante transformación porque los estudiantes cambian, el contexto varía y el conocimiento evoluciona, de esta manera es tarea de nosotros como docentes reflexionar constantemente sobre nuestro quehacer con el fin de cuestionarnos, reestructurar nuestras prácticas, analizar y comprender las necesidades de los estudiantes y así proponer desde nuestras vivencias otras formas de circular el conocimiento dentro del aula para que se posibilite la constitución de nuevos saberes que los lleve a desenvolverse y actuar frente a las diversas circunstancias que se hacen presentes en el diario vivir de su formación académica dentro de las posibilidades que nos brinden los espacios que se proponen para éstos fines.

Ahora bien, no solo el aspecto académico es causante de la deserción, lo económico y la falta de los familiares son factores determinantes para que se tomen este tipo de decisiones, debido a que muchos de los estudiantes provienen de pueblos lejanos al campus universitario, esto indica que se deben mantener económicamente con lo que sus padres les envíen o proporcionen, pero no todas las veces se cuenta con el suficiente poder económico para solventar las necesidades que se tienen como estudiante, hay ocasiones en las que se tienden a sacrificar los días de estudio, porque no se tiene dinero para trasladarse a la universidad o en algunos casos, no tienen para alimentarse y se ven comprometidos a elegir o hacer lo que más les beneficie en ese momento.

Cabe añadir que esta investigación nos deja abiertas las posibilidades para profundizar en estudios sobre apropiación, literacidad y alfabetización académica, pues consideramos que dentro de los distintos campos disciplinares se pueden plantear otras acepciones acerca de la formación de los estudiantes que son ajenos al contexto universitario

o a las prácticas de lectura y escritura. Así pues, consideramos que el afianzar y emplear lo que previamente se ha estudiado sobre LEO, transversaliza todo campo de estudio, investigación y desarrollo del pensamiento humano.

Finalmente, es importante resaltar que esta investigación nos permitió crecer como estudiantes, maestros e investigadores dado que amplió nuestra mirada a nivel teórico al realizar el rastreo bibliográfico necesario para fundamentar la investigación; y práctico al tener la experiencia de compartir con estudiantes que vienen de otros contextos y por lo tanto, tienen otras miradas sobre lo que es ser sujeto partícipe de una cultura. Igualmente, reforzamos nociones frente a cómo orientar el proceso de enseñanza de la lengua castellana y sus variantes, así como aportar en el proceso de formación de quienes desean darle continuidad a su proyecto de vida en la educación superior.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, T. (2016). *En la U me quedo. Propuesta para la permanencia de estudiantes indígenas a partir de la inclusión académica en el programa de Nutrición y Dietética*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal. *Semiología Cátedra di Stefano. Cuadernillo 2. En torno al análisis de los discursos*. Vol. 85. 85-90.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación. Ministerio de Educación Española.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. *Revista Memoralia*, 5 (2), 69-82.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carlino, P. (2014). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía universitaria*, 6 (12), 6-17.
- Chois L., et al (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165- 184.
- Estrada, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de Trabajo Social y Ciencias sociales*, 61, 2-19.
- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT, Medellín.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta ed. México: McGraw-Hill.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, N° 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 37-66, México.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres en Mixquic*. Siglo XXI Editores, México.
- Londoño, D. (2016). *Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 13 (1), 49-64. Medellín, Colombia.

- López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* FUNPROEB. Plural editores, Bolivia.
- Ozonas, L. y Pérez, A. (2004). *La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*. Revista La Aljaba, Vol. 9 (05), 198-203. Argentina.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. 1. Ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- PFC. (2016). CLEO: centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades. Vicerrectoría de docencia. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Sierra, Z. et al (2004). *Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueños*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Sito, L. (2017). *Programa de curso*. Archivo: Licenciatura Humanidades, Lengua Castellana.
- Sito, L. y 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.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir*. Escritura y poder en la universidad. Bogotá DC: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Soler, S. y Pardo, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión. In: van Dijk, T. (ed.). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona. Gedisa Editorial. pp. 181-227.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- Vélez, A. y López, D. (2004). *Estrategias para vencer la deserción universitaria*. Educación y educadores. Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos*. CARE Perú, IBIS.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1. pp. 52-66

ANEXOS

Anexo 1. Término de Consentimiento Libre, Previo e Informado

Usted está siendo invitado(a) para participar, como voluntario(a), en una investigación del área de Educación. Después de tener conocimiento acerca de la investigación, en caso de aceptar hacer parte del estudio, por favor firme al final de este documento.

Informaciones sobre la investigación:

Título del proyecto: *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas.*

Investigadores responsables: Diego Andrés Martínez García y John Alexander Posada Carmona.

Teléfono para contacto: 301 373 98 11 – 312 254 68 93

El proyecto de investigación *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas*, tiene como objetivo analizar el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura académicas, construido con los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética en el marco del proyecto En la U me quedo.

Nos comprometemos en preservar todos los nombres de estudiantes universitarios participantes de la investigación, así como en compartir el desarrollo y los resultados del estudio con todos los entrevistados antes de la publicación de la tesis doctoral.

La investigación pretende contribuir para la implementación de acciones afirmativas en la educación superior y para la formación docente de nivel universitario.

Nos ponemos a disposición de los participantes de la investigación para mayores esclarecimientos sobre el estudio y reiteramos la garantía del sigilo y el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento de la investigación.

Anexo 2. Guion de entrevista a los estudiantes participantes

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Guía de entrevista

Esta entrevista va dirigida a estudiantes indígenas participantes del proyecto *En la U me quedo*, de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, con el fin de analizar su proceso de apropiación de las prácticas letradas académicas, construido en el marco de este proyecto. En esta investigación, la entrevista semiestructurada se propone como instrumento de investigación, cuyo fin es conocer la percepción subjetiva de los estudiantes frente a las necesidades e intereses de éstos frente al ámbito académico. Por consiguiente, toda esta información nos servirá para acopiar los datos, analizar e interpretar el proceso de apropiación del lenguaje académico de los estudiantes indígenas de la Escuela

Nombre estudiante: _____

Programa: _____

Semestre académico: _____

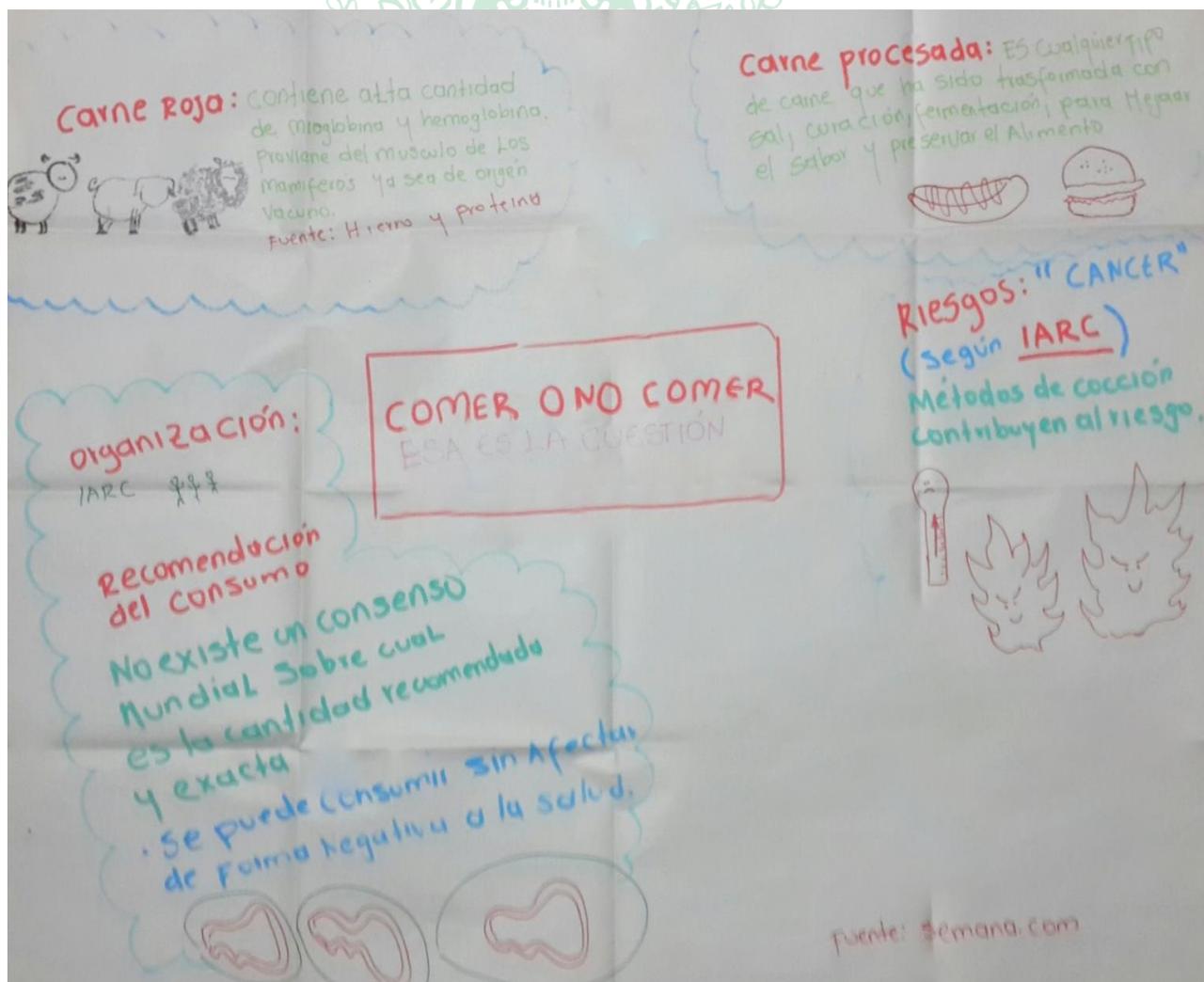
Fecha: _____

Entrevistador: _____

TEMAS	PREGUNTAS
<p>Trayectoria escolar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué comunidad o resguardo indígena perteneces?, ¿de cuál Departamento del país? 2. ¿Nos puede contar un poco de tu experiencia escolar antes de ingresar a la U? 3. ¿Por qué optaste por este programa? ¿Qué te ha motivado? 4. ¿Cómo fue tu preparación para el examen de admisión?
<p>Apreciaciones sobre el pregrado y su proceso</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Te acuerdas cómo se decidió tu ingreso a la Universidad? 6. ¿Cómo te has sentido en el programa? 7. ¿Cómo ha sido tu experiencia de lectura y escritura a lo largo de tu recorrido académico?
<p>Experiencias y estrategias de estudio para la permanencia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿En tu pregrado, qué textos te toca escribir? ¿Con qué fines? 9. ¿Cómo sueles estudiar para parciales o finales? 10. ¿Cuáles han sido tus mayores dificultades para permanecer en la Universidad? 11. ¿Y cuáles de estas formas te parecen más efectivas? 12. ¿Has pensado en abandonar o cambiar la carrera que estudias? ¿Por qué? 13. ¿Qué te gustaría agregar a la entrevista?

Anexo 3. Texto infográfico. Proyecto En la U me quedo, 2017.

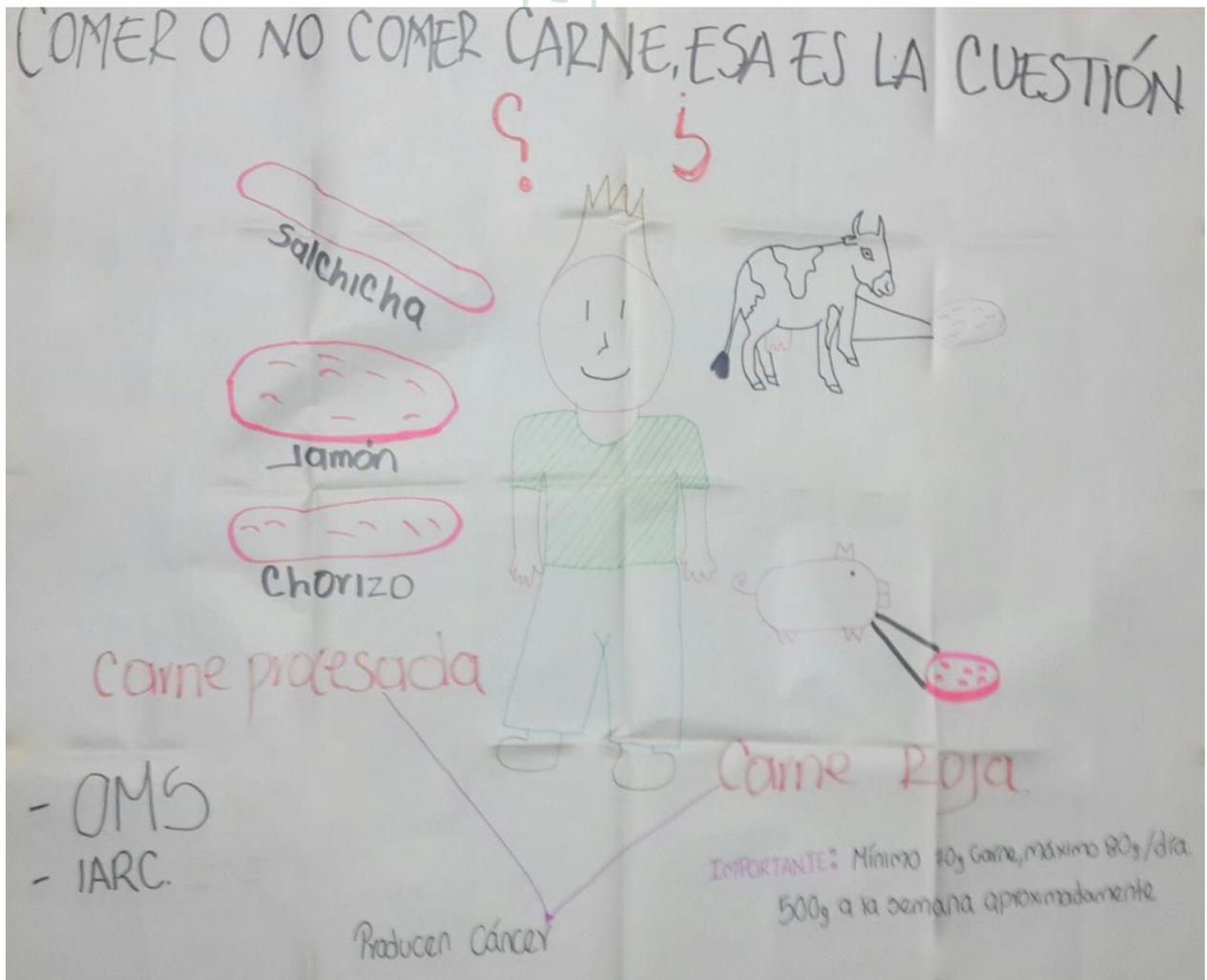
Grupo 1.



DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Grupo 2.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 4. Plan de estudios: Programa de Nutrición y dietética. Universidad de Antioquia

 PLAN DE ESTUDIOS Materias Obligatorias del programa: NUTRICION Y DIETETICA Nota: El plan de estudio presentado corresponde al Pensum vigente para el semestre en curso. HT: Horas teóricas, HP: Horas prácticas, HE: Horas especiales, HTP: Horas teórico-prácticas									
Nivel	Materia	Nombre	Créditos	HP	HE	HT	HTP	Correquisitos	Prerrequisitos
1	8003103	SER UNIVERSITARIO	1	0	0	2	1		
1	8003104	DESARROLLO PERSONAL	1	0	0	2	1	8003103	
1	8003111	SISTEMAS DE INF. COMUNIC.	1	0	0	0	3		
1	8003112	MORFOFISIOLOGIA I	4	0	0	9	0	8003114	
1	8003113	FUNDAMENTOS DE QUIMICA	3	0	0	0	6		
1	8003114	FUNDAMENTOS DE BIOLOGIA	4	0	0	0	6		
1	8003208	SOCIALIZACION DEL CONOCIM	2	0	0	4	0	8003111	
2	8003206	MORFOFISIOLOGIA II	2	0	0	5	0		8003112
2	8003215	BIOQUIMICA NUTRICIONAL 1	4	0	0	7	0		8003112 - 8003113
2	8003216	EDUC.ALIMENTARI Y NUTRIC	2	0	0	0	5		8003208
2	8003223	QUIMICA DE ALIMENTOS	3	0	0	0	7		8003113
2	8003305	CULTURA ALIMENT.Y NUTRIC.	2	0	0	4	0		8003104
2	8003408	DESARROLLO HUMANO	1	0	0	3	0		8003104
2	8005205	MICROBIOLOGIA	2	0	0	0	5		8003114
3	8003091	FORMAC.CIUDADANA Y CONST.	0	0	0	1	0		
3	8003115	INTROD. NUTRICION PUBLICA	2	0	0	4	0	8003311	8003305
3	8003303	FUND.ALIMENTAC. SALUDABLE	3	0	0	7	0	8003310	8003215
3	8003308	PPIOS.CALIDAD ALIMENTOS	2	0	0	0	6		8003223 - 8005205
3	8003310	BIOQUIMICA NUTRICIONAL 2	5	0	0	11	0		8003215
3	8003311	PRACTIC.NUTRI PUBLICA	1	3	0	0	0	8003115	8003216
3	8003313	EVAL.DIAG. ESTADO NUTRIC.	3	0	0	0	7		8003206
4	8003307	FUNDAMENTOS DE LA S.A.N.	3	0	0	8	0	8003425	8003115
4	8003402	INVESTIGACION I	2	0	0	5	0		
4	8003409	LECHE Y PRODUCTOS LACTEOS	2	0	0	0	5		8003308
4	8003415	EVAL.NNAL Y REQ. DEL NINO	3	0	0	7	0		8003303 - 8003313
4	8003416	ESTRAT.PEDAG.PROMOC.SALUD	2	0	0	0	4		8003216
4	8003418	VEGETALES I	3	0	0	0	7		8003308
4	8003425	PRACTICA EDUCA NUTRI COMU	2	4	0	0	0	8003307	
5	8003501	CARNE Y PDUCTOS CARNICOS	2	0	0	0	5		8003308
5	8003508	INVESTIGACION II	3	0	0	0	7		8003402
5	8003514	ALIMENT.Y NUTRIC.DEL NINO	4	0	0	0	9		8003415 - 8003416
5	8003517	VEGETALES II Y ADITIVOS	2	0	0	0	5		8003418
5	8003518	GER. DE SERV ALIMEN Y NUT	2	0	0	0	4	8003501	
5	8003519	PRACTICA EN PLANIFICACION	2	3	0	0	0	8003520	
5	8003520	PLANIF.ALIMENTARIA Y NNAL	3	0	0	7	0	8003519	8003307
6	8003510	PART.CIUDADANA NUTR.PUBLI	2	0	0	5	0		8003520
6	8003608	INVESTIGACION III	2	0	0	4	0		8003508
6	8003611	NUTRI.NORM.TERAP.ADOLESC.	4	0	0	8	0		8003514
6	8003615	INTRO.NUTR.CLIN.TPIA.NINO	3	0	0	0	8	8003611-8003617	8003514
6	8003617	PRACTICA EDUC NUTRI INFAN	2	3	0	0	0	8003615	8003514
6	8003633	GERENCIA DIS PRODUCT.SAN	3	0	0	0	6		8003518 - 8003501 - 8003517
7	8003610	NUTRICION PUBLICA Y DLSLO	2	0	0	4	0		8003510
7	8003719	NUTRI.NRMAL.TPIA.ADULTO1	5	0	0	0	8		8003611 - 8003615
7	8003720	ALIM.NUTRIC.DEL DEPORTIS.	3	0	0	7	0		8003611
7	8003721	GCIA.OPERAC.SERV.ALIM NUT	3	0	0	0	6		8003633



7	8003722	PRACTICA SERV ALIMENTACIO	2	4	0	0	0	8003721	
7	8003723	INVESTIGACION IV	3	0	0	0	5		8003608
8	8003803	INVESTIGACION V	3	0	0	0	5		8003723
8	8003806	GCIA INTEGRAL DE S. A Y N	2	0	0	0	3		8003721
8	8003816	ALIMENTO:LEGISL.Y CALIDAD	2	0	0	0	4		8003721
8	8003817	PRACTICA DE NUTRICION CLI	2	2	0	0	0	8003819-8003818	
8	8003818	N NORM.TERAP.GESTANT LACT	5	0	0	0	7	8003817	8003719
8	8003819	TPIA NUTRICIONAL ADULTO 2	6	0	0	0	9	8003817	8003719
9	8003905	AREA DE PROFUNDIZACION 2	7	21	0	0	0		8003803 - 8003819 - 8003818 - 8003806 - 8003817 - 8003810
9	8003915	INTRD. A LA VIDA PROFESIO	1	0	0	3	0		8003803 - 8003819 - 8003818 - 8003806 - 8003817 - 8003810
9	8003916	AREA DE PROFUNDIZACION 1	8	7	0	0	0		8003803 - 8003819 - 8003818 - 8003806 - 8003817 - 8003810
10	8003009	AREA DE PROFUNDIZACION 3	8	21	0	0	0		8003915 - 8003918 - 8003905
10	8003010	AREA DE PROFUNDIZACION 4	8	27	0	0	0		8003915 - 8003918 - 8003905



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3