



**La relación entre la literacidad académica y la literacidad de los
estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan
a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia**

Ruth Andrea Cortés Suárez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Lingüística

Bogotá, Colombia

2021

**La relación entre la literacidad académica y la literacidad de los
estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan
a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia**

Ruth Andrea Cortés Suárez

Trabajo de investigación presentado para optar al título de
Magíster en Lingüística

Directora:

Aura González Serrano, PhD.

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Lingüística

Bogotá, Colombia

2021

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia y amigos porque me han impulsado a dar siempre lo mejor de mí y me han acompañado en todas las etapas de esta investigación.

A mis padres y hermana por todo su afecto y apoyo.

A mis amados Arbey e hijas por darme toda la fuerza.

A Dios por permitirme estar aquí, ahora.

Agradecimientos

Agradezco a los compañeros y compañeras del programa PEAMA de la Sede Tumaco que participaron de esta investigación y a todas las personas que me acogieron y compartieron sus experiencias en el Municipio.

A la Universidad Nacional de Colombia por la *Beca Grado de Honor de Pregrado*, la cual me permitió cursar mi maestría y llevar a cabo esta investigación.

A todos los profesores y profesoras de la Universidad con quienes compartí y quienes con aprecio me aportaron para orientar y enriquecer mi investigación. Al profesor William Sánchez por sus apreciaciones sobre mi trabajo. A la profesora Doris Santos por sus orientaciones que me permitieron aclarar y optimizar mi investigación y por haber sembrado en mí ese interés firme y perdurable por avanzar en la comprensión de una universidad -y una nación- verdaderamente incluyentes, desde hace ya siete años de haberme permitido conocer la Sede Tumaco.

A la profesora Aura González Serrano, un agradecimiento muy especial, por su inmenso apoyo y acompañamiento. Por sus conversaciones que en toda ocasión me posibilitaron aclarar el panorama, por sus asesorías continuas y cuidadosas que siempre me permitieron ir más allá y por motivar en mí el compromiso y el entusiasmo para poder avanzar siempre en la investigación, a pesar de los momentos difíciles.

Resumen

La relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia

Enfrentarse a las prácticas discursivas propias de la academia es una de las dificultades más significativas que afrontan los estudiantes provenientes de minorías lingüísticas y socioculturales al ingresar a la universidad. Desde los Nuevos Estudios de la Literacidad y el movimiento de las Literacidades Académicas, se reconoce que, más que una problemática en el manejo de la técnica cultural de la escritura o de las convenciones propias de los intercambios comunicativos en el contexto universitario, este hecho da cuenta de la heterogeneidad de las prácticas letradas en la universidad actual. Dicha heterogeneidad es producto tanto de la diversidad cultural y socioeconómica de sus participantes como de la influencia de las dinámicas de poder, ideología, identidad y autoridad en el marco de la institucionalidad en que dichas prácticas –en tanto prácticas discursivas- toman parte. Por este motivo, desde una perspectiva que reconoce y valora la pluralidad de las prácticas letradas en el seno de una comunidad, la presente investigación tiene como finalidad responder a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia? El trabajo se fundamenta en los Nuevos Estudios de la Literacidad y en el movimiento de las Literacidades Académicas (Lea y Street, 1998, 2006), en el concepto bajtiniano de *dialogismo* desde la perspectiva de Lillis (2021, 2003) y la teoría de *la zona de contacto* de Pratt (1991; Canagarajah, 1997; Sito, 2016). Este estudio es de metodología cualitativa, con un diseño descriptivo-interpretativo. Como técnicas de recolección de datos se aplicaron entrevistas a profundidad, grupos de enfoque, análisis de textos y documentos, y observación de los diferentes ámbitos letrados de los que participan los estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes están que la literacidad de los estudiantes y la literacidad académica se relacionan en vínculos de exclusión e inclusión, los que implican la puesta en marcha de estrategias fundamentadas en el diálogo entre dichas literacidades que permiten encontrar sentido, de manera progresiva, a la práctica de la literacidad académica. Este trabajo constituye un aporte a la comprensión de las complejas problemáticas surgidas en la intersección entre literacidades en virtud del ingreso creciente a la universidad de poblaciones históricamente excluidas, al visibilizar tensiones y dificultades, pero también nuevas

posibilidades para la producción y circulación del conocimiento en los ámbitos académicos (Zavala y Córdova, 2010).

Palabras clave: literacidades, literacidades académicas, zona de contacto, dialogismo.

Abstract

The relationship between the academic literacy and the literacy of Tumaco PEAMA's students who enter Universidad Nacional de Colombia's Sede Bogota

Facing discursive practices in the academy is one of the most challenging aspects that students from linguistic and sociocultural minorities must face when entering the university. According to the New Literacy Studies (NLS) and the Academic Literacies (AcLits) movement, more of a problem regarding the management of writing conventions in the university, this matter draws the attention to the fact that literacy practices are heterogeneous and complex. That heterogeneity is product of the cultural and socioeconomic diversity of the students' population such as influences of power, identity, and authority dynamics happening in those discursive practices. On this basis, from a point of view that acknowledges the plurality of literacy practices in the heart of a community, the objective of this research project is to answer the research question: *What is the relationship between the academic literacy and the literacy of the PEAMA program students who come to the Sede Bogotá of the Universidad Nacional de Colombia?* This project is based on the New Literacy Studies and the Academic Literacies movement (Lea and Street, 1988, 2000), the Bakhtinian concept of *dialogism* (as in Lillis, 2021, 2003) and the *contact zone theory* by Pratt (1991; Canagarajah, 1997; Sito, 2016). This study's methodology is qualitative, and its design is interpretative descriptive. As data collection techniques, there are in-depth interviews, focus groups, text analysis, and observation in the different literacy domains the students participate in. Among the most relevant findings are that students' literacy and academic literacy are related in inclusion and exclusion nexus, which imply the execution of strategies based on the dialogue between those literacies that help the students progressively making sense of the academic literacy practices. This investigation represents a contribution to the understanding of the complex issues that emerge in the intersection between literacies due to the entry of students from historically excluded populations in the university, since it allows to make visible tensions and difficulties as well as new perspectives and possibilities for the production and transmission of knowledge in academic settings (Zavala y Córdova, 2010).

Keywords: literacies, academic literacies, dialogism, contact zone.

Contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos.....	7
Resumen	9
Abstract	11
Índice de tablas	15
Introducción	16
1. Problema de investigación.....	18
1.1. Pregunta y objetivos de investigación	26
Pregunta de investigación.....	26
Objetivos de investigación	26
2. Marco teórico	27
2.1. Abordajes de la literacidad académica	27
2.1.1. Estudios sobre escritura - literacidad académica.....	30
2.2. Los Nuevos Estudios de la Literacidad: hacia una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura	34
2.3. Estudios sobre la literacidad: los modelos autónomo e ideológico	37
2.4. La “escolarización” o “pedagogización” de la literacidad	38
2.5. Los modelos de Lea y Street (1998, 2006).....	39
2.6. La literacidad académica desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de la Literacidad: el movimiento de las <i>Literacidades Académicas</i>	43
2.7. La literacidad académica y la universidad: zona de contacto y dialogismo	44
2.8. La Literacidad Académica como problema de investigación en América Latina	47
2.9. Marco conceptual	51
3. Marco Metodológico	56
3.1. Metodología en que se inscribe la investigación.....	56
3.1.1. Diseño metodológico descriptivo-interpretativo	57
3.2. Población y participantes.....	59
3.2.2. Procedimiento de recolección de datos	65
3.2.3. Análisis de los datos	70
3.2.4. Criterios de rigor	72
3.3. Limitaciones	73

3.4. Consideraciones éticas	74
4. Presentación y análisis de los resultados	75
4.1 Aproximación a la literacidad en la(s) comunidad(es).....	75
4.1.1. Ámbito administrativo.....	77
4.1.2. El ámbito cultural	78
4.1.3. El ámbito educativo.....	81
4.1.4. Ámbito religioso y de la salud.....	83
4.1.5. Literacidad en los hogares	84
4.1.6. Otros usos de la literacidad.....	86
4.1.7. Literacidad en el ámbito personal: el uso de las redes sociales.....	86
4.1.8. Significados y valoraciones de la escritura por parte de la comunidad.....	87
4.2. Hacia una caracterización de la literacidad de los jóvenes, la literacidad académica y sus relaciones	92
4.2.1. Trayectorias de escritura.....	93
4.2.2. Literacidad no académica.....	101
4.2.3. Literacidad académica.....	109
4.2.4. Literacidad académica y no académica. Encuentros y desencuentros: relaciones de inclusión y exclusión.....	112
4.3 Análisis textual	137
4.3.1. Elementos de análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (2000, p. 16).....	137
4.3.2. Conciencia de literacidad	138
4.3.3. Dialogismo	141
4.3.4 Criterios de análisis textual	142
4.3.5. Análisis de los textos	143
5. Discusión.....	168
6. Conclusiones y recomendaciones.....	181
Referencias.....	184
Anexos.....	197

Índice de tablas

Tabla 1. Participantes de la investigación	64
Tabla 2. Procedimientos de recolección de datos.....	67
Tabla 3. Textos leídos y escritos en la literacidad no académica de los estudiantes.	109
Tabla 4. Textos escritos por los estudiantes en la literacidad académica.....	110
Tabla 5. Textos leídos por los estudiantes en la literacidad académica	112
Tabla 6. Elementos de análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (2000, p. 16)	138
Tabla 7. Criterios de análisis textual	143

Introducción

Los *Nuevos Estudios de la Literacidad* (NEL) y su vertiente de las *Literacidades Académicas*, la cual se ocupa estudiar la literacidad académica, proponen un abordaje sociocultural de la lectura y la escritura; por ende, son muy pertinentes para comprender las particularidades de las prácticas letradas en contextos diversos. Desde dicha perspectiva, esta investigación, titulada *La relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia*, explora los vínculos que surgen entre las experiencias de literacidad de los jóvenes de estas comunidades y la literacidad académica, en su proceso de incorporación a la escritura académica en esta sede de la Universidad Nacional.

El interés por explorar esta temática tiene sus orígenes en una experiencia de acompañamiento a los procesos de lectura y escritura académicas, llevada a cabo en la Sede Tumaco en el año 2015, con el *Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Nacional de Colombia (LEA en la UN)* (*Programa LEA en la UN*. Dirección Académica Universidad Nacional de Colombia, s.f.). Gracias a esta experiencia, surgieron inquietudes acerca de la manera en que los jóvenes del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) de esta sede experimentan su transición a la escritura académica, teniendo en cuenta la literacidad y las características sociales y culturales de sus comunidades de procedencia. De esta manera, se considera que el enfoque de los NEL es adecuado para abordar el objeto de estudio de esta investigación, puesto que, de una parte, permite comprender los rasgos de la literacidad de estos jóvenes; y, de otra, desafía el paradigma de la “escolarización de la literacidad” en la medida que entiende que la literacidad ensayística o académica no está “dada” de manera transparente sino que implica dinámicas de poder y exclusión entre grupos sociales (Street, 2006) y que es necesario que los estudiantes se apropien progresivamente de ella en procesos que requieren también del compromiso y de la participación de diferentes actores en las instituciones universitarias.

Se espera que esta investigación, de metodología cualitativa y diseño metodológico descriptivo-interpretativo, sirva como insumo para abordar la escritura académica de estos estudiantes mediante estrategias congruentes y relevantes para ellos. De allí la importancia de comprender las prácticas letradas existentes como un punto de partida para el aprendizaje de la literacidad

académica, de lo cual se deriva el objetivo principal de la investigación que versa en torno a la(s) relación(es) entre la literacidad de los jóvenes y la literacidad académica.

Este documento inicia con la presentación del problema de investigación en el primer capítulo, en donde se contextualiza el problema y se plantea la justificación para llevar a cabo esta investigación. Hacia el final de dicho capítulo, se presenta la pregunta y los objetivos de investigación. En el segundo capítulo, se abordan el marco teórico y el marco conceptual junto con los antecedentes de este trabajo. Estos incluyen abordajes sobre la escritura académica con un breve panorama de investigaciones internacionales, regionales y nacionales; los *Nuevos Estudios de la Literacidad* (NEL) y sus fundamentos teóricos; el “problema” de la “literacidad escolarizada”; el movimiento de las *Literacidades Académicas* y sus avances, los conceptos de *dialogismo* y de *zona de contacto* (los cuales son clave para lograr el objetivo principal de la investigación: trazar la(s) relación(es) entre las literacidades), aportes de los NEL y de las *Literacidades Académicas* en América Latina y, finalmente, el marco conceptual que enuncia y define conceptos centrales tratados a lo largo del marco teórico. El capítulo tres expone la metodología de la investigación, la cual es cualitativa y de diseño descriptivo-interpretativo. En este capítulo se elaboran consideraciones en torno al diseño metodológico, la población y los participantes, el procedimiento de recolección y de análisis de datos llevado a cabo, las limitaciones del estudio y las consideraciones éticas.

Seguidamente, el capítulo cuatro está dedicado a la presentación y análisis de los resultados. Esto se hace en tres grandes secciones: en la 4.1. se presenta una breve etnografía de la literacidad de las comunidades de donde provienen los estudiantes. En 4.2 se abarcan aspectos fundamentales identificados como aquellos que permiten identificar los vínculos entre las literacidades. Finalmente, en 4.3. se expone un análisis textual, gracias al cual se aprecian características de textos académicos y no académicos escritos por los jóvenes y las relaciones entre ellos. El trabajo finaliza con la discusión de los hallazgos, a la luz de la opción teórica enunciada, en el capítulo 5; de otra parte, en el capítulo 6, conclusiones acerca de aspectos relevantes identificados a lo largo del desarrollo de la investigación y recomendaciones en torno a la importancia de atender a la diversidad lingüística, social y cultural en la universidad colombiana.

1. Problema de investigación

Uno de los desafíos más grandes que experimentan muchos estudiantes al ingresar a la universidad es el enfrentarse a las prácticas discursivas propias de la academia, situación que es especialmente difícil para el caso de estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas y socioculturales (Lea y Street, 2006, p. 370; Zavala y Córdova, 2010; Sito, 2016; Sito y Kleiman, 2016). En el marco de políticas o acciones afirmativas que abogan por el acceso diferencial a la universidad de miembros de estas comunidades, desde inicios del siglo XXI hasta el presente ha tenido lugar el ingreso creciente de estudiantes de estas poblaciones históricamente excluidas de los espacios académicos (Navarro, 2017; Sito y Kleiman, 2016, p. 161; Sito, 2016; Santos, 2013 y 2016), lo cual, a su vez, ha tenido implicaciones en las maneras como se percibe, se produce y circula el conocimiento y las prácticas sociales vinculadas en torno a ello.

En este contexto, partiendo de los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL), enfoque teórico y metodológico desde el cual se plantea esta investigación, se reconoce la existencia de una pluralidad de literacidades en el seno de una comunidad, las cuales, como prácticas sociales heterogéneas, adquieren mayor o menor prestigio que otras e incluso se sitúan como superiores en detrimento de otras formas de literacidad. Dicha preeminencia es producto de *quién y para qué* utilice determinada literacidad, y estrechamente relacionado con ello, de la institucionalidad vinculada con una tradición sociohistórica que privilegia las prácticas y los discursos surgidos en determinados contextos. Es así como las literacidades propias de los ámbitos académicos o escolares, o aquellas que cumplan con sus características, han sido privilegiadas por encima de otras literacidades, consideradas “incompletas” o “defectuosas” (Barton, 2007, p. 58; Street, 2004; Zavala y Córdova, 2010).

De esta forma, de acuerdo con los Nuevos Estudios de la Literacidad, se reconoce que los obstáculos que experimentan los estudiantes pertenecientes a comunidades históricamente marginadas de la universidad van mucho más allá de una dificultad en el manejo de la técnica cultural de la escritura o de las convenciones e intercambios propios de la literacidad académica y trascienden a un asunto que da cuenta de la heterogeneidad de las prácticas letradas en la universidad, producto de la diversidad misma de sus participantes y de los (sub)ámbitos al

interior de las comunidades académicas (Zavala y Córdova, 2010; Lea y Street, 2006). En relación con lo anterior, autores como Zavala y Córdova (2010), Lea y Street (2006) y Lillis (2013, 2021) nos invitan a pensar más allá de la mirada del déficit -es decir, aquella centrada en el error y en la carencia de habilidades académicas- para entender cómo este hecho permite no solo visualizar nuevas posibilidades para enriquecer el diálogo sobre la literacidad académica, sino también para cuestionar la manera como efectivamente la lectura y la escritura se abordan en la universidad.

En este marco, la pregunta por el papel de los programas y proyectos que tienen como finalidad apoyar a los estudiantes en este tránsito a las formas propias de comunicación en la academia y su relevancia y pertinencia cobra cada vez más interés. Desde campos de abordaje sociocultural de la lectura y la escritura, como los Nuevos Estudios de la Literacidad, se ha cuestionado no solo su relevancia y efectividad, sino la manera como sitúan los saberes y prácticas propias de las comunidades en relación con esta literacidad académica o ensayística (o ‘literacidad escolarizada’, como la conceptualizaron Street & Street, 2004), que ha sido concebida como esa literacidad única o legítima y la cual ha sido ponderada por encima de otras formas que son consideradas imperfectas y que es necesario “reparar” (Street y Street, 2004, p. 181).

En este aspecto, Street (2002, p. 1) indica que los programas y proyectos orientados a trabajar la literacidad académica de los jóvenes que ingresan a la universidad pueden tener una visión remedial, desde el déficit; mientras que la situación es que están incorporándose a una nueva comunidad de práctica en la cual es menester apropiarse progresivamente de nuevas formas de comunicar y de dar significado al conocimiento y a las relaciones que se crean en dicho contexto. La crítica del autor va a que los responsables de formular muchos programas de literacidad han hecho suposiciones sobre las necesidades y deseos de los participantes; no obstante, en años recientes, cierto número de iniciativas han desafiado estas presuposiciones al resaltar que es necesario tomar en consideración las prácticas de literacidad en las cuales las comunidades se encuentran involucradas con antelación (Street, 2002, p. 1).

Lea y Street (2006, p. 369) proponen tres modelos, los cuales se complementan y relacionan entre sí, que comprenden las diferentes perspectivas para abordar la literacidad académica. Dichos modelos son los que se presentan a continuación:

- Modelo de las habilidades de estudio (*study skills model*): concibe la literacidad como “una serie de habilidades atomizadas que los estudiantes deben aprender y que son transferibles entre contextos” (Lea y Street, 1998, p. 158, Lea y Street, 2006, p. 227)¹.
- Modelo de la socialización académica (*academic socialization model*): se enfoca en los discursos y géneros que se utilizan para construir el significado en las diferentes disciplinas.
- Modelo de la literacidad académica (o ‘literacidades académicas’) (*academic Literacies model*): este modelo se nutre de los dos anteriores, pero adicionalmente da importancia a las “relaciones de poder y autoridad en la construcción de significado e identidad que están implícitas en el uso de las prácticas de literacidad dentro de entornos específicamente institucionales” (Vargas, 2015, p. 24).

Este tercer modelo, del cual surgió un nuevo movimiento que aborda la literacidad académica desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de la Literacidad denominado “Literacidades Académicas”, se ha consolidado como una alternativa plausible para entender la complejidad y los desafíos que entraña la literacidad académica y subsanar las deficiencias de los otros dos modelos, con el fin de dar cuenta de manera completa y profunda de este fenómeno. En este sentido, Lea y Street (2006, p. 369) dirigen una crítica al hecho de que las propuestas curriculares y las prácticas de enseñanza se hayan enfocado principalmente desde los dos primeros modelos, motivo por el cual se propuso el tercer modelo como opción para comprender problemáticas complejas que subyacen a la lectura y escritura académicas, las cuales se hicieron más evidentes con el ingreso de poblaciones “no convencionales” a la universidad.

De esta manera, el modelo de las literacidades académicas propuesto por Lea y Street, alimentado por el trabajo etnográfico e influenciado por las teorías socioculturales y la lingüística social y crítica (Vargas, 2015, p. 24), se constituye en un importante marco desde el cual abordar la problemática de la lectura y la escritura académicas en el contexto de la población estudiantil proveniente de Tumaco que ingresa a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional. En consonancia con lo que indica Vargas (2015), uno de los aportes más significativos de dicho enfoque está relacionado con su abordaje de las estrategias y las “configuraciones de sentido con las que los estudiantes que provienen de grupos históricamente excluidos negocian sus deseos

¹ Traducción propia.

alrededor de su acceso a la universidad” (Lillis, 2001, p. 107, citada en Vargas, 2015, p. 25). Por su parte, desde el contexto latinoamericano, Zavala y Córdova (2010, p. 16) orientan sus observaciones hacia las iniciativas de acceso, permanencia y egreso de la universidad para el caso de poblaciones minoritarias. De acuerdo con las autoras, se hace imperativo transformar tanto el discurso del déficit en torno a los estudiantes como el ideal de homogeneidad cultural en la universidad en una población entre la que inevitablemente se conforman jerarquías y actos de discriminación.

Este es el caso de la universidad colombiana, en una nación plurilingüe y pluricultural (Santos, 2013). De manera creciente, las instituciones universitarias nacionales han experimentado el incremento del ingreso de poblaciones pertenecientes a comunidades campesinas, indígenas, raizales y afrodescendientes (entre ellos, hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas), lo cual, de acuerdo con lo anterior, ha llamado la atención sobre las problemáticas que afrontan miembros de estas comunidades al hacer frente a las prácticas comunicativas propias de la universidad; problemáticas que pueden atribuirse a las relaciones de desigualdad intelectual y material entre centro y periferia que se extrapola al contexto de la educación superior colombiana (Mora, 2016, p. 64)².

De esta forma, la universidad y los sub-ámbitos de las disciplinas, en los cuales confluyen estudiantes pertenecientes a estas poblaciones, se constituyen en lo que Mary Louise Pratt (1991) denomina *zona(s) de contacto*: espacios en los cuales diferentes grupos sociales en situación de desigualdad entre ellos se encuentran y se relacionan. Esta teoría nos ayuda a visibilizar y comprender la complejidad de las relaciones que surgen del ingreso de estos grupos a la universidad, al igual que la particularidad de las prácticas letradas que las comunidades no hegemónicas generan en estos espacios de intersección (Pratt, 1991; Canagarajah, 1997; Sito, 2016; Sito y Kleiman, 2016) en *diálogo con* las prácticas letradas de la comunidad mayoritaria (Lillis, 2021, 2003).

² Estas problemáticas de acceso o incorporación a la escritura académica para el caso de poblaciones bilingües pertenecientes a las comunidades anteriormente mencionadas en relación con las opciones de abordaje a nivel curricular y de política institucional pueden rastrearse en el macroproyecto interinstitucional de investigación y desarrollo denominado “La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad”, liderado por la Universidad Nacional y con la participación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Abouchaar et al., 2010; Agray et al., 2014, p. 11), al igual que en el proyecto de investigación “‘Sentipensantes’: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad” con la participación de las profesoras Gloria Mora y Doris Santos, adscritas a la Universidad Nacional de Colombia (2012) (Mora, 2016).

Un ejemplo de una iniciativa de acción afirmativa que ha tenido lugar en la Universidad Nacional es el programa de admisión especial conocido como PEAMA (Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica). Dicho programa tiene como propósito realizar un proceso de admisión diferencial, en el cual estudiantes de zonas apartadas del país ingresan a una sede de la Universidad establecida en la región (denominada *Sede de Presencia Nacional* (SPN)) para cursar hasta dos años del programa y, posteriormente, desplazarse a una de las cuatro sedes principales de la Universidad, a saber: Medellín, Palmira, Bogotá o Manizales (Dirección Nacional de Innovación Académica Universidad Nacional, s.f.). Una de dichas sedes de presencia nacional es la Sede Tumaco (nodo Tumaco), a la cual desde 2015 llegan estudiantes provenientes principalmente de la región del litoral pacífico colombiano, al igual que de municipios de Putumayo e inmediaciones.

La composición demográfica del municipio de Tumaco es de aproximadamente un 95% población afrodescendiente, 3% indígena y 2% población mestiza (Bautista et al., 2011, p. 23). Se trata de una comunidad que presenta unas de las condiciones más críticas del país tanto a nivel de bienestar y calidad de vida, como de desempeño académico y acceso a la educación formal³. En general, en Tumaco se presentan déficits a nivel de calidad y cobertura educativas (DANE, 2020), por lo cual, dada esta carencia en comparación con la media nacional, la estrategia del programa PEAMA se constituye como una oportunidad para garantizar el acceso a la Universidad Nacional a miembros de estas comunidades.

Ahora bien, de acuerdo con Ochoa y Mora (citadas en Santos, 2013, p. 2), se ha registrado que “la mayoría de estudiantes que ingresan a la Universidad presentan ciertas dificultades en la comprensión y producción de textos académicos”, lo cual, de acuerdo con las investigadoras, incide tanto en el desempeño académico del estudiantado como en la adopción de acciones para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes a este respecto. Santos indica que esta es una problemática más aguda para el caso de los estudiantes pertenecientes a comunidades bilingües (con el español como segunda lengua) o quienes manejan una variedad del español no correspondiente a aquel que “caracteriza muchas prácticas comunicativas en la vida universitaria” (2013, p. 2), lo cual deriva en un bajo desempeño académico e incluso en deserción. A este respecto, la investigadora indica lo siguiente:

³ Información más detallada a este respecto se brinda en el capítulo de Marco Metodológico, en la sección 3.2.1.1. “Contexto de la investigación”.

Aunque la problemática de la población bilingüe (incluida aquí la población sorda que maneja la lengua de señas colombiana) es compleja pues remite a factores sociales, culturales y políticos es necesario igualmente que la Universidad ofrezca apoyo y acompañamiento a este tipo de estudiantes. Esto debe hacerse teniendo en cuenta que, para lograr una universidad auténticamente incluyente, la comunidad universitaria debe reconocer los saberes ancestrales de estas comunidades específicas y aprender a interactuar y construir “Universidad” con ellas a través de sus formas propias de construcción y comunicación. (Santos, 2013, p. 2).

Santos (2013, p. 3) cita a Abouchaar, Gómez, Moya y Ochoa (2009, p. 2), quienes indican que existe una brecha entre las prácticas de lectura y escritura propias de la educación básica y media, las cuales “se caracterizan por un afianzamiento de una comprensión superficial de los textos escritos”: a nivel de la lectura, se trabaja mayormente con “textos descriptivos, narrativos y expositivos, y no con textos argumentativo-científicos, propios de la actividad universitaria”. En el caso de la escritura, estos autores establecen que hay una ausencia de un seguimiento de los procesos de escritura por parte de los docentes y, por ende, de la puesta en marcha de estrategias para que los estudiantes detecten y superen sus dificultades.

Estas son dificultades que no corresponden solamente a los inicios de los estudios superiores en los estudiantes, sino que además perduran a lo largo de las carreras. Lo anterior se aprecia, de acuerdo con Mora (2012, p. 3, citada en Santos, 2013, p. 3) en los resultados de las pruebas *Saber Pro*, en las cuales la producción textual y la lectura crítica son las que registran los niveles más bajos en todas las sedes de la Universidad Nacional. De acuerdo con lo anterior, teniendo en cuenta además el contexto de los programas especiales de admisión (como es el caso del programa PEAMA), las investigadoras indican que se hace evidente la necesidad de fortalecer el trabajo en el campo de la lectura y la escritura académicas en la Universidad (2013 p. 3).

En este sentido, es perentorio favorecer la incorporación de los jóvenes al entorno universitario al trabajar en torno a una variedad de factores que inciden tanto en su desempeño académico como en su calidad de vida, en las dimensiones psico-socio-afectiva, económica y cultural, las cuales se ven comprometidas por el proceso de cambio que implica el ingreso a la universidad y, posteriormente, la transición a la sede principal. Para dicho fin se generan diversas estrategias que se proponen subsanar las dificultades con las que ingresan dichos estudiantes, las cuales deseablemente han de articularse con sus saberes y conocimientos previos, con el trabajo propio

de cada disciplina de estudio de los participantes y con las características de sus propios contextos de vida (Santos, 2009; citada en Mora, 2016, p. 65; Mora, 2016, p. 65).

De acuerdo con lo anterior, los jóvenes que ingresan a la Sede Tumaco (sede de presencia nacional de la Universidad Nacional) y, posteriormente, son trasladados a la sede principal mediante el proceso de admisión especial PEAMA, se encuentran en un proceso de transición que les presenta una serie de desafíos, entre los cuales se encuentra la incorporación a una nueva comunidad de práctica a nivel de la cultura escrita. Esto plantea una variedad de nuevas dinámicas a nivel de construcción de significados, poder, autoridad, identidad e ideología (Street, 2006) para una población caracterizada por ser poseedora de unas prácticas lingüísticas y socioculturales específicas, producto de su variedad particular del español⁴ y de una tradición sociohistórica ancestral cimentada tanto en la oralidad como en una estrecha relación entre la persona, la comunidad y el territorio-medio ambiente. En este sentido, una consideración de vital importancia es que, de acuerdo con los hallazgos de Germán Zárate en su investigación sobre la literacidad en la zona urbana del municipio de Tumaco, “la población de Tumaco se encuentra en un momento de transición e incursión en una cultura escrita que incorpora y valora la escritura en su propia historia de vida para la construcción de nuevas literacidades” (2014, p. 4), lo cual confiere a la literacidad de esta comunidad unas características sumamente particulares.

De acuerdo con las consideraciones anteriormente expuestas, se hace necesario reconocer y caracterizar la literacidad propia de los estudiantes de Tumaco que se están incorporando a las prácticas propias de la literacidad académica de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional, identificar sus concepciones y representaciones acerca de la escritura (académica y no académica) y sus usos y, en virtud de lo anterior, establecer tanto tensiones como puntos de encuentro entre la literacidad de los estudiantes y la literacidad académica propia de este contexto universitario (relaciones de inclusión y exclusión). De esta forma, desde una perspectiva que reconoce y valora la pluralidad y la heterogeneidad de las literacidades, es posible evidenciar la problemática de la transición a la cultura escrita propia de la universidad para estos jóvenes y responder la pregunta de investigación: *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la*

⁴ Español del subdialecto pacífico meridional, habla regional de las costas de Nariño, del dialecto Occidental del Español Neogranadino, de acuerdo con la nueva propuesta de clasificación dialectal del español de Colombia (Ruiz, 2020, p. 188). Variedad caracterizada por la influencia indígena de la zona y por la presencia de rasgos de africanía.

literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?

Esta investigación se proyecta como una contribución a la comunidad académica, especialmente en el campo de los Nuevos Estudios de la Literacidad y las Literacidades Académicas, con el fin de lograr una mejor comprensión de la situación de la literacidad de estudiantes pertenecientes a comunidades no hegemónicas que ingresan a la universidad. En este sentido, se espera que el trabajo sea de utilidad para las comunidades educativas, particularmente a nivel universitario, al brindar elementos que aporten a la formulación e implementación de estrategias para apoyar a dichos estudiantes en sus procesos de ingreso, permanencia y egreso, especialmente en relación con su literacidad académica. Así mismo, con este trabajo se espera hacer una sentida contribución a la comunidad de Tumaco en la medida que se reconoce y valora la riqueza de su literacidad y se busca aportar a la transformación educativa para sus niños y jóvenes.

1.1. Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Establecer la(s) relación(es) entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia.

Objetivos específicos

- Identificar los eventos y las prácticas letradas en los ámbitos en que participan los estudiantes en su literacidad tanto académica como no académica.
- Establecer las relaciones entre los eventos y las prácticas letradas de la literacidad académica y la literacidad no académica de los estudiantes.

2. Marco teórico

En este capítulo se exponen los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan la presente investigación, la cual se encuentra enmarcada en los Nuevos Estudios de la Literacidad y busca responder la pregunta de investigación: *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?* Para tal fin, en primer lugar se da cuenta del panorama de abordajes y de estudios sobre literacidad académica, se presentan estudios realizados que aportan elementos clave a la fundamentación de la investigación en diálogo con los fundamentos teóricos propios de los Nuevos Estudios de la Literacidad y de las Literacidades Académicas y, posteriormente, se retoman y definen conceptos clave para la investigación en la sección de “marco conceptual”. De esta manera, tanto los antecedentes como los conceptos y las teorías abordados aportan al esclarecimiento de la ruta metodológica, y, en esta medida, contribuyen a la formulación del marco metodológico para el presente estudio en el capítulo siguiente.

2.1. Abordajes de la literacidad académica

El interés por la escritura académica como objeto de investigación se origina hace unas cuatro décadas, aproximadamente, cuando en los países angloparlantes surge la preocupación en torno a la necesidad de trabajar en las habilidades de lectura y escritura del estudiantado a nivel universitario como parte del progreso académico en general. De esta forma, surge el concepto de *academic literacy* en dicho ámbito anglosajón como aquel campo de estudios ocupado del estudio de la lectura y la escritura en la esfera universitaria, de cara a unas interacciones específicas en el marco de una tradición disciplinar propia de cada área del conocimiento (Santos; 2013, p. 5). Así, se reconoce que lectura y escritura no son “habilidades” cuyo aprendizaje se deba relegar de manera exclusiva a la etapa escolar, sino que en la universidad, tales habilidades poseen cierta especificidad que requiere de procesos activos y concienzudos de enseñanza y aprendizaje, con la participación de diferentes actores en las instituciones de educación superior (Carlino, 2013). A este respecto, esta autora indica que la enseñanza de la lectura y la escritura deben ser “objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial, sino como la

responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar” (Carlino, 2013, p. 358).

De esta manera, este campo de estudios de la *academic literacy*, gestado y en buena medida desarrollado en países anglosajones, comenzó a despertar un mayor interés en los países hispanohablantes desde hace casi dos décadas, momento desde cuando se comenzaron a generar importantes aportes que además permitieron incorporar problemáticas propias de los diferentes contextos iberoamericanos. Así, de acuerdo con Santos (2013, pp. 4-5), en el ámbito de habla hispana, dicho concepto puede asumirse desde dos vertientes: la de la “alfabetización académica” (desde la perspectiva de la lingüística y la psicología educativa) y la “literacidad crítica” (desde aportes de las teorías críticas de las ciencias sociales). Dichos conceptos se presentan a continuación.

Carlino (2013), quien había presentado una definición del concepto de *alfabetización académica* hacia 2003⁵, reformula dicha definición, diez años después en su artículo de 2013, como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370). De esta forma, la autora hace un llamado a la participación activa de los profesores y otras instancias de las instituciones educativas en procesos de formación para “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber” y, de otra, “enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (p. 370) de manera contextualizada y no fragmentada.

Es preciso recordar, a su vez, que las formas de escribir y de pensar el mundo son diversas, que los capitales culturales y los capitales semióticos pueden ser distintos y antagónicos, y que la universidad muchas veces es escenario de estos choques silenciosos. No es suficiente, por lo tanto, considerar la diversidad disciplinar y retórica de la escritura: se debe incluir también una visión crítica sobre las relaciones y pugnas de identidad y de poder en las prácticas de escritura. (Navarro, 2018, p. 38).

De acuerdo con la anterior cita, la escritura académica, además de permitir elaborar el conocimiento (función epistémica), de comunicar en un ámbito disciplinar (función retórica), de facilitar procesos de evaluación (función habilitante) o incluso de crear dentro de las normas

⁵ Dicha definición reza como sigue: [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” (Carlino, 2003, p. 410).

propias de la escritura en la universidad (función creativa) (Navarro, 2018), posee una dimensión o función crítica, la cual está relacionada con la posibilidad de no solo reconocer y aprehender las prácticas en relación con estructuras de poder por parte de los diferentes miembros de las comunidades educativas, sino también de discutir las y transformarlas (Navarro, 2018, p. 37). En este sentido, la *literacidad crítica*, de acuerdo con Tosar (2018), como concepto arraigado en la pedagogía de Paulo Freire (1989), se define como “medio para desarrollar la conciencia crítica, repensar la propia identidad en construcción constante y cumplir el compromiso de transformar a la sociedad” (p. 6): “Critical literacy practices include considering multiple perspectives in texts, the questioning of social practices, and the construction of identities in relation to discourses within texts” (Mosley et al., 2013, p. 34; citados en Tosar, 2018, p. 7).

Santos (2016, p. 160) afirma que dichas nociones de *alfabetización académica* y *literacidad crítica*⁶ han documentado en buena medida las prácticas de investigación sobre la lectura y la escritura académicas; no obstante, cada una plantea diferentes tipos de problemas vinculados con su respectiva fundamentación teórica: “Mientras la lectura y la escritura académicas son asociadas principalmente a los procesos cognitivos comprometidos en los procesos de aprendizaje en el primero de los enfoques, en el segundo, son entendidas como prácticas sociales, culturales y políticas” (lo cual no implica hacer a un lado la dimensión cognitiva de la lectura y la escritura) (Santos, 2013, p. 4). De esta forma, indica la autora que, si bien se está hablando del mismo objeto, la escogencia de una u otra perspectiva se corresponde con una toma de postura en cuanto a aquello que se desee resaltar.

Uno de los campos que refleja esta dimensión de criticidad aplicada al estudio de la literacidad con un aporte etnográfico⁷ - y al cual se vincula esta investigación-, es el de los *Nuevos Estudios de la Literacidad* -NEL o NLS por su nombre en inglés -*New Literacy Studies*- (Cassany y Castellà, 2010, p. 359). La *literacidad* es su concepto central y uno de sus principios es que dicha literacidad es un conjunto de prácticas sociales que se infieren a partir de eventos letrados que están mediados por textos escritos (Barton y Hamilton, 2005, p. 8). Por su pertinencia conceptual, teórica y metodológica para aproximarse al objeto de estudio de esta investigación, así como por

⁶ Desde las perspectivas de Carlino (2013, 2003) y Cassany y Castellà (2011), respectivamente.

⁷ Entre otros enfoques que informan la literacidad crítica, además de los NEL, los autores mencionan el Análisis Crítico del discurso (Fairclough, Wodak, Van Dijk), la pedagogía crítica (Freire, Giroux); el postestructuralismo (Derrida, Foucault), la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) y estudios lingüísticos y literarios de autores como Halliday y Bajtin (Cassany y Castellà, 2010, p. 358).

la dimensión crítica que plantea acerca del hecho de la literacidad, se asume dicho enfoque teórico y metodológico para llevar a cabo la presente investigación, sin desconocer la importancia de los aportes de las diferentes perspectivas que se ocupan del tema de la literacidad y, en particular, de la literacidad académica⁸. Por este motivo, antes de abordar los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos e investigaciones previas concernientes al campo de los Nuevos Estudios de la Literacidad (a partir de la sección 2.2), a continuación se presenta un breve recuento de trabajos desarrollados desde las perspectivas previamente mencionadas.

2.1.1. Estudios sobre escritura - literacidad académica

Como se ha indicado con anterioridad, el interés por la lectura y escritura académicas como objeto de investigación surge en las universidades angloparlantes desde hace casi unas cuatro décadas, al identificar cómo dichas competencias inciden en el desempeño de los estudiantes en sus estudios de educación superior (Carlino; 2003, 2013). De esta forma, según la misma autora, las perspectivas investigativas que han emergido se han preocupado por dar cuenta de las necesidades de los estudiantes a este respecto y de esta forma plantear y ejecutar estrategias que permitan abordarlas y subsanarlas adecuadamente. Es así como las universidades estadounidenses, canadienses y australianas se han preocupado por investigar y desarrollar proyectos de fortalecimiento de la lectura y la escritura académica, especialmente desde el reconocimiento de los vínculos entre “lo que se aprende” y la necesidad de trabajarlo desde la lectura y la escritura propias de cada disciplina (Movimientos “escritura a través del currículo” (Writing Across the Curriculum; WAC) o “escritura en las disciplinas” (Writing in the Disciplines; WID)) (Russell, 2013).

Las investigaciones en Iberoamérica se destacan por abordar problemáticas propias de sus diferentes contextos, desde los enfoques mencionados con anterioridad. Entre dichas investigaciones, se pueden mencionar las de Arnoux et al. (2003, 2004), Pereira y Di Stefano (2007), Carlino (2005, 2006, 2011), Fernández y Carlino (2007, 2010) y Márquez et al. (2019) en Argentina; Aguilar y Fregoso (2013) y Hernández-Zamora (2009) en México; Mateos et al. (2007), Castellò (2007), Castellò et al. (2011) y Castellò et al. (2021) en España; Duche et al. (2020) en Perú y Navarro (2019) en Chile, entre otros. De otra parte, el panorama de

⁸ El enfoque teórico y metodológico de los NEL se aborda en el apartado 2.2., titulado “Los Nuevos Estudios de la Literacidad: hacia una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura”.

investigaciones en América Latina en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad es profuso, especialmente en la última década, como se verá en el apartado dedicado a tal fin.

En cuanto a antecedentes nacionales, se destacan, de una parte, iniciativas tendientes a trabajar en las competencias comunicativas de lectura y escritura académica en las universidades, como son centros de escritura, asignaturas específicas, programas dedicados a fomentar las competencias comunicativas de lectura y escritura académica o talleres de escritura. A este respecto, un hito a nivel nacional es la creación de la *Red de Lectura y Escritura en Educación Superior* (REDLEES) entre 2005 y 2010, conformada por docentes de 61 universidades y donde se trabaja por el diálogo en torno a políticas, desarrollo de investigaciones y gestión de encuentros nacionales e internacionales en relación con la escritura académica en educación superior (Santos, 2013, p. 10).

En relación con las investigaciones nacionales, algunos trabajos que se desea señalar versan sobre la escritura de tesis de maestría, como los de Ochoa y Cueva (2017); Ochoa y Moreno (2019) y Ochoa (2009, 2011); investigaciones sobre escritura en español para el caso de estudiantes sordos (Mora et al, 2021); pedagogía y didáctica de la escritura académica (Ochoa y Moreno, 2019; Chois-Lenis et al., 2017; Calle, 2017); escritura y tecnologías de la información y la comunicación (Calle, 2018); escritura en asignaturas particulares (Moreno, 2019); didáctica de textos específicos (Mora et al, 2018) e incluso, temas de corte más social como el plagio (Ochoa y Cueva, 2014; Franco, 2019) o cultural como la identidad en la escritura (Vargas, 2015). Para finalizar, Pérez y Rincón (2013) desarrollaron un trabajo de gran alcance, en el cual se indaga en las prácticas de lectura y escritura académicas en 17 universidades del país, titulado *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*.

Ahora bien, como antecedente relevante de la presente investigación está el trabajo realizado por el *Grupo Interinstitucional de Estudios del Discurso*⁹ en una de sus líneas de investigación que se

⁹ La labor del grupo gira en torno a los estudios del discurso “entendido como campo que se interesa por la relación dialéctica entre lo que ‘los discursos’ revelan acerca de los procesos sociales y culturales a los cuales están vinculados y lo que estos procesos revelan sobre tales discursos” en el contexto latinoamericano, sentido en el cual se fundamenta en el reconocimiento “de la diversidad pluricultural y plurilingüe” de la región, desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos y partiendo de una perspectiva ética y política, comprometida con el debate la transformación de las problemáticas propias de este contexto (Grupo Estudios del Discurso, Sistema HERMES, s.f.).

ocupa de la geopolítica de la escritura académica¹⁰. En este contexto, se llevaron a cabo tres macroproyectos de investigación:

1. *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, Colombia*. El objetivo de esta investigación fue “caracterizar las situaciones de inclusión-exclusión” existentes en los procesos culturales y sociales relacionados con la escritura académica de estudiantes pertenecientes a comunidades de la diversidad social, cultural y lingüística de tres universidades colombianas (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Nacional de Colombia) (Mora, 2016, p. 63).
2. *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: una investigación acción en la educación superior colombiana*. El objetivo de dicho proyecto fue el de formular con los grupos estudiantiles del anterior proyecto “una serie de criterios curriculares que orienten el desarrollo de la escritura académica en situación de bilingüismo e interculturalidad” (Mora, 2016, p. 65).
3. *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*. Este proyecto se propuso formular y llevar a cabo “proyectos de lecto-escritura orientados al fomento del reconocimiento de la pluralidad en la vida académica universitaria” (Mora, 2016, p. 64) desde una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP) con un grupo de docentes y estudiantes de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura de la Universidad Nacional.

En el marco de los anteriores proyectos, surgieron diferentes investigaciones que, interesadas por indagar en las desigualdades surgidas en entornos académicos socioculturalmente diversos por cuenta del contexto social, económico, político y cultural del país, resultan sumamente afines con el objeto de investigación y las preocupaciones que fundamentan esta investigación. Entre dichas investigaciones o productos de los macroproyectos se encuentran los siguientes:

- *Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad* (Soler, 2013); como parte del primer macroproyecto, muestra los resultados para el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. De la misma autora, el libro resultado de dicha investigación: *Usted ya en la universidad*

¹⁰ Noción propuesta por Canagarajah (2002) que considera la escritura académica como manifestación de las desigualdades “intelectuales y materiales entre el centro y la periferia” (p. 7, citado en Mora, 2016, p. 64).

y no sabe escribir. Escritura y poder en la Universidad (2013). Este es un antecedente relevante de esta investigación, puesto que indaga en las situaciones de inclusión y exclusión en los procesos de escritura académica, desde las voces de estudiantes afrodescendientes e indígenas de la universidad en cuestión. mediante la metodología del ACD.

- El capítulo titulado *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad* por Santos (2010), publicado en el libro *Memorias del seminario escritura académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la educación superior* (Abouchaar et al, 2010) informa sobre la investigación desarrollada en la Universidad Nacional.
- El trabajo *Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad, desde una perspectiva intercultural* (Mora, 2016).
- El libro *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*, resultados de los dos primeros proyectos en la Pontificia Universidad Javeriana (Agray et al, 2014).

Los anteriores proyectos se perfilan como un importante aporte para “el desarrollo de proyectos de lectura y escritura académicos orientados a la promoción de la pluralidad en y desde la universidad” (Santos, 2012b; citada en Santos, 2013, p. 10). En este sentido, es importante destacar que el interés por llevar a cabo esta investigación surge del reconocimiento de dicha pluralidad en el marco de la participación de la autora como tutora del programa *LEA en la UN* en la Sede Tumaco en el año 2015. El programa LEA en la UN es una iniciativa que ha tenido como finalidad apoyar al fortalecimiento de las competencias comunicativas de lectura y escritura académicas de los estudiantes de las diferentes sedes de la Universidad Nacional mediante una metodología participativa (Santos, 2013, p. 15). Dicho programa, bajo la dirección de la profesora Doris Santos (líder del Grupo Interinstitucional de Estudios del Discurso), ha contado también con el apoyo del mismo grupo de investigación, en cuyo trabajo se adscriben diferentes de los productos derivados de la actividad pedagógica e investigativa del programa. De esta manera, esta experiencia con el programa LEA en la UN en la Sede Tumaco fue aquello que motivó en la autora de la investigación la sensibilidad y el interés por llevar a cabo el presente trabajo, partiendo del interés de aportar a la comprensión de problemáticas que se consideran

perentorias para pensar una universidad diversa e incluyente, en el contexto particular colombiano.

2.2. Los Nuevos Estudios de la Literacidad: hacia una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura

La pregunta sobre la lectura y la escritura como fenómenos relevantes tanto a nivel cognitivo como social y cultural comenzó desde hace más de dos décadas, cuando tuvo lugar un *giro social* gracias al cual se planteó que la lectura y la escritura son *prácticas discursivas* que cobran significado en las dimensiones espacio-temporales en las cuales se llevan a cabo. Esta es la propuesta de los Nuevos Estudios de la Literacidad (*New Literacy Studies*)¹¹, los cuales reconocen la literacidad como concepto central y propenden por una comprensión de la lectura y la escritura en los usos que se hacen de ellas en el seno de una comunidad (Street, 2003, 2013; Gee, 1990, 2007; Barton y Hamilton, 2005; Zavala, 2004; Zavala y Córdova, 2010).

Aproximadamente hacia los años 80 comenzó a consolidarse el campo de los Nuevos Estudios de la Literacidad como un nuevo enfoque interdisciplinar, el cual se propuso dar cuenta de la lectura y la escritura desde aspectos hasta el momento no abordados del todo por parte de modelos tradicionales. Dichos modelos se enfocaban principalmente en la adquisición y el desarrollo de habilidades cognitivas relativas a la lectura y la escritura; por ende, más que en sus dimensiones socioculturales, se centraban en una faceta más bien interna e individual de las mismas (Street, 2003, p. 77).

En este marco surge el concepto de *literacidad* que, de acuerdo con Gee (2004, p. 24), se refiere a la lectura y la escritura como un conjunto de prácticas discursivas estrechamente vinculadas a visiones del mundo (creencias y valores) específicas por parte de diferentes grupos sociales y culturales. De esta manera, la indagación de los Nuevos Estudios de la Literacidad versa sobre los modos y usos de la literacidad en las interacciones sociales en una comunidad determinada, así como en la forma en que los miembros de dicho grupo otorgan valor y significado a dichos usos (Sito, 2016, p. 72). Gracias a su carácter situado, que varía en función de sus diferentes contextos de ocurrencia, se habla entonces de la pluralidad de la literacidad, por lo cual es posible referirse no a *una (única) literacidad*, sino a diferentes y múltiples *literacidades*.

¹¹ En sus últimos trabajos, Street denominó los Nuevos Estudios de la Literacidad bajo el concepto de “Literacies as Social Practice”: “Literacidades como práctica social” (Street, 2015, p. 110).

Como tendencia creciente desde sus inicios y dada su pertinencia para tal fin, en el marco de los Nuevos Estudios de la Literacidad se han realizado investigaciones que aportan al estudio de la literacidad en contextos socioculturalmente diversos, los cuales se constituyen como contribución fundamental y punto de partida para la comprensión del fenómeno que en el presente trabajo se desea abordar. A continuación se presentan, en primer lugar, las investigaciones de Germán Camilo Zárate Pinto (2014) y Aura González Serrano (2012) como antecedentes nacional e internacional respectivamente y como trabajos fundamentales para pensar el objeto de estudio de esta investigación.

Para iniciar, un trabajo que caracterizó la literacidad en el municipio de Tumaco es la investigación de Germán Camilo Zárate Pinto (2014) titulada *La literacidad en el área urbana del municipio de San Andrés de Tumaco*. En este trabajo, el autor se propone identificar rasgos propios, usos y valoraciones de las prácticas y eventos letrados en la población urbana de este municipio, para lo cual visitó, entre otros sectores, el barrio Humberto Manzi, ubicado en su zona palafítica. Como participantes, fueron seleccionadas personas de la comunidad caracterizadas, de una parte, por tener un papel destacado a nivel de representación social o cultural en la comunidad; por otra parte, por participar en actividades mediadas por la lectura y la escritura en roles como gestores culturales, representantes sociales, maestras del preescolar, entre otros.

Como un hallazgo fundamental, el autor destaca que la comunidad de Tumaco se encuentra en una coyuntura de transición y de incursión en una cultura escrita que incorpora la lectura y la escritura en su historia de vida para la construcción de nuevas literacidades (Zárate, 2014, p. 4). Así mismo, establece que parte de la función de la escritura para esta comunidad consiste en poder registrar expresiones de carácter oral con el fin de aportar a su conservación, difusión y enseñanza a nivel escolar, sin que necesariamente haya lugar a la pérdida de la función social de estos textos (p. 82). De acuerdo con lo anterior, el trabajo de Zárate fue primordial para comprender el contexto de esta comunidad predominantemente oral, la cual se encuentra en un momento crucial de incorporación a la cultura escrita.

En segundo lugar, la investigadora Aura González Serrano (2012) realizó una investigación doctoral en la cual se propuso dar cuenta del *desarrollo sociogenético de la literacidad en las comunidades Lenca de Honduras: una comunidad con literacidad elemental*. La investigación se realizó en la comunidad ancestral lenca de San Lorenzo en Honduras, cultura predominantemente

oral en la cual comenzó a incursionar la cultura escrita hacia aproximadamente los años 80 gracias, primeramente, a la religión católica y la escuela, y posteriormente, a la organización política, social y administrativa. La pregunta de investigación fue: “¿en qué medida las comunidades lenca han desarrollado una literacidad elemental que les permite participar en una tradición escrita?, condición básica para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible”.

Como resultados, la autora halló en la comunidad lenca de San Lorenzo una variedad de prácticas y eventos letrados propios de los ámbitos político-organizativo, de capacitación, religioso, familiar y recreativo, los cuales surgen en el marco de proyectos promovidos por organismos gubernamentales y ONG nacionales e internacionales, y por la misma comunidad como respuesta a sus propias necesidades. En cuanto a las características de los textos, la investigadora encontró un importante grado de interacción del autor(a) con el texto y de reconocimiento de su superestructura y macroestructura, y una alta especificidad de los textos para los contextos en los cuales habían sido producidos, lo cual es manifestación fehaciente de la existencia de una elemental conciencia de literacidad en los participantes.

Concluye la investigadora que, a pesar de que esta es una comunidad predominantemente oral y en la que gran parte de los miembros no poseen la técnica de la escritura, en ella hay una existencia de prácticas letradas que poseen una función social y una relevancia acorde con el propósito con el cual han sido creados. De esta manera, como respuesta al interrogante, la investigadora establece que efectivamente se ha logrado una conciencia escrita y una literacidad elemental que permite a la comunidad participar de diferentes prácticas que tienen lugar en variados ámbitos en los que la tradición escrita se actualiza.

La existencia de una literacidad que permita participar en la tradición escrita es una condición necesaria para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible. En este sentido, la autora establece que, a la luz de los Nuevos Estudios de la Literacidad, la experiencia cultural y lingüística que los niños traigan desde su vida en el hogar y en su comunidad local ejerce una considerable influencia en su progreso con relación a la literacidad en el ámbito escolar. En esta medida, el interrogante trabajado por la investigadora constituye un punto de partida crucial para tomar en consideración la pregunta por la relación entre la literacidad que traen los jóvenes desde

sus propios contextos cuando ingresan a la universidad y la literacidad académica propia de este ámbito.

2.3. Estudios sobre la literacidad: los modelos autónomo e ideológico

La perspectiva de la literacidad como un conjunto de prácticas discursivas implica, siguiendo a Gee (2004), por un lado, el uso de la lengua hablada y escrita en la interacción de individuos y comunidades (p. 24). Por otro lado, unas relaciones entre dichos usos ligadas a actividades más amplias en las cuales se integran o con las cuales se entretienen (Gee, 2007, p. 45). Las prácticas de literacidad, entendidas como producto de una construcción histórica y cultural, generan inevitablemente diferentes efectos en quienes las llevan a cabo, pues en virtud de su pluralidad no solo están inmersas en un tiempo y espacio específicos, sino también embebidas en relaciones de poder (Street, 2003, p. 77).

Desde las anteriores consideraciones, Street (1995) propone dos modelos que informan los estudios sobre la literacidad: el **autónomo** y el **ideológico**. El *modelo autónomo* versa sobre el abordaje de la literacidad de manera aislada del contexto sociocultural donde esta tiene lugar y la relega exclusivamente al espacio educativo. Se enfoca en la técnica de la lectura y la escritura y en los aspectos formales del código escrito, básicamente, en la adquisición de lectura y escritura como habilidades exclusivamente cognitivas (Street y Street, 2004, p. 181). Por otro lado, desde el *modelo ideológico* se establece que las prácticas de literacidad están irremediabilmente relacionadas con estructuras de poder, autoridad y diferenciación social y cultural en determinada sociedad, las cuales se pueden evidenciar desde un abordaje etnográfico en consonancia con la apuesta metodológica de los Nuevos Estudios de la Literacidad (Street, 2013, p. 161).

El modelo autónomo, que es acrítico, concibe entonces la literacidad como algo neutro y universal, que puede ser transferido entre diferentes comunidades sin problema alguno y siempre con efectos positivos. De otra parte, el modelo ideológico da cuenta de la literacidad en relación con las variaciones entre contextos socioculturales, dando lugar a una perspectiva más sensible y abierta sobre las características y repercusiones de la existencia de dicha literacidad en las comunidades (Street, 2003, p. 77). El modelo ideológico permite entonces desnaturalizar las concepciones y los valores surgidos en torno a la escritura mediante “un examen crítico de las prácticas de literacidad(es) dominante(s)” (Sito, 2016, p. 72).

2.4. La “escolarización” o “pedagogización” de la literacidad

Los Nuevos Estudios de la Literacidad han visibilizado diferentes usos y discursos en torno a la lectura y la escritura que han sido desatendidos por perspectivas adscritas al modelo autónomo, dado que su propuesta teórica y metodológica se ha permitido abrirse a una variedad de formas ricas, complejas y altamente heterogéneas que adquieren las prácticas de literacidad en oposición a la visión de una única forma posible y normativa. Es por este motivo que desde su óptica se discute lo que los autores han denominado el “mito de la literacidad” (Gee, 2007; Street, 2013), el cual se refiere a la creencia de que la literacidad por sí sola genera efectos positivos y reformadores en quienes la poseen; esto es, que individuos y sociedades “letradas” se encuentran social, intelectual y moralmente en un nivel superior de aquellos carentes de ella. Los Nuevos Estudios de la Literacidad se proponen derribar dicho mito, presentan alternativas y cuestionan dicotomías que relacionan lo “escrito, superior, civilizado, moralmente alto” con lo “letrado” y a lo “oral, inferior, no civilizado, moralmente bajo” con lo “iletrado”.

La concepción de la literacidad como algo *necesariamente plural* (Gee, 2004, p. 23) abre la mirada a diferentes literacidades relacionadas con variados contextos culturales y sociales, en lugar de una única literacidad “que opera igual en cualquier parte” (Street y Street, 2004, p. 181). Esta última creencia, ligada al mito de la literacidad anteriormente mencionado, relaciona dicha literacidad “única y auténtica” con la literacidad propia del ámbito académico y educativo. Street y Street (2004, p. 181) cuestionan cómo dicha literacidad académica, en tanto solo una forma de literacidad de todas aquellas posibles, ha llegado a considerarse como exclusiva y cómo otras variedades que no cumplan con sus características son formas marginadas, excluidas e “imperfectas” que es necesario “reparar”. Para tal efecto, los autores establecen como hipótesis en su estudio de 1988 que el mecanismo que ha dado lugar a este precepto tan fuertemente arraigado es lo que ellos denominan la “pedagogización” o “escolarización” de la literacidad (Street y Street, 2004, pp. 181-182).

Dicha investigación, de carácter etnográfico, fue realizada en clases de los grados primero y quinto en una escuela norteamericana y se propuso dilucidar cómo la literacidad escolar llega a imponerse sobre otras formas de literacidad contemporáneas (Street y Street, 2004, p. 189). Para el estudio, los investigadores, por un lado, observaron y filmaron las clases y, por otro lado, entrevistaron a los padres (quienes debían llevar un “diario de literacidad” para registrar los

eventos letrados en sus hogares) y a los docentes acerca de sus concepciones sobre la literacidad. De esta manera, los autores encontraron que no solo en el aula, sino en el hogar existen una serie de mecanismos denominados “procesos de pedagogización”, los cuales aportan a la construcción de la condición privilegiada de dicha literacidad ante la sociedad. Entre dichos mecanismos se encuentran los siguientes (p. 189):

- El distanciamiento entre los sujetos y el lenguaje: el lenguaje es tratado como un objeto apartado de los estudiantes y el profesor,
- Los usos metalingüísticos: la manera como los procesos de lectura y escritura son referidos y abordados como neutros desde la perspectiva pedagógica,
- El papel de la oralidad (dentro lo que se conoce como “el continuo oral letrado”): cómo se privilegian la lectura y la escritura ante la oralidad, y
- La filosofía del lenguaje: las perspectivas sobre el lenguaje como presunto factor neutral dentro de las aulas de clase.

Los anteriores procesos, de acuerdo con los autores, dan cuenta de cómo y por qué se concibe e impone la “literacidad escolarizada” como una única forma de literacidad válida y legítima sobre otras que no cumplen con sus características. Esta explicación se fundamenta en una tradición intelectual de occidente en la que se privilegia -desde una perspectiva particular sobre la escolarización, el conocimiento y el poder en esta sociedad- la construcción de un individuo como ciudadano perteneciente a un ideal de nación que difiere en gran medida de lo que se evidencia en investigaciones sobre literacidad en otros dominios propios de la “periferia” (Street y Street, 2004, pp. 185, 202, 204; Zavala y Córdova, 2010, p. 135). Street y Street (2004, p. 187) indican que un planteamiento que se permita cuestionar la presunta superioridad de una variedad de literacidad sobre otras y los juicios de valor generados en torno a ello requiere de un tratamiento comparativo y etnográfico, a diferencia de abordajes desde el modelo autónomo, centrados en las dimensiones individuales e internas de la lectura y la escritura.

2.5. Los modelos de Lea y Street (1998, 2006)

Entre 1995 y 1996, Lea y Street realizaron una investigación en dos instituciones inglesas de educación superior -el King’s College London y la Facultad de Leyes de la Open University- con el fin de dar cuenta de las prácticas de literacidad académica en la universidad y las percepciones

sobre las mismas por parte de estudiantes y docentes. Para el desarrollo de dicha investigación se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, observación participativa de sesiones grupales y el análisis de materiales (guías, libros o manuales del curso, consignas e instrucciones de escritura, entre otros), de textos escritos por los estudiantes y de la evaluación de dichos textos por parte de los profesores. Se entrevistó a diez docentes y veintiún estudiantes en una universidad y a trece docentes y veintiséis estudiantes en la otra (Lea y Street, 1998, p. 158).

Uno de los objetivos de la investigación fue explorar los aportes de la investigación etnográfica al desarrollo educativo en educación superior (Lea y Street, 1998, p. 158). En este sentido, los autores precisan que si bien (debido al corto tiempo en que se desarrollaba la investigación) no era posible hacer un trabajo etnográfico en toda su profundidad y extensión, sí se asumiría un “estilo etnográfico”. De esta manera, la investigación estuvo enfocada en “estudios de caso” que los autores encontraron relevantes para explorar problemáticas propias de los Nuevos Estudios de la Literacidad en intersección con la literacidad académica: epistemología, identidades y significados sociales e individuales de la lectura y la escritura constituidas como prácticas en las instituciones como centros de discurso y poder (Lea y Street, 1998, p. 159).

La investigación evidenció, por un lado, las divergencias que hay entre las perspectivas, expectativas y comprensiones sobre la literacidad académica por parte de los estudiantes y aquellas de los docentes-autoridades educativas; y por otro, la multiplicidad de las prácticas de literacidad en la universidad atravesadas por dinámicas propias de la institucionalidad, relaciones de poder, identidad y significados negociados por estudiantes y docentes (Russell y Cortés, 2012, p. 12). De esta forma, Lea y Street (1998, 2006) reflexionan en torno a la necesidad de ampliar el enfoque sobre la literacidad académica para lo cual, partiendo del análisis de los datos obtenidos de su investigación, elaboran una propuesta teórica que comprende tres modelos, que no son discretos ni excluyentes entre sí, desde los cuales es posible abordar la literacidad académica:

- El modelo de las habilidades de estudio (*study skills model*): en este modelo se perciben la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades cognitivas y lingüísticas individuales, las cuales pueden ser transferidas entre diferentes contextos sin dificultad existente (Lea y Street, 1998, p. 158, Lea y Street, 2006, p. 227).
- El modelo de la socialización académica (*academic socialization model*), el cual enfatiza en las prácticas discursivas propias de la comunidad académica, en cuanto a los

géneros y discursos que son característicos de las diferentes disciplinas. Los autores indican que en este modelo se presume que los “géneros y discursos disciplinares son relativamente estables y que una vez los estudiantes han adquirido las bases del discurso académico están en capacidad de reproducirlo sin mayores inconvenientes¹²” (Lea y Street, 2006, p. 227).

- El modelo de las literacidades académicas (*academic literacies model*), el cual se nutre de las propuestas de los anteriores modelos y, adicionalmente, elabora la perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas sociales contextualizadas, embebidas en dinámicas de poder, significación, ideología, identidad y autoridad en torno al conocimiento y su divulgación¹³. Este modelo está influenciado por los aportes de la lingüística crítica y social y por la teoría sociocultural (Lea y Street, 2006, p. 370).

Los autores indican que este último modelo es similar al modelo de la socialización académica, a diferencia de que contempla los procesos de adquisición de la literacidad como más “complejos, dinámicos, matizados, situados que implican relaciones de poder entre las personas, las instituciones y las identidades sociales”¹⁴ (Lea y Street, 2006, p. 228). Dicho modelo, el cual se alinea con los postulados de los Nuevos Estudios de la literacidad, da relevancia al cuestionamiento en torno al proceso de escolarización de la literacidad anteriormente expuesto y se presenta como una alternativa que permite subsanar las carencias de los dos primeros modelos, fundamentados en la visión del déficit y sobre los cuales, según los autores, se ha cimentado en mayor medida el desarrollo curricular, la investigación y los procesos de formación en lectura y escritura tanto en la universidad como en la escuela.

Lillis (2003) y Lea (2004) consideran que, gracias a sus aportes para ampliar las perspectivas sobre la literacidad académica, el modelo de las literacidades académicas debe conformar un marco de referencia para la pedagogía de la lectura y la escritura que incida en el diseño curricular y las prácticas de enseñanza en todos los niveles de formación (Lea y Street, 2006, p. 370). Partiendo de esta idea, Lea y Street diseñaron estrategias y programas de transición a la literacidad académica dirigidos a estudiantes aspirantes y de primer ingreso, con los cuales se

¹² Traducción propia

¹³ En este sentido, la institucionalidad es fundamental para comprender la literacidad académica, dado que esta se posiciona en función de las instituciones, el conocimiento que legitiman y las relaciones de poder en las que tiene lugar (Lea y Street, 2004, p. 227; Vargas, 2015, p. 11).

¹⁴ Traducción propia.

deseaba promover en estos estudiantes la autonomía y la reflexión desde lo que implica escribir en los nuevos entornos académicos.

De la intervención en estos espacios, en los cuales se fomentaron prácticas educativas respetuosas y consecuentes con los procesos de los estudiantes, se desprendieron importantes conclusiones en relación con el grado de compromiso, sensibilidad y noción de relevancia sobre la escritura que se generaban en los participantes. De igual forma, se concluyó que propuestas didácticas y curriculares generadas en el marco de este modelo enfocado en la dimensión sociocultural de la literacidad académica brindan mejores posibilidades para lograr la participación y el compromiso de los jóvenes hacia la lectura y la escritura académicas, a diferencia de estrategias planteadas desde los otros dos modelos (el de las habilidades de estudio y el de la socialización académica).

Desarrollos en el campo de las literacidades académicas han encontrado que estos dos primeros modelos han resultado tanto insuficientes como limitantes para comprender las auténticas dimensiones de la literacidad académica de cara a las nuevas exigencias que supone el ingreso de poblaciones no convencionales a la universidad (Vargas, 2015, p. 32). En este sentido, un aporte relevante del modelo de las literacidades académicas tiene que ver con la visibilidad que le da a problemáticas de la literacidad académica tradicionalmente no abordadas, que potencialmente agudizan la condición de vulnerabilidad de los estudiantes. Otra contribución de dicho modelo se relaciona con las posibilidades que brinda a los estudiantes universitarios provenientes de grupos históricamente excluidos para significar y negociar sus experiencias y deseos en torno a la literacidad académica, el aprendizaje y el conocimiento en la universidad (Lillis, 2001, p. 107, citada en Vargas, 2015, p. 34).

La investigación y posterior elaboración teórica de Lea y Street (1998, 2006) se constituyeron en un trabajo fundamental en la perspectiva de la literacidad académica desde el punto de vista sociocultural, el cual llamó la atención sobre problemáticas no abordadas tradicionalmente y dio origen a una nueva línea de estudios para el abordaje de la literacidad académica conocida como el movimiento de las “Literacidades Académicas”, desde el cual se ha generado una buena cantidad de producción investigativa acerca de la escritura académica desde una mirada sociocultural.

2.6. La literacidad académica desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de la Literacidad: el movimiento de las *Literacidades Académicas*

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el modelo de las literacidades académicas brinda una alternativa al abordaje pedagógico e investigativo de la literacidad en contextos educativos comprometida con la lucha por la desnaturalización y transformación de profundas desigualdades surgidas en la tradición de los entornos escolares y universitarios. Es de esta manera que, desde los postulados de este modelo, surge el movimiento de las Literacidades Académicas (conocido en la literatura también como *AcLits*, de *Academic Literacies*) el cual aborda la literacidad académica desde los Nuevos Estudios de la Literacidad y se constituye como un campo interdisciplinar que se nutre además de los estudios del discurso, la lingüística aplicada, la sociolingüística, la antropología y las teorías socioculturales del aprendizaje (Lillis y Scott, 2007, p. 5).

El movimiento de las Literacidades Académicas surge en el Reino Unido, contexto del trabajo de Lea y Street anteriormente expuesto, como alternativa ante las limitaciones de los abordajes centrados en el déficit. Estas debilidades, de acuerdo con Lea y Street, comenzaron a hacerse especialmente evidentes con el ingreso de estudiantes internacionales, hablantes de inglés como segunda lengua, como comunidad minoritaria en la universidad inglesa. De allí que haya sido el trabajo de escritura con estudiantes pertenecientes a comunidades minoritarias el que desde sus orígenes impulsó la investigación en el campo de las literacidades académicas y que sea el que en la actualidad permite visibilizar las problemáticas que entraña la literacidad académica para las diferentes poblaciones en contextos educativos heterogéneos.

Sito (2016, p. 78) establece que el movimiento de las Literacidades Académicas se interesa por conocer la perspectiva de los estudiantes-escritores y reconocer la manera como estos relacionan de manera activa la escritura académica y la construcción del conocimiento, con el fin de responder a las exigencias propias de la universidad. De esta manera, se exploran temas como poder e identidad en relación con la literacidad académica (Deane y O'Neill, 2011; p. 7, Ivanic, 1998; Canagarajah, 1997; Sito, 2016; Zavala y Córdova, 2010) en el marco de intercambios que se dan en contextos de desigualdades entre los participantes. En este orden de ideas, es importante destacar que, según Deane y O'Neill (2011, p. 7), el abordaje propio de las literacidades académicas se identifica con el modelo ideológico de Street, dado que permite una

perspectiva crítica que resulta imprescindible para dar voz a las luchas y necesidades de los estudiantes pertenecientes a comunidades no hegemónicas en la universidad. Estos autores también plantean que, a nivel metodológico, las Literacidades Académicas requieren de abordajes de carácter cualitativo-etnográfico que permitan visibilizar problemáticas que el solo análisis de textos escritos no permite evidenciar.

Desde la perspectiva de las Literacidades Académicas, un antecedente relevante de este trabajo es la investigación de Theresa Lillis (2001), denominada *Student Writing. Access, Regulation and Desire*. En dicha investigación, mediante entrevistas a profundidad, análisis de extractos de ensayos, entre otros, Lillis realiza estudios de caso de diez estudiantes universitarias en el Reino Unido, provenientes de comunidades heterogéneas y “no tradicionales” en la universidad (por ejemplo jóvenes inmigrantes o las primeras en la familia en asistir a la universidad). Con base en esta investigación, la autora extrae tres dimensiones fundamentales de la escritura académica para el caso de estos estudiantes: el acceso (*access*) a la educación superior y sus prácticas letradas y comunicativas, la regulación (*regulation*) de la construcción de significado en la escritura académica y los deseos (*desire*) de las participantes involucrarse en prácticas letradas de la escritura académica. En su trabajo, Lillis problematiza en torno a las implicaciones de las desigualdades que se dan en la literacidad académica a nivel de la universidad, profundiza en las dinámicas de poder que subyacen a la institucionalidad de las prácticas educativas y letradas y llama la atención sobre la necesidad de diálogos que propendan por relaciones más simétricas y enriquecedoras para los diferentes actores en las comunidades académicas.

2.7. La literacidad académica y la universidad: zona de contacto y dialogismo

El ingreso de estudiantes pertenecientes a poblaciones no hegemónicas a la educación superior representa para ellos el encuentro con nuevos espacios y formas de actuar, como sucede con los usos del lenguaje propios de la comunidad académica (Zavala y Córdova, 2010, citadas en Sito, 2016, p. 226). Esto requiere para estos estudiantes “cruzar fronteras lingüístico-enunciativo-discursivas” de lo que les es familiar hacia lo nuevo y desconocido que encuentran en la universidad (Sito, 2016, p. 227). Lo anterior implica, por un lado, un alto nivel de divergencia entre el repertorio de conocimientos y concepciones sobre el lenguaje que tienen estos estudiantes y aquel que se encuentran en estos nuevos entornos; y por otro, una transformación en la concepción de los estudiantes sobre sí mismos y sobre quienes les rodean. Es decir, se trata de un

proceso que entraña importantes implicaciones a nivel de la identidad de los sujetos como escritores y en los nuevos roles que ocupan¹⁵ (Sito, 2016).

Para Canagarajah (1997, p. 173), de manera adicional a las luchas que deben enfrentar en virtud de la heterogeneidad de la universidad como entorno de desigualdad social, económica y cultural, los grupos minoritarios se ven abocados a desarrollar estrategias de resistencia, negociación y apropiación cultural con el fin de concertar el poder en la comunicación intercultural y hacer frente a las prácticas y discursos dominantes propios de la literacidad en el entorno académico (Canagarajah, 1997, p. 173; Vargas, 2015). De esta manera, se generan una serie de estrategias a nivel de la escritura que conforman lo que se conoce como “artes letradas de la zona de contacto” (*literate arts of the contact zone*), donde la zona de contacto (*contact zone*) sería ese espacio que se genera en la universidad como sitio de encuentro de los diferentes grupos sociales (Pratt, 1991).

La zona de contacto es un concepto propuesto por Mary Louise Pratt (1991), el cual se refiere a espacios generados en una interfaz donde convergen culturas posicionadas de manera asimétrica entre sí y donde, por ende, se generan tensiones sociales, culturales y epistemológicas (es decir, en relación con los saberes y conocimientos propios de cada uno de los grupos): es el caso de la universidad contemporánea, en la cual confluyen miembros de comunidades social y culturalmente heterogéneas. En dichos espacios, de acuerdo con la misma autora, las culturas con legados de opresión generan usos particulares de la literacidad que operan como formas de subvertir el colonialismo y resistir al proceso de transculturación¹⁶, en los cuales se hace un despliegue de rasgos de autenticidad y creatividad por parte de miembros de dichas comunidades (Sito, 2016, p. 244): tales son las *artes letradas de la zona de contacto*. Entre dichas artes letradas de la zona de contacto se encuentran las siguientes: autoetnografía, transculturación, crítica,

¹⁵ A este respecto, Sito (2016, p. 226) recalca que, en virtud de su conexión con los contextos de ocurrencia, las prácticas de lectura y escritura conforman imaginarios que intervienen en las formas en que las personas se relacionan con los usos del lenguaje. En este sentido, cabe recordar que Gee (2004) establece que las prácticas de literacidad están íntimamente ligadas a visiones del mundo (creencias y valores) de los grupos sociales y culturales y que, por ende, se encuentran “integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica: *un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad*” (Gee, 2004, p. 24. Énfasis propio). El tema de la identidad en la escritura es uno de los intereses sustanciales de los Nuevos Estudios de la Literacidad y las Literacidades Académicas.

¹⁶ Pratt utiliza el concepto de “transculturación”, propuesto por el antropólogo Fernando Ortiz en los años 40, en lugar de otros (para la autora altamente reduccionistas) como “asimilación” o “aculturación”; fenómenos que son resultado de situaciones de desigualdad y dominación entre grupos en contacto. Como se verá posteriormente, el concepto de transculturación es un fenómeno propio de la zona de contacto (Pratt, 1991, p. 4).

denuncia, colaboración, bilingüismo, mediación, parodia, diálogo imaginario y expresión vernácula. Estas artes letradas de la zona de contacto se explican en el anexo número 1.

Las artes letradas de la zona de contacto son posibles, en parte, gracias a la existencia de lugares seguros dentro de la zona de contacto representados por el concepto de “casas de seguridad” (*safe houses*), el cual se refiere a espacios intelectuales y sociales (especialmente necesarios donde hay legados de subordinación) en los cuales las comunidades comparten la experiencia común y se construyen de manera igualitaria (Pratt, 1991, p. 40; Canagarajah, 1997, 174). De esta manera, las casas de seguridad son “lugares” donde miembros de las comunidades minoritarias pueden reconocerse tanto a sí mismos como entre ellos y a la vez compartir y (re)crear reivindicaciones, saberes, visiones y formas de apropiación de lo nuevo que pueden llevar posteriormente a la zona de contacto (Canagarajah, 1997; Pratt, 1991).

Una investigación que evidencia la relevancia de los anteriores conceptos, para el caso de estudiantes provenientes de comunidades no tradicionales en la universidad, es la de Canagarajah (1997). Dicha investigación surge de la experiencia del investigador como docente en un curso de escritura académica en la Universidad de Texas en Austin. Este curso era parte del programa de verano denominado “The Preview Program” que tenía como finalidad apoyar de manera sensible y receptiva a los estudiantes de comunidades pertenecientes a minorías étnicas en su transición o ingreso a la universidad en el siguiente otoño (p. 175). Como docente del curso, mayormente conformado por estudiantes afroamericanos (diez de doce), Canagarajah se propuso dar respuesta a interrogantes relativos a la manera en que los estudiantes se posicionan en la zona de contacto y de qué manera gestionan acciones que les ayudan a sobrellevar sus exigencias desde una perspectiva solidaria entre pares.

Mediante una metodología etnográfica y participativa, el autor diseñó determinadas estrategias didácticas conducentes a promover el trabajo colaborativo y fomentar la discusión en torno a problemas comunicativos y de choque de saberes que surgen a nivel intercultural en la universidad, y al mismo tiempo apoyar a los estudiantes en su proceso de apropiación de la literacidad académica (p. 175). De esta forma, en su trabajo Canagarajah observó cómo los estudiantes conformaron casas de seguridad que les permitieron gestionar problemáticas experimentadas con su ingreso a la universidad, en las cuales, además, generaron usos auténticos

y creativos del lenguaje al igual que estrategias para negociar los discursos dominantes con los vernáculos e incorporar sus propias vivencias al espacio universitario¹⁷.

Any specific instance of writing, like all communication, is built on and out of existing semiotic resources (Lillis, 2013, p. 100).

De una manera similar a la propuesta de las artes letradas de la zona de contacto de Pratt (1991), Lillis retoma el concepto bajtiniano de *diálogo* para perfilar las dinámicas creación textual en una zona de contacto. Este concepto supone un importante aporte teórico y metodológico para trazar las relaciones entre las literacidades académica y no académica (como es el objeto en este trabajo) en diálogo, por lo cual se presenta y se ejemplifica en el subcapítulo 4.3 (Análisis textual).

2.8. La Literacidad Académica como problema de investigación en América Latina

Gracias a las posibilidades que brinda para la comprensión de la literacidad de una manera amplia y sensible, el movimiento de las Literacidades Académicas, enmarcado en los Nuevos Estudios de la Literacidad y surgido en la tradición anglosajona, ha cobrado cada vez más relevancia en los entornos académicos de América Latina. Esto, en virtud de que sus postulados teóricos y metodológicos encuentran particular resonancia en la coyuntura particular de las universidades de esta región, donde desde hace un poco más de dos décadas han comenzado a ingresar miembros de culturas minoritarias, históricamente excluidas de los entornos universitarios. Estos estudiantes, como “población no convencional”, han “irrupido” en el escenario académico actual, generando nuevas perspectivas y desafíos tanto para estos miembros de comunidades no hegemónicas como para la universidad misma. Gracias a ello, se han producido investigaciones

¹⁷ De igual manera, se hicieron evidentes las tensiones que los estudiantes -quienes mostraron una elevada conciencia étnica y un fuerte sentido de comunidad- percibían, al igual que el conflicto y la resistencia a la apropiación de la escritura académica al considerar cómo esta significaba para ellos “parecer o actuar como blanco” (*acting white*), sentido en el cual es importante recordar la relación entre identidad y literacidad anteriormente enunciada. Por otro lado, Canagarajah indica que los estudiantes se apropiaron de las convenciones y comportamientos “aprobados por la cultura hegemónica”, tras los cuales, en realidad, encubrían formas contestatarias y divergentes en relación con las exigencias del entorno mayoritario. El autor concluye que si bien las casas de seguridad se configuran como espacios de oposición a la academia, en los que se redefinen y desafían los discursos dominantes -sentido en el cual pueden representar un obstáculo para el aprendizaje de la literacidad académica-, dichos entornos albergan, de igual manera, un gran potencial pedagógico al contribuir al proceso de construcción de conocimiento en la academia y al poner en discusión o en negociación los modos vernáculos y académicos de la argumentación (Canagarajah, 1997, pp. 174, 193). Este aspecto brinda una idea muy importante acerca de una manera en la que pueden emerger relaciones entre la literacidad de los estudiantes y la literacidad académica.

sobre literacidad académica en universidades latinoamericanas, especialmente durante la última década, en países como Brasil, Perú y Colombia¹⁸.

Otra investigación que, al igual que la de Canagarajah (1997), aborda tanto las tensiones como el potencial creativo y pedagógico de la literacidad académica para el caso de estudiantes pertenecientes a comunidades no tradicionales en la universidad es la de Zavala y Córdova (2010)¹⁹. El estudio, de carácter cualitativo, estuvo enmarcado en un programa especial de ingreso de poblaciones indígenas a dos universidades peruanas denominado HATUN ÑAN²⁰. En este trabajo, las autoras desean dar cuenta de la relación entre el uso del lenguaje y la inequidad en la universidad para el caso de los estudiantes, pertenecientes a comunidades indígenas y en algunos casos bilingües en quechua. El componente del estudio enfocado en las tensiones en el aprendizaje de la escritura académica se trabajó en dos estudios de caso, con estudiantes indígenas participantes en el programa. En su investigación, las autoras muestran la manera en que los estudiantes desarrollan estrategias para sobrellevar las demandas de la literacidad académica en la universidad, revelando tensiones, encuentros y desencuentros entre los participantes y la literacidad académica (p. 114). De igual manera, cuestionan las creencias relacionadas con las carencias de la literacidad en la población rural, con lo cual discuten en torno al privilegio histórico de la ‘literacidad escolar’ como forma privilegiada en la tradición histórica de occidente (p. 135).

Según indican las autoras, las dificultades en el proceso de aprendizaje de la escritura académica no radican necesariamente en que los estudiantes no puedan apropiarse efectivamente de la misma, sino en su perspectiva hacia el discurso de la escritura académica, la cual es vista como

¹⁸ Vargas (2015, p. 19) sitúa estos avances como un aporte positivo a los estudios generados desde países del sur o de la periferia desde la perspectiva de los estudios poscoloniales y decoloniales (Zavala y Córdova, 2010; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

¹⁹ De acuerdo con Sito y Kleiman (2016, p. 170), estas autoras se encargarían de enlazar la propuesta de los modelos de la literacidad académica de Lea y Street con el contexto latinoamericano.

²⁰ El programa HATUN ÑAN (“Gran Camino”) se implementó en la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco (UNSAAC) desde 2005 y en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) desde 2007 con el fin de asegurar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas, históricamente discriminadas del espacio de la universidad (Zavala y Córdova, 2010, p. 14). En el marco del programa se trabajaron diferentes estrategias socioculturales y académicas con el fin de asegurar un acompañamiento integral a los estudiantes, como cursos de nivelación y de refuerzo, tutorías, charlas, talleres, actividades de sensibilización e incluso una sala de cómputo e internet (Sanborn y Arrieta, 2016, p. 28). Las actividades socioculturales, difundidas entre el grueso de la comunidad académica, son planificadas por los mismos estudiantes y están encaminadas a “reafirmar la experiencia identitaria de los jóvenes participantes por medio de actividades de reafirmación cultural” dentro del entorno de la universidad (Sanborn y Arrieta, 2016, p. 28). Adicionalmente, de acuerdo con Sanborn y Arrieta (2016, p. 28), desde la propuesta del programa HATUN ÑAN se ha implementado un programa de investigación en torno a las experiencias de docentes y estudiantes, quienes analizan y reflexionan sobre temas como rendimiento académico y exclusión social.

una amenaza hacia su identidad y su visión propia del conocimiento y del lenguaje²¹. Ante ello, surge la urgencia entre los estudiantes de desarrollar estrategias individuales y colectivas “para negociar el poder, las identidades y el sentido de pertenencia que están en juego en la comunicación intercultural” (Canagarajah, 1997; citado en Zavala y Córdova, 2010, p. 114) a manera de “procesos de apropiación en los que los jóvenes usan las formas discursivas de la academia para articular sus propias identidades sociales y culturales” (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 2000; citados en Zavala y Córdova, 2010, p. 114). Es decir, los desencuentros que experimentaron los participantes los llevaron a la urgencia de producir formas de literacidad alternativas a la literacidad académica que fueran relevantes para ellos, en las cuales pudieran encontrar un lugar para proyectar su voz, sobrellevar las exigencias de la universidad, posicionarse ante la escritura académica en su nuevo rol como estudiantes universitarios y a la vez generar nuevos significados para la escritura y su tránsito por la universidad.

El trabajo de Sito (2016) retoma la construcción teórica anteriormente expuesta para dar cuenta de las trayectorias en la escritura académica de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas y afro en Colombia y Brasil que ingresan a la universidad mediante acciones afirmativas. En su investigación doctoral, la autora presenta la manera como los estudiantes de pregrado, pertenecientes a dichos grupos históricamente excluidos de la universidad tanto física como intelectualmente, sobrellevar y gestionan su ingreso y permanencia en las universidades en relación con la escritura académica. Para tal fin, Sito realiza una descripción y análisis de las trayectorias de literacidad académica y del proceso de producción del trabajo de grado de los estudiantes (Sito, 2016, p. 9).

El estudio, de carácter cualitativo, se sirvió de entrevistas a estudiantes y profesores, análisis de documentos relativos a políticas de acción afirmativa en las instituciones educativas en cuestión y de los trabajos de grado escritos por los estudiantes -considerados por Sito como prácticas letradas propias de la zona de contacto-. La autora se enfocó en la trayectoria de cuatro estudiantes en universidades localizadas en regiones de los dos países donde según indica hay un “ideal de blanqueamiento” de la población: región andina colombiana (Medellín) y el sur de Brasil. Sito analiza y reflexiona, por un lado, en torno a las implicaciones y el componente

²¹ Como se mencionó con anterioridad, Canagarajah (1997) encontró algo similar en su trabajo con estudiantes afroamericanos, quienes consideraban que debían luchar y preservar su identidad en tanto la literacidad académica implicaba para ellos “actuar como blancos”.

histórico de las políticas afirmativas en la universidad en sus dimensiones de reivindicación y democratización. Por otro lado, se ocupa de analizar la incidencia del lenguaje en el proceso de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes (p. 30).

De acuerdo con la autora, existen conflictos entre las trayectorias de literacidad académica que reflejan desencuentros con la universidad y a la vez llaman la atención sobre aspectos que no son suficientemente abordados en la agenda de los programas de acción afirmativa, como lo son la interculturalidad y el lenguaje (Sito y Kleiman, 2016, p. 1). En este sentido, los hallazgos de Sito concuerdan con lo establecido por Zavala y Córdova (2010) en cuanto a que, por un lado, existe una serie de tensiones y desencuentros entre los estudiantes y las prácticas de literacidad propias de la academia; y por otro, es necesario repensar la “mirada del déficit” para apreciar cómo el ingreso de estos estudiantes “no tradicionales” a la universidad puede representar no solo un éxito en su formación, sino también una posibilidad para generar una ruptura con los discursos hegemónicos que dé lugar a una propuesta para nuevos enfoques didácticos y epistemológicos (Vargas, 2015, p. 9, Lea y Street, 2016).

La autora encontró que los estudiantes utilizan “estrategias creativas para subvertir las relaciones de poder y la colonialidad del saber” en sus prácticas de literacidad académica (Sito, 2016, p. 10). De igual manera, en sus trabajos de grado, los estudiantes hallaron el espacio para plasmar inquietudes propias de sus experiencias en las comunidades de origen, las cuales movilizan sus luchas para “dominar o transformar las prácticas institucionales de la universidad”. De otra parte, mediante las estrategias propias de las artes letradas de la zona de contacto, como son autoetnografía, transculturación, crítica, colaboración, entre otras, los estudiantes hacen un llamado a nuevas posibilidades para “la creación de diálogos más simétricos” en la academia y entre los diferentes actores que allí convergen (Sito, 2016, p. 10).

Para finalizar, una investigación que explora en particular el tema de la identidad en relación con la literacidad es la investigación de Vargas (2015). Mediante un estudio de caso, el autor da cuenta de la *dimensión de identidad* en la escritura en educación superior de un estudiante adulto, Pedro, quien emprende sus estudios de licenciatura a sus 33 años en la Universidad del Valle (Cali). El autor parte de la consideración de que estudiantes maduros presentan inestabilidad e inseguridad en la construcción de su imagen (Hockey (1987), Gardener (1992), Roach (1990) e Ivanic (1998); citados en Vargas, 2015), puesto que al ingresar a la universidad como población

no convencional experimentan conflictos de identidad, crisis de confianza y sentimientos de alienación o extrañeza que son producto de la necesidad de descubrir las normas y valores de un nuevo contexto (Vargas, 2015, p. 11). De esta manera, el autor desea dar cuenta del nivel de conciencia, actitudes, creencias y valores construidos por el estudiante en torno a su rol como escritor de textos académicos, su incursión en la nueva comunidad cultural y discursiva de la academia, la manera como da forma a su identidad en este nuevo entorno y las dificultades que afronta en este proceso.

Para su investigación, de carácter etnográfico, Vargas se basó en el análisis de una estrategia de revisión entre iguales, implementada por él mismo en uno de los cursos en que se desempeñaba como docente de Pedro. De igual manera, recuperó la historia de vida y trayectoria de la literacidad del estudiante mediante una entrevista a profundidad que fue transcrita y analizada mediante el análisis del discurso. Como datos adicionales, se tiene la intervención de Pedro en un grupo de discusión y documentos relativos a diferentes versiones de sus trabajos escritos con las respectivas correcciones y retroalimentaciones (Vargas, 2015, p. 14). En su trabajo, el investigador indica que el estudiante transita por unas etapas que derivan en un modelo de negociación que le permite apropiarse de la escritura académica (Canagarajah, 2002; Vargas, 2015, p. 11). De esta manera, el autor establece que, más que una ruptura o una incompreensión en cuanto a su posicionamiento como individuo y miembro de una comunidad, el encuentro del estudiante con la literacidad académica representa para él una oportunidad de enriquecimiento y apertura a nuevas perspectivas en torno a la elaboración del conocimiento y a la experiencia universitaria.

Con base en el anterior marco teórico, en el que se presentaron las teorías y las investigaciones más relevantes para este estudio, en la siguiente sección titulada “Marco conceptual” se extraen y definen los conceptos fundamentales con los que se trabaja en la presente investigación.

2.9. Marco conceptual

La **literacidad** es el concepto central de los Nuevos Estudios de la Literacidad. Se define como un conjunto de usos de la lectura y la escritura configurados como prácticas sociales que están determinadas por las dimensiones espacio-temporales de sus contextos de ocurrencia. Diferentes grupos sociales poseen formas de literacidad heterogéneas, las cuales causan variados efectos sociales y mentales en los individuos y grupos que las practican. Gee (2004, p. 23) indica que las

mismas están “ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores)” de las personas y a su vez están íntimamente vinculadas con una conciencia de sí en quienes las llevan a cabo. Para Barton y Hamilton (2012, p. 8), “literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts”.

La **literacidad académica** o **literacidad ensayística** (*essayist literacy*) (Gee, 1990; Scollon & Scollon, 2011; Lillis, 2002; Hernández, 2019, p. 370) es la literacidad propia del ámbito académico. Hernández (2016, p. 19) la define en términos generales como las prácticas de lectura y escritura, en tanto prácticas discursivas, propias de la educación superior. Por su parte, Lea y Street (2006, p. 227), desde los Nuevos Estudios de la Literacidad y las Literacidades Académicas, la definen como el conjunto de “las diversas y múltiples literacidades que se encuentran tanto en contextos académicos como en cursos y temas disciplinares”. Es pertinente recordar que en apartados anteriores (ver apartado 2.3 y 2.4) se ha problematizado en torno a la consideración de la literacidad académica como la “única” -en tanto la más prestigiosa- en detrimento de literacidades de otra índole.

Las **prácticas** y los **eventos letrados** son unidades básicas de la literacidad. Barton y Hamilton (2005, pp. 7-8) definen el concepto de **práctica letrada** como sigue:

Literacy practices are the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are **what people do** with literacy. However, practices are not observable units of behavior since **they also involve values, attitudes, feelings, and social relationships**. This includes **people’s awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk about and make sense of literacy**. These are processes **internal** to the individual; **at the same time** practices are the **social processes** which connect people with one another, and they include **shared cognitions represented in ideologies and social identities**. Practices are **shaped by social rules** which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them (énfasis propio).

El presente trabajo se acoge a dicha definición de “práctica letrada” de Barton y Hamilton (2005, pp. 7-8), dado que esta incluye elementos clave para llevar a cabo esta investigación: de una parte, lo que las personas *hacen* con la literacidad (quiénes participan e interactúan, qué actividades hacen, en qué contexto, con el uso de qué tipo de recursos y materiales y qué “reglas sociales” determinan dichas interacciones— ver apartados 3.1.1 “Diseño metodológico

descriptivo-interpretativo” y 4.3.1. “Criterios de análisis textual”); y, de otra parte, lo que las personas *piensan, sienten y dicen* acerca de la literacidad: su conciencia de literacidad, creencias, valoraciones y concepciones sobre esta.

En segundo lugar, como concepto que permite operar sobre las prácticas letradas (en tanto componente abstracto de la literacidad), los **eventos letrados** son definidos por Barton y Hamilton (2005, pp. 8-9) como “episodios observables que surgen de las prácticas [letradas] y están configurados por las mismas”²²: son actividades en las cuales la literacidad cumple un papel en tanto hay presencia de uno (o varios) texto(s) escrito(s) que son centrales a dicha actividad y en torno a los cuales se habla o actúa (Barton y Hamilton, 2005, p. 8)²³. Street (2015) establece que las prácticas letradas permiten que los eventos letrados funcionen, dado que los dota de significado y les aporta las conexiones necesarias con su entorno sociocultural (Street, 2015, p. 111).

En relación con ello, Barton y Hamilton indican que las prácticas letradas están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder, por ende, algunas literacidades son más visibles, dominantes e influyentes que otras (Barton y Hamilton, 2005, p. 8). De esa manera, las prácticas letradas dominantes presentan unas características discursivas, formas de circulación y propósitos particulares, así como maneras específicas de ser enseñadas a nivel de la instrucción formal e institucional. En consecuencia, las prácticas que cumplen con dichas características se constituyen como formas prestigiosas y dominantes, en oposición a las prácticas vernáculas o minoritarias, aprendidas informalmente, y que surgen y suceden en diferentes ámbitos de la cotidianidad de las personas (Street, 1993; Vargas, 2015, p. 36).

En consonancia con lo anterior, Barton y Hamilton (2012, p. 7) indican que existen diferentes literacidades que las personas usan y que se encuentran asociadas a diferentes ámbitos de la vida. Dichos espacios son conocidos como **ámbitos o dominios letrados** (*domains*) y su concepto se define así: “Domains are structured, patterned contexts within which literacy is used and learned” (Barton y Hamilton, 2004, p. 117). Se trata de espacios en los cuales diferentes prácticas letradas se agrupan de manera coherente para conformar literacidades variadas. De esta forma, según

²² Traducción propia.

²³ En línea con esta definición, Heath (1983) define el concepto de evento letrado como: “Any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes” (Heath, 1982, p. 50; Street, 2015, p. 111)”, traducido como: “cualquier situación en la cual un texto es integral a la naturaleza de las interacciones entre los participantes y sus procesos interpretativos” (Traducción propia).

Barton (2007, p. 57), “una literacidad” es una configuración definida, estable y coherente de prácticas letradas, asociada a un ámbito determinado.

Diferentes ámbitos de la vida (por ejemplo la escuela, la iglesia, el trabajo) están asociados a literacidades características y particulares, y viceversa. No obstante, Barton establece que en la realidad, más dinámica y fluida, es posible encontrar diferentes literacidades en un mismo ámbito (Barton, 2007; Barton y Hamilton, 2012, p. 7): por ejemplo en el hogar, donde pueden encontrarse literacidades de los ámbitos escolar y laboral que traen sus participantes de sus propias actividades cotidianas. A pesar de ello, Barton (2007) advierte que ámbitos como el hogar y la escuela permanecerán inevitablemente separados y en cada uno de ellos se legitimarán y cultivarán determinadas prácticas letradas, a la vez que se desecharán otras. Esto a su vez incidirá en el mayor o menor prestigio que dichas literacidades adquieran ante una comunidad, en virtud del mismo reconocimiento del cual gocen estos ámbitos.

Como se puede evidenciar en la definición de práctica letrada de Barton y Hamilton (2005, p. 7-8) anteriormente presentada, la participación en diferentes prácticas y eventos letrados presupone la existencia de una **conciencia de literacidad**, la cual, de manera recursiva, se desarrolla a sí misma a través de esa misma participación (Brockmeier, 1997, citado en González, 2012, p. 51). La conciencia de literacidad se manifiesta tanto en la posibilidad de participar en eventos letrados como de decidir cuáles formas son apropiadas de acuerdo con las diferentes literacidades, sus ámbitos y los contextos particulares. De igual manera, de acuerdo con González (2012, p. 55), la conciencia de literacidad se evidencia en la capacidad de establecer las diferencias entre los distintos tipos de texto, su estructura y función; y de utilizar cada uno de estos con un propósito determinado. Esto se da con base en un proceso cognitivo que responde al saber implícito en torno a las reglas que aportan a la construcción lingüística y discursiva de determinado tipo de texto (van Dijk, 1996, p. 147; citado en González, 2012, p. 55).

El anterior marco teórico presenta un panorama de abordaje del objeto de estudio, al igual que avances teóricos, conceptos e investigaciones propios de los enfoques de los Nuevos Estudios de la Literacidad y las Literacidades Académicas, en relación con el problema de la relación entre la literacidad académica y la literacidad de estudiantes pertenecientes a comunidades históricamente marginadas de la universidad. Gracias al anterior recorrido, se reconoció la metodología cualitativa como la más apropiada para abordar la pregunta de investigación. De igual manera, se

identificaron conceptos clave para fundamentar una metodología de carácter descriptivo interpretativo apoyada en técnicas de recolección de datos propias de la etnografía. De esta manera, ha sido posible obtener claridades teóricas y metodológicas que permiten formular una metodología plausible para la presente investigación en el capítulo siguiente.

3. Marco Metodológico

De acuerdo con el marco teórico desarrollado en el capítulo anterior, el cual brindó el soporte teórico que orienta las consideraciones metodológicas de la investigación, en este capítulo se expone y argumenta la metodología que se utilizó en el presente estudio, con el fin de responder a la pregunta de investigación *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?* Esta investigación, cuya metodología se ajusta a aquella propia de los Nuevos Estudios de la Literacidad, se plantea desde una perspectiva dialéctica, es de carácter cualitativo, con un diseño descriptivo-interpretativo y se apoya en técnicas de recolección de datos de carácter etnográfico. De esta forma, el capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, en el apartado 3.1., se definen y justifican la metodología y el diseño metodológico seleccionados; seguidamente, en la sección 3.2., se describe el contexto de la investigación y se definen la población y los participantes muestra; posteriormente, en 3.2.2., se presentan los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los datos y los criterios de rigor; en 3.3, las limitaciones del estudio y, finalmente, en el apartado 3.4., se exponen las consideraciones éticas.

3.1. Metodología en que se inscribe la investigación

La investigación cualitativa tiene como objetivo “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández et al., 2010, p. 12). En este sentido, la metodología cualitativa permite comprender los procesos de interpretación y construcción en torno al objeto de estudio de cara a la perspectiva de la realidad propia de los sujetos (Hernández et al., 2010, p. 9). Se trata de un proceso interactivo caracterizado por su profundidad y exhaustividad, que, además, requiere de una constante elaboración en sus diferentes momentos como resultado de la naturaleza cambiante de la investigación misma y de la realidad de la cual toma parte (Maxwell, 2013; Hernández et al., 2010, p. 10).

De otra parte, se asume una perspectiva dialéctica, dado que, de acuerdo con De Tezanos (1998, p. 22) se propende por la “descripción del objeto desde la voz de los otros”, reconoce los propios

valores y perspectivas de los sujetos y se ajusta a las características del contexto para la selección de los instrumentos, haciendo énfasis en los registros de observación natural. Así mismo, en una investigación descriptiva-interpretativa, el investigador no solo se permite aprehender la realidad estudiada (dimensión descriptiva) sino que además realiza un proceso de interpretación (dimensión interpretativa) en virtud de la conjunción entre la elaboración teórica y la propia experiencia del investigador como sujeto -con unos atributos socioculturales determinados- que interpela la realidad en cuestión (Guber, 2011, p. 18). En este sentido, de acuerdo con Hernández et al. (2010, p. 12), en una metodología cualitativa el investigador asume una postura explícita, en tanto se permite reconocer sus propias creencias y valores que, en virtud de dicho proceso dialéctico y descriptivo-interpretativo, llegan incluso a hacer parte de la investigación (Hernández et al., 2010, p. 12).

Este trabajo se inscribe en el modelo ideológico de los estudios sobre literacidad desde la propuesta de Street (1995), dado que esta perspectiva asume que las prácticas de literacidad están inevitablemente relacionadas con estructuras de autoridad, poder y diferencia social y cultural en una comunidad en particular. Lo anterior se justifica en tanto esta investigación se propone (1) visibilizar e indagar en literacidades no hegemónicas, (2) evidenciar y cuestionar la problemática de la “literacidad única” y la manera como opera en detrimento de otras literacidades y (3) mostrar las implicaciones de ello en las trayectorias en literacidad de los participantes, que son estudiantes pertenecientes a grupos socioculturales no mayoritarios en la universidad.

3.1.1. Diseño metodológico descriptivo-interpretativo

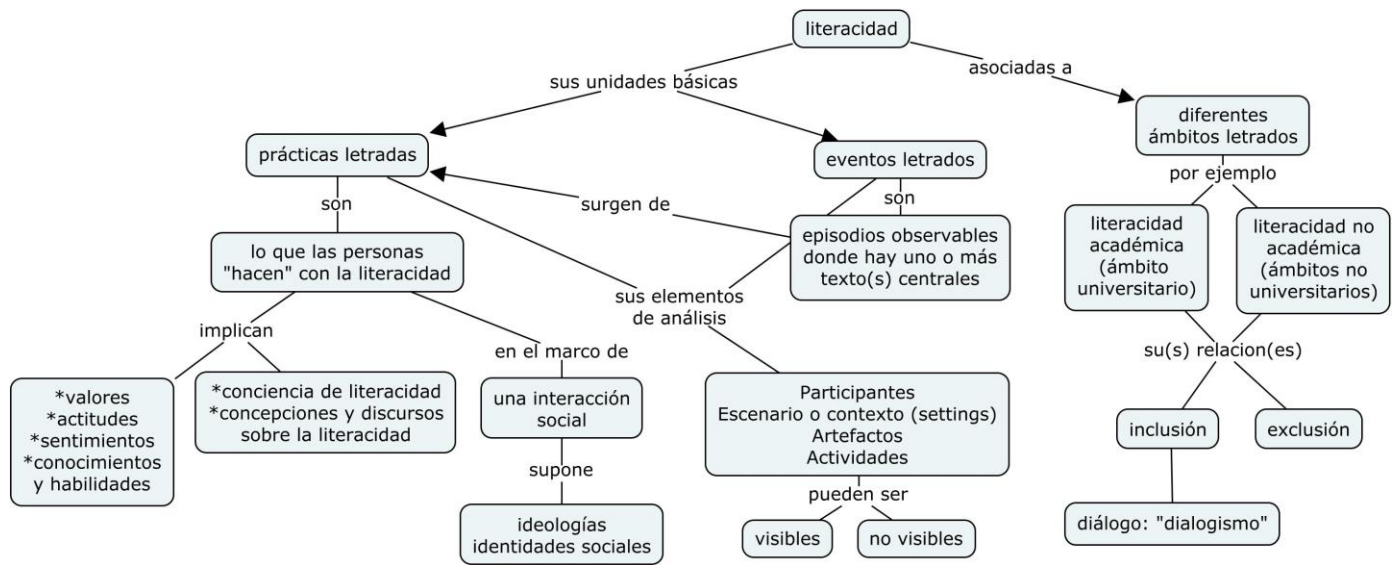
El diseño metodológico de esta investigación, de carácter descriptivo-interpretativo, se caracteriza por tener una aproximación deductiva en la medida que parte de postulados teóricos y conceptos propios de los Nuevos Estudios de la Literacidad gracias a los cuales se orientan los procesos de recolección y análisis de los datos. En esta medida, se parte de un conjunto de teorías, categorías y subcategorías propios de los Nuevos Estudios de Literacidad y previamente expuestos en el capítulo de “Marco teórico” (capítulo número 2) y su apartado “Marco conceptual” (2.9) gracias a los cuales se han diseñado los instrumentos de recolección de datos y que han servido como categorías de análisis posteriormente, con el apoyo del *software* AtlasTi. No obstante, cabe aclarar que siguiendo los principios de flexibilidad, apertura y sensibilidad de la investigación cualitativa, desde el momento de la recolección, sistematización y análisis de

datos (en tanto procedimientos reiterativos y repetidos de manera circular), ha habido una disposición a identificar e incluir categorías emergentes, facilitada tanto por las posibilidades de análisis que ofrece el *software* como de la inclusión de elementos etnográficos en el desarrollo de la investigación.

De esta manera, las categorías planteadas para la recolección y análisis de los datos provienen de conceptos extraídos de la definición de “práctica letrada” de Barton y Hamilton (2005, pp. 7-8), de “evento letrado” de los mismos autores (Barton y Hamilton, 2005, pp. 8-9) y, en relación con estos, algunos de los elementos de análisis de eventos y prácticas letradas propuestos por Hamilton (2000, p. 16) (aunque estos se explicitan más en el análisis de textos que se expone en el apartado 4.3 del presente documento). De igual manera, otro concepto que ha sido muy relevante y que se evidencia desde el análisis textual es el de “dialogismo” de Bajtin, desde la perspectiva de Lillis (2021, 2003), gracias a los cuales ha sido posible también plantear unos criterios para realizar el análisis textual desde una perspectiva coherente con los planteamientos de esta investigación. Finalmente, se presenta el concepto de “zona de contacto” -adoptado por autores que han abordado objetos de estudio similares al de esta investigación, como Canagarajah (1991) y Sito (2016)-, el cual se considera especialmente relevante para entender e interpretar la posición en la que se encuentran los estudiantes al ingresar a la universidad y, de esta manera, tener un contexto para interpretar las vivencias que ponen en relación a la literacidad de los jóvenes con su literacidad no académica.

Para orientar esta elaboración, se parte de la siguiente definición de literacidad de Barton y Hamilton (2012, p. 8): “literacy is best understood as a **set of social practices**; these can be **inferred from events** which are **mediated by written texts**” (énfasis propio).

De lo anterior, se genera el siguiente esquema que sintetiza los conceptos enunciados como aquellos en los que se fundamenta el diseño metodológico descriptivo-interpretativo de esta investigación, los cuales han sido extraídos de las definiciones de “práctica letrada” y “evento letrado” de Barton y Hamilton (2005, pp. 7-9 – ver apartado 2.9. “Marco conceptual”) junto con otros conceptos clave derivados de dichas definiciones, como son los elementos de análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (2000, p. 16), relaciones de inclusión y exclusión, y, en relación con estas, el concepto de dialogismo de Bajtin en Lillis (2003, 2021).



Conceptos teóricos base para el diseño metodológico de la investigación

3.2. Población y participantes

Para dar respuesta a la pregunta de investigación *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?*, la población con la cual se realizó este estudio está conformada por estudiantes adscritos al Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) de la Sede Tumaco (nodo Tumaco) de la Universidad Nacional que han realizado su proceso de movilidad a la Sede Bogotá de la Universidad de manera reciente. Es importante precisar que el PEAMA es una iniciativa que posibilita y promueve el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes pertenecientes a comunidades vulnerables del país a la Universidad Nacional de Colombia. A continuación se expone como contexto de la investigación el municipio de San Andrés de Tumaco, la Universidad Nacional y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica PEAMA de la Universidad Nacional y, posteriormente, se presenta la población y los participantes del estudio.

3.2.1.1. Contexto de la investigación

San Andrés de Tumaco, ubicado en la costa pacífica del departamento de Nariño, suroccidente colombiano, es uno de los municipios con mayor potencial del país por su gran riqueza en biodiversidad, recursos naturales, materias primas, posición geoestratégica y patrimonio sociocultural (Universidad Nacional Sede Tumaco, 2019). Se trata de una de las mayores ciudades del litoral pacífico colombiano, cuya demografía se integra por población indígena,

mestiza y un alto porcentaje de población autorreconocida como afrodescendiente. A pesar de su gran riqueza, la población de Tumaco presenta vulnerabilidades a nivel social y económico, con mayor índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en comparación con el nivel nacional (27,52% y 14,13%, respectivamente), medida de pobreza multidimensional municipal de 53,7% - en comparación con el 19,6% nacional- y, particularmente, a nivel educativo, analfabetismo del 19%, bajo logro educativo de 61,7% y rezago escolar del 23,1%, en comparación con los respectivos indicadores nacionales de 9,5%; 43,8% y 28,6% (DANE, 2020)²⁴.

Tumaco ha sido un territorio apartado del país, tanto a nivel físico como del alcance gubernamental, debido a sus condiciones históricas y a la particularidad de su geografía. Además de la poca presencia estatal, las escasas oportunidades educativas y laborales, la deficiencia en cobertura de servicios públicos y precariedad en la atención a necesidades básicas han confluído otros factores como la presencia de diversos actores armados, la proliferación de cultivos ilícitos, el narcotráfico y un alto nivel de corrupción por parte de sus mandatarios como condiciones que han vulnerado seriamente los derechos fundamentales de las poblaciones (Cruz, 2020). Debido a ello, al igual que el bienestar de la población, las prácticas tradicionales de las comunidades ancestrales de este territorio se han visto seriamente afectadas (Restrepo, 2020).

De acuerdo con lo anterior, el municipio de Tumaco, como territorio predominantemente afro e indígena, tiene la necesidad de programas de educación propia (etnoeducación) que se ajusten a su cosmovisión y prácticas ancestrales en relación con la comunidad y con el territorio y, muy especialmente, con la identidad afrotumaqueña, de acuerdo con Bautista et al. (2011, p. 63). En este sentido, además de articularse con la cultura y tradiciones de una comunidad, los planes de educación propia deben ser coherentes con su lengua y sus características particulares (Zárate, 2014, p. 12): en el caso de Tumaco, tenemos, por un lado, la variedad del español denominada subdialecto pacífico meridional (Ruiz, 2020, p. 188), y, por otro, una fuerte y rica tradición oral que es producto de la herencia ancestral de la población en este municipio.

En cuanto al contexto institucional, la Universidad Nacional de Colombia tiene como uno de sus fines misionales la preservación de la unidad del país, como centro de vida cultural e intelectual

²⁴ El bajo logro educativo, el analfabetismo y el rezago escolar son indicadores del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). Este reúne diferentes carencias en los hogares en ámbitos como la educación, la salud, y el nivel de vida (Naciones Unidas, s.f.). El bajo logro educativo se mide mediante la escolaridad promedio de las personas mayores a 15 años en un hogar, sentido en el cual, de acuerdo con Reyes (2014), un hogar se encuentra privado si el promedio del logro educativo de las personas mayores a 15 años es menor a nueve grados de escolaridad.

abierto e integrador (Misión de la Universidad Nacional, Artículo 2, Decreto 1210, 1993). Con el fin de responder al mismo, la Universidad procura hacer presencia en todo el territorio nacional, en un compromiso con las regiones y la promoción del desarrollo de la comunidad académica del país (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, Universidad Nacional, s.f.). Para este propósito, la Universidad cuenta con cuatro sedes principales: Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira; y seis sedes de presencia nacional, en las cuales promueve el ingreso a la educación superior en zonas apartadas donde las oportunidades de acceso a la misma son limitadas: Amazonía (en Leticia), Caribe (en San Andrés Islas), Orinoquía (en Arauca), Tumaco (en los municipios de Tumaco y con nodos recientemente abiertos en los municipios de Villagarzón y Puerto Asís en Putumayo y Tadó en el Chocó), La Paz (Cesar) y Sumapaz (localidad rural de Bogotá).

La Universidad ha creado programas especiales de admisión que aseguran a las poblaciones más vulnerables del país el acceso a la educación superior. Uno de dichos programas es el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), creado en 2007, el cual ha sido diseñado para las sedes Amazonía, Tumaco, Orinoquía y Caribe para aportar a la transformación y la construcción de las regiones apartadas del país y, de igual manera, garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes provenientes de las regiones a la Universidad. De esta manera, en dicho proceso los estudiantes ingresan a cada sede -Amazonía, Tumaco, Orinoquía y Caribe- donde cursan sus primeros semestres; posteriormente, se movilizan a una de las sedes andinas –Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira- para continuar sus estudios y culminar el programa con la realización del trabajo de grado en la sede de origen o, de no ser esto posible, sobre un tema de interés para su región (Acuerdo 025 de 2007 del Consejo Superior Universitario). Cabe añadir que la Universidad procura brindar acompañamiento integral a los participantes del programa a lo largo de dicho proceso, el cual plantea importantes desafíos para esta comunidad estudiantil.

Como Sede de Presencia Nacional, la Sede Tumaco fue fundada mediante el Acuerdo No. 14 del 10 de marzo de 1997 del Consejo Superior Universitario (CSU). No obstante, la creación de la sede comenzó a concretarse recién entre los años 2008 y 2011, respectivamente, con la puesta en marcha del IEP (Instituto de Estudios del Pacífico) y la adquisición del terreno e inicio de la construcción de la sede. De esta manera, la sede Tumaco (ubicada en el kilómetro 31 en la vía

Tumaco-Pasto, zona rural del municipio) se inaugura en noviembre de 2014 y recibe estudiantes adscritos al programa PEAMA por primera vez para el primer semestre de 2015.

A lo largo de estos casi siete años, la Sede Tumaco, que constantemente ha tenido una alta demanda por parte de los aspirantes, ha incrementado su capacidad para recibir a los estudiantes con la apertura de más cupos y la creación de los tres nodos adicionales en los departamentos de Chocó y Putumayo. Adicionalmente, la Sede ha ampliado su zona de influencia, la cual en la actualidad se extiende a numerosos municipios de los departamentos de Nariño, Cauca, Putumayo y Chocó y, de esta forma, cobija un gran número de poblaciones afrodescendientes, indígenas y campesinas de la región. Se considera que la presencia de la Universidad en la zona se constituye en un hito en la historia del municipio y del Pacífico colombiano, dado que permite visibilizar y gestionar la gran riqueza y potencial que esta región representa para el país, genera espacios y aportes a las problemáticas que surgen en la zona como ente participativo en las trayectorias de vida de las comunidades y aporta oportunidades nuevas y significativas en la construcción del proyecto de vida de niñas y niños, jóvenes y adultos que habitan esta zona del país.

3.2.1.2. Población

De acuerdo con el anterior contexto, la población del presente estudio está conformada por nueve (9) estudiantes pertenecientes al programa de admisión especial PEAMA de la sede Tumaco (nodo Tumaco), quienes en su proceso de movilidad a la sede principal realizaron su transición a la Sede Bogotá entre los semestres 2019-I y 2020-II para dar continuidad a sus estudios en la misma. De esta forma, son estudiantes que han iniciado un proceso de transición a la literacidad académica de la sede andina tras una experiencia universitaria previa en la Sede Tumaco, lo cual es importante para visibilizar las relaciones entre dicha literacidad y la literacidad propia de los participantes. El motivo por el cual se indaga en dicha transición desde los primeros semestres de su movilidad a la Sede Bogotá y no al ingreso a la Sede Tumaco es porque la sede principal de la Universidad Nacional les presenta a los estudiantes una serie de retos mayores que los que afrontaban en la SPN, entre los cuales está la literacidad académica, mayor exigencia en los programas curriculares y menor acompañamiento al que tenían en la Sede Tumaco.

3.2.1.3. Participantes

En la investigación cualitativa, la selección de los participantes se caracteriza por abordar casos particulares buscando la profundidad, riqueza y calidad de la información, en lugar de la cantidad y la estandarización de esta (Hernández et al., 2010, p. 397). Conforme a ello, los participantes de esta investigación conforman un grupo homogéneo ya que se trata de estudiantes que cumplen un perfil determinado en cuanto a su procedencia y situación académica dentro de la institución, quienes, además, pertenecen a un grupo social dentro de la comunidad universitaria. Por otro lado, gracias a los vínculos entre los estudiantes, fue posible contactar a los participantes mediante la estrategia “bola de nieve” o por redes (Miles y Huberman, 1994; Creswell, 2009 y Henderson (2009), citados en Hernández et al., 2010, pp. 397-398).

De acuerdo con lo anterior, los participantes de esta investigación son nueve (9) estudiantes pertenecientes al programa PEAMA de la Sede Tumaco (Nodo Tumaco), que han hecho su proceso de movilidad a la Sede Bogotá entre el 2019-II y el 2020-II. Los perfiles de los estudiantes se resumen en la tabla que sigue.

No.	Nom bre (inici ales)	Gé ner o	Carrera	Edad	Lugar de procedencia/residencia	Matr ícula que curs a	Semestr es cursado s en Tumaco	Movilidad a UN Bogotá
1	AR	M	Derecho	18	Zona rural del municipio de Tumaco. Oriundo del mismo.	3	2020-I	2020-II
2	KV	F	Derecho	20	Ciudad de Cali y se muda a la Zona rural del municipio de Tumaco para iniciar sus estudios. Posteriormente se traslada a Chile donde continúa sus estudios virtualmente.	3	2020-I	2020-II
3	VC	F	Trabajo social	18	Zona rural de Tumaco. Nació en Bogotá pero ha vivido la mayor parte de su vida en el municipio.	2	2020-I	2020-II
4	YC	M	Farmacia	20	Municipio de El Charco, Nariño. En el primer semestre de 2021 se trasladó a la ciudad de Bogotá.	3	2020-I y 2020-II	2021-I
5	VG	F	Trabajo social	20	Zona rural del municipio de Tumaco.	4	2019-I	Desde 2019-I
6	KP	M	Trabajo social	25	Zona urbana del municipio de Tumaco	4	2019-I	Desde 2019-II
7	DP	M	Filología e inglés	20	Proviene del corregimiento de Llorente en el municipio de Tumaco. Reside en Bogotá desde que realizó su proceso de movilidad.	3	2019-I	Desde 2019-II
8	AV	M	Ingeniería mecánica	20	Municipio de Barbacoas, Nariño	4	2019-I	Desde 2019-II
9	YO	F	Trabajo social	20	Municipio de Barbacoas, Nariño	4	2019-I	Desde 2019-II

Tabla 1. Participantes de la investigación

Una vez abordado el contexto y la población, a continuación se presentan las fuentes de información de la investigación en relación con las técnicas e instrumentos de recolección de datos, en consonancia con las opciones metodológicas expuestas al principio de este capítulo.

3.2.2. Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos para la presente investigación se llevó a cabo entre el mes de agosto de 2020 y el mes de mayo de 2021, periodo que inició con la convocatoria de los participantes mediante un correo electrónico masivo y una invitación en un grupo de *WhatsApp* al cual respondieron unos pocos estudiantes, quienes posteriormente brindaron información sobre otros interesados a la autora de la investigación. En dicho periodo, se llevaron a cabo dos visitas al municipio de Tumaco, de una semana cada una; la primera, hacia finales de octubre de 2020 y la segunda, a finales de abril de 2021, con el fin de concertar encuentros presenciales con los participantes. En la primera visita se realizaron entrevistas a profundidad a cinco de los participantes, la sesión de grupo de enfoque número uno y observaciones en diferentes ámbitos a los que se pudo acceder (administrativo, religioso, educativo y doméstico en algunos hogares de la comunidad), teniendo en cuenta que la situación de orden público estaba por dicho entonces sumamente alterada.

En la segunda visita, fue posible entrevistar a un participante con quien solo se había establecido contacto virtualmente y de igual manera, entrevistar a otros de los jóvenes quienes habían participado de las primeras entrevistas con el fin de profundizar y aclarar determinados aspectos. También se realizaron otras actividades de observación acompañadas de entrevistas a dos adultos jóvenes de la comunidad, se recolectaron más textos y se entrevistaron a otros participantes que se encontraban en la ciudad de Bogotá. El tiempo restante, se realizaron actividades de recolección de datos de manera virtual, como lo fue la recolección de textos, tutorías sobre textos escritos, entrevistas a docentes y estudiantes (vía llamada, video llamada e intercambios por *WhatsApp*), observación en redes sociales y una segunda sesión de grupo de enfoque. En el siguiente cuadro se sintetizan dichas actividades y posteriormente se expone la manera en que se aplicaron las diferentes técnicas de recolección de datos.

Técnica de recolección de datos e	Participante(s)	Fecha	Modalidad

instrumento(s)			
Entrevistas Guías de entrevista semiestructurada (anexos 2a y 2b)	Profesora L, Trabajo Social	1 de febrero de 2021	Virtual
	Profesor M, Derecho	10 de noviembre de 2021	Virtual
	AR. Dos entrevistas	17 de octubre de 2020 24 de abril de 2021	Presencial (Tumaco) Presencial (Tumaco)
	KV. Dos entrevistas	18 de octubre de 2020 8 de enero de 2021	Presencial (Tumaco) Virtual
	VC. Una entrevista presencial y posteriormente una entrevista vía <i>WhatsApp</i>	18 de octubre de 2020	Presencial (Tumaco) Virtual (intercambios por <i>WhatsApp</i>)
	YC. Dos entrevistas.	18 de octubre de 2020 26 de abril de 2021	Presencial (Tumaco) Presencial (Bogotá)
	VG. Dos entrevistas	20 de octubre de 2020 19 de abril de 2021	Presencial (Tumaco) Presencial (Bogotá)
	KP. Dos entrevistas	7 de noviembre de 2020 21 de abril de 2021	Virtual Presencial (Tumaco)
	DP. Una entrevista	20 de noviembre de 2021	Virtual
	YO. Una entrevista	23 de noviembre de 2021	Telefónica
	AO. Una entrevista	2 de marzo de 2021	Virtual
	AP. Adulto de la comunidad	Varias entrevistas entre octubre de 2020 y julio de 2021	Presencial (Bogotá)
SN. Una entrevista	22 de abril de 2021	Presencial (Tumaco)	
Grupo de enfoque Guía de preguntas (anexo 3)	Dos sesiones: Primera sesión: AR, KV, VC, YC y VG. Segunda sesión: DP, KP, YO y AR	17 de octubre de 2020 12 de marzo de 2021	Presencial (Tumaco) Virtual
Autobiografía de escritura Guía de preguntas orientadoras (anexo 4)	Se trabajaron en las sesiones de grupo de enfoque descritas en el anterior ítem	17 de octubre de 2020 12 de marzo de 2021 (sesiones de grupo de enfoque donde se trabajaron)	Presencial (Tumaco) Virtual
Análisis de textos Criterios de análisis textual (ver 4.3.4.)	Se recolectaron cerca de treinta textos, entre académicos y no académicos. Se analizaron alrededor de quince textos y se incluye en este trabajo el	Desde octubre de 2020 hasta julio de 2021	Virtual (recolección y envío de textos) y presencial (entrevistas sobre los textos)

	análisis de cinco de ellos, tres académicos y dos no académicos (ver anexos 6 a 10).		
Observación Tutorías Registro fotográfico Diario de campo	Se realizaron tutorías a los estudiantes. Algunas de ellas fueron sincrónicas, vía <i>Google Meet</i> , por ende fueron grabadas y transcritas. Otras fueron asincrónicas (vía intercambios en <i>WhatsApp</i>). Una de ellas, presencial, acerca de identificar la tesis en una columna de opinión para la asignatura “Investigación” de Derecho.	17 de octubre de 2020 Las demás se llevaron a cabo entre octubre de 2020 a julio de 2021	Presencial (Tumaco)

Tabla 2. Procedimientos de recolección de datos

3.2.2.1. Técnicas de recolección de datos

Esta investigación, de tipo cualitativo y diseño descriptivo-interpretativo, se sirve de algunas técnicas distintivas de la investigación etnográfica, a saber: entrevista no dirigida, observación participante-no participante y métodos de registro y almacenamiento de la información como el diario de campo (Guber, 2011, p. 22). A continuación se exponen y describen dichas técnicas utilizadas para la recolección de datos en esta investigación con sus respectivos instrumentos.

- Entrevistas

La entrevista cualitativa, de carácter íntimo, flexible y abierto (Hernández et al., 2010, p. 418) se ha constituido como una estrategia para que las personas se expresen sobre lo que creen, piensan o saben (Guber, 2011, p. 69) e incluso, como indica la autora, como una *relación social* que permite la obtención de “enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” por parte del investigador (p. 70). Las entrevistas, con diferentes grados de estructuración y definición previa, poseen variados niveles de flexibilidad; no obstante, por el carácter de la investigación cualitativa y para la obtención de información rica y amplia, en esta investigación se trabaja con entrevistas a profundidad, semiestructuradas y no estructuradas.

Como se expuso con anterioridad, las entrevistas se aplicaron a los participantes de la investigación en dos fases: la primera, desde octubre de 2020 hasta enero de 2021 y la segunda, entre abril y mayo de 2021. Se entrevistaron a dos docentes, dos adultos de la comunidad (quienes informaron acerca de las condiciones de la literacidad en el municipio) y a los nueve estudiantes. Pueden encontrarse los formatos de entrevista de los estudiantes y los docentes en los anexos 2a y 2b, respectivamente. El formato de la primera entrevista a los estudiantes (semiestructurada y a profundidad) fue piloteado con una estudiante de un perfil similar al de los participantes quien asistía a la Sede Palmira; mientras que el segundo, menos estructurado, se planteó con el fin de recabar información faltante, lo cual difería de manera particular para cada uno de los participantes.

- Grupos de enfoque

Los grupos de enfoque permiten la participación de grupos pequeños en una dinámica que posibilita al investigador apreciar y dirigir la atención a la interacción y extraer valores compartidos -o no- sobre el tema en cuestión (Hernández et al., 2010, p. 426). De acuerdo con Escobar y Bonilla (2017, p. 52), el propósito principal de los grupos de enfoque es -algo que no consideran posible con el uso de otros métodos-: “obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (Gibb, 1997, citado en Escobar y Bonilla, 2017, p. 52).

Para esta investigación se llevaron a cabo dos grupos de enfoque, el primero de ellos con cinco estudiantes de manera presencial, en zona rural del municipio de Tumaco, el 17 de octubre de 2020; el otro mediante plataforma *Google Meet* el 12 de marzo de 2021 con los otros cuatro participantes. Para estas sesiones, se elaboró una guía basada en los mismos componentes de la entrevista, la cual puede encontrarse en el anexo 3.

- “Mi autobiografía de escritura”

De manera previa a las sesiones de los grupos de enfoque, se solicitó a los estudiantes la elaboración de su “Autobiografía de escritura”, textos de entre una y cuatro páginas (algunos escritos a mano, otros en computador), con base en una guía de cinco preguntas orientadoras, facilitadas por González (2020), las cuales indagan las trayectorias de literacidad de los estudiantes (ver anexo 4). Cada sesión de grupo de enfoque inició con la lectura de cada texto por

parte de su autor, seguida de los comentarios de los compañeros asistentes sobre dicho escrito, con lo cual se dio apertura a la discusión en las sesiones de grupos de enfoque. Se conservaron los escritos como material de análisis.

- Análisis de textos

El estudio de documentos, materiales y artefactos diversos es una fuente significativa de información en la investigación cualitativa (Hernández et al., 2010, p. 433). En el caso de esta investigación, el análisis de textos es fundamental. Para esta investigación se recolectaron textos de muy diversa índole escritos por los estudiantes (alrededor de 30) y cinco (5) de ellos, considerados especialmente relevantes para el propósito de esta investigación, ejemplifican el análisis textual del subcapítulo 4.3 *Análisis textual* (ver anexos 6-10). La guía de análisis de los textos se encuentra en el mismo capítulo, en el apartado 4.3.4 “Criterios de análisis textual”.

- Observación participante y no participante

De acuerdo con Guber (2011), la observación se hace con el fin de percibir las situaciones, los complejos “universos culturales y sociales” asociados a las mismas y las formas complejas en que se articulan (p. 52). En este sentido, la misma autora (pp. 52-53) establece dos puntos en la observación, los cuales aportan perspectivas diferentes sobre la misma realidad: situarse externamente (observación no participante u “observación”) o involucrarse en las actividades de la comunidad en diferentes grados de participación (observación participante o “participación”). Hernández et al. (2010, p. 417) recomiendan, para la investigación cualitativa, una observación con un mayor grado de participación; no obstante, debido a las características de determinados ámbitos, para esta investigación se prevé la necesidad de realizar tanto observación participante como no participante.

De acuerdo con lo anterior, se llevaron a cabo observaciones no participantes, de una parte, de diferentes ámbitos mediados por la virtualidad a los que fue posible acceder (redes sociales, chats de *WhatsApp*); de otra parte, en las visitas al municipio, de los contextos de proveniencia de los estudiantes que pudieron visitarse (zonas rural y urbana del municipio de Tumaco). También se cuenta con registro fotográfico de diferentes lugares del municipio, que ha sido posible recolectar a lo largo de visitas al mismo desde el año 2015. De igual manera, a lo largo del trabajo de campo, que tuvo aproximadamente unos siete meses de duración, se llevó a cabo un diario de

campo en que se registran las observaciones, vivencias e impresiones como material fundamental de análisis.

Otro ámbito de observación que se propició fue el de las tutorías de escritura académica, ofrecidas por la autora de la investigación a los estudiantes. De esta manera, se realizaron varias sesiones individuales en las que se trabajaba sobre un texto académico de los estudiantes asignado por sus docentes; se conversaba sobre este, se hacía un seguimiento al proceso de escritura y se recolectaba información adicional relevante acerca del mismo en relación con las instrucciones y retroalimentaciones proveídas por los profesores. Esta información, que complementa y enriquece el análisis de los textos, se presenta en el subcapítulo 4.3.

3.2.3. Análisis de los datos

De acuerdo con Maxwell (1996, 2013), la apertura, flexibilidad, inducción y sensibilidad teórica son características de los diseños cualitativos, aspectos que de igual manera deben reflejarse en el análisis de los datos como etapa continua y paralela a la recolección de los datos desde el inicio hasta el final. Por dicho motivo, para esta investigación se inició la sistematización y análisis de los datos antes y durante la recolección de datos en su segunda fase, dado que dicho análisis preliminar permitió evidenciar nuevas categorías y aspectos por los cuales era necesario seguir indagando. Si bien se partió de una serie de categorías preliminares derivadas del marco conceptual, se llevó a cabo una codificación abierta con el apoyo del *software* AtlasTi.

En cuanto a las estrategias de análisis de datos, para la presente investigación se utilizó el *modelo* de análisis de datos de Miles y Huberman (1994, pp. 11-12), en conjunción con las *estrategias* de análisis de datos de Maxwell (2013). El modelo de Miles y Huberman (1994, pp. 11-12) consta de tres etapas o actividades principales, las cuales se relacionan de manera interactiva, iterativa y continua: la ‘reducción de los datos’ (*data reduction*, es decir, los procesos necesarios para transformar y hacer de los datos un material que pueda manejarse), el ‘despliegue de los datos’ (*data display*, se refiere a la manera como se organizan los datos para poder ser visualizados mediante la elaboración de esquemas, matrices, sinopsis, ente otros recursos) y la ‘verificación y extracción de conclusiones’ (la elaboración de conclusiones a manera del nuevo conocimiento que emerge de los datos procesados). Para esta investigación se realizaron esquemas en las diferentes etapas de codificación y categorización de datos con ayuda de AtlasTi, y,

posteriormente, matrices y mapas conceptuales con el apoyo de otros programas (Cmap Tools y Microsoft Word).

De otra parte, las estrategias de análisis de datos de Maxwell (2013, p. 107) son las siguientes: (1) la escritura o elaboración de memos, (2) las estrategias de categorización (*categorizing strategies*, las cuales contemplan la codificación y el análisis temático) y (3) las estrategias de relación o de conexión -*connecting strategies* (Maxwell, 1996) o *contextualizing strategies* (Maxwell, 2013)-, las cuales incluyen elaboración o reconstrucción de narrativas, casos individuales, microanálisis etnográfico, entre otros (Borda et al., 2017, p. 75). Más que para establecer similitudes y diferencias, los autores indican que la importancia del uso de las estrategias de relación o conexión radica en la posibilidad que brindan para visibilizar relaciones reales entre los fenómenos en estudio, de manera que si la pregunta de investigación lo requiere, se utilizarán estrategias de uno u otro tipo, o bien se combinarán de diferentes maneras a discreción del investigador²⁵ (Maxwell, 2013, p. 115).

De acuerdo con lo anterior, teniendo en cuenta que la pregunta de investigación del presente estudio es *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?* se consideró pertinente trabajar con las tres estrategias de análisis de datos de Maxwell (2013, pp. 106-115, Maxwell y Miller, 2008) y las estrategias de gestión de los datos de Miles y Huberman (1994) expuestas anteriormente: de esta manera, se conseguirá enriquecer y dar mayor consistencia al proceso de análisis de los datos. Por ende, además de las estrategias de codificación basadas en la teoría fundamentada, para este trabajo se utilizaron estrategias de conexión como son reconstrucción de narrativas y microanálisis etnográfico.

En cuanto a la codificación, en este trabajo se llevó a cabo un proceso que permite no solo la categorización de los datos para posteriormente visibilizar relaciones entre ellos, sino también, en virtud de la naturaleza dinámica de los códigos, encontrar nuevas conexiones y descubrir categorías emergentes (Borda et al., 2017, pp. 35-36; Hernández et al., 2010, p. 490)²⁶., en la cual

²⁵ Parte importante del proceso de análisis es la de la generación y asignación de códigos o 'codificación', la cual permite establecer la relación entre los diferentes casos que integran el estudio al asignarlas a diferentes categorías. Sin desconocer esta importancia, Maxwell (2013, p. 112) establece en este punto que el análisis no puede limitarse a la categorización, sino que debe contemplar, además, los casos en contexto con el fin de dar a conocer la complejidad en que los fenómenos se dan en el marco de dichas categorías.

²⁶ Este es el principio de la teoría fundamentada (*grounded theory*, Glaser y Strauss, 1967).

la codificación se constituye como un proceso primordial que da lugar al surgimiento de nuevos conceptos que surgen desde los datos y se hacen visibles mediante su análisis. De esta manera, si bien la presente investigación parte de unas categorías predeterminadas (que necesariamente, por la naturaleza del proceso investigativo, son revisadas y reformuladas), se encuentra abierta al surgimiento de nuevas categorías y conceptos desde los datos trabajados. Para ello, se adopta el proceso de codificación de Hernández et al. (2010), como se describe brevemente a continuación.

La codificación, de acuerdo con Hernández et al. (2010, p. 448), quienes ilustran y detallan el procedimiento desde la propuesta de la teoría fundamentada, se da en dos planos o niveles: (1) la codificación mediante la asignación de unidades a categorías y (2) la comparación entre categorías para establecer relaciones de diferente índole. En un primer nivel, denominado “codificación abierta”, se categoriza de manera exhaustiva, perfilando categorías de todo tipo en su mayor variedad. En un segundo nivel, indica el autor que se da lugar a la interpretación y descripción del significado de las categorías (p. 459). Una vez realizados estos dos pasos, se da lugar a la interpretación, en la cual, de acuerdo con los autores (p. 464), se generan hipótesis, explicaciones y teorías. En este punto, el autor coincide con Miles y Huberman (1994) y Maxwell (2013) y propone la realización de esquemas (diagramas de conjuntos o mapas conceptuales) y de matrices, entre otros recursos, para permitir y facilitar la visualización de las diferentes relaciones. El proceso finaliza cuando se da una saturación de categorías: es decir, cuando no se encuentra nada nuevo, y, de acuerdo con Hernández et al., se ha comprendido el fenómeno estudiado al responder al planteamiento del problema (Hernández et al., 2010, p. 470).

3.2.4. Criterios de rigor

Para Maxwell (2013, p. 112) el rigor está relacionado con el concepto de validez (*validity*), el cual es una propiedad que puede constatarse en la evidencia que emerge tanto del diseño de la investigación en su conjunto como de la forma en que los resultados y dicho diseño integral se corresponden con la realidad que describen y de la cual toman parte. En este sentido, para el caso de la investigación cualitativa, la validez adquiere sentido de manera particular para cada investigación en su propio contexto.

En relación con lo anterior, si bien Maxwell indica, al igual que Hernández et al. (2010, p. 472), que el concepto de “validez” ha sido rechazado por un número de académicos en el ámbito cualitativo por considerarlo muy afín con un enfoque positivista, la propuesta de validez para la

investigación cualitativa de Maxwell es la de ‘credibilidad’ o ‘precisión’ (*correctedness*) del conocimiento que emerja de la investigación en relación con las posibles amenazas que se puedan identificar. Dos amenazas características son la reactividad (*reactivity*, que se refiere a cambios en los comportamientos habituales de los participantes debido a la presencia del investigador) y la parcialidad o los sesgos del investigador (*researcher bias*), las cuales no se pueden evitar por completo, pero sí disminuir e incluso utilizar a favor de la investigación (Maxwell, 2013, p. 124).

Por su parte, un concepto de Hernández et al. (2010) estrechamente relacionado con el de *correctedness* de Maxwell es el de ‘credibilidad’, el cual se refiere a la consistencia de la descripción-interpretación obtenida por el investigador en relación con la realidad de los participantes. En este caso, es necesario disminuir o minimizar la reactividad y el sesgo del investigador, para lo cual, además de las consideraciones anteriormente expuestas, será necesario buscar evidencia tanto positiva como negativa (Hernández et al., 2010, p. 475).

Algunas de dichas estrategias propuestas por Maxwell (2013) que se consideran relevantes para garantizar la validez de la presente investigación son (1) participación activa y prolongada con la comunidad, (2) riqueza en los datos recolectados gracias a la variedad de situaciones y fuentes de información, así como al rigor en el procesamiento de la información, (3) triangulación, la cual se da tanto entre diferentes fuentes de información y técnicas de recolección de datos como entre estrategias complementarias para el análisis de los datos. Para este caso, como se mencionó previamente, estas estrategias complementarias son las actividades del modelo de Miles y Huberman (1994) en conjunción con las estrategias de Maxwell (2013) anteriormente presentadas.

3.3. Limitaciones

El presente estudio, de metodología cualitativa y diseño descriptivo-interpretativo, busca exhaustividad en la comprensión de un fenómeno, por lo cual se sirve de pocos casos que se puedan estudiar a profundidad. De esta forma, es necesaria una inmersión prolongada en el contexto en que se desarrolla el estudio; en este caso, el de los estudiantes provenientes de la Sede Tumaco que hacen su transición a la Sede Bogotá. No obstante, dadas las condiciones de distanciamiento social ocasionadas por la COVID-19, el grupo de participantes se encontraba en una gran dispersión por lo cual fue necesario mediar las interacciones en buena medida por la tecnología. Si bien esto supone una ventaja por la facilidad de la comunicación permanente con

personas en diferentes locaciones, se cree que la posibilidad de generar más interacciones cara a cara habría generado dinámicas más enriquecedoras para esta investigación. De otra parte, se encontraron dificultades para acceder y observar las clases virtuales debido a ciertas reservas por parte de los docentes, relacionadas con temas de propiedad intelectual.

3.4. Consideraciones éticas

La dimensión ética de la investigación es inherente a la misma, está presente en todos y cada uno de sus aspectos (Maxwell, 2013, p. 22). En primer lugar, se buscó garantizar la transparencia de los procedimientos realizados informando a los interesados de manera detallada en qué consistía su participación mediante un consentimiento informado de manera oral y, posteriormente, por escrito (ver anexo 5). En segundo lugar, se maneja la confidencialidad de los datos (Hernández et al., 2010, p. 446) en la medida que se sustituyen los nombres de los participantes por sus iniciales (primer nombre y apellido). De otra parte, de acuerdo con Maxwell (2013, p. 97), siempre es apropiado agradecer y reconocer el valor de la participación de las personas en la investigación, por lo cual para este estudio se propuso, a manera de retribución, procurar integrar los intercambios con los estudiantes con experiencias que puedan aportarles en su proceso académico y de adaptación a la literacidad académica mediante tutorías y asesorías en la escritura de sus trabajos.

Una vez han sido abordadas las consideraciones teóricas y metodológicas necesarias para el presente trabajo, a continuación se procede a la presentación de los resultados en el capítulo 4, que está dividido en tres grandes secciones: en el subcapítulo 4.1. se presenta una aproximación etnográfica a la literacidad en las comunidades de proveniencia de los participantes. En el subcapítulo 4.2. se abordan las relaciones entre la literacidad académica y la literacidad de los jóvenes desde categorías identificadas en las entrevistas. Finalmente, en el capítulo 4.3. se realiza un análisis textual, el cual permite ver, de una parte, características textuales y discursivas relevantes de los textos en sintonía con la apuesta de este estudio; y de otra, la manera en que las categorías identificadas en el subcapítulo 4.2. (las cuales aportan a trazar las relaciones entre las literacidades) se manifiestan en cinco textos escritos por los estudiantes.

4. Presentación y análisis de los resultados

4.1 Aproximación a la literacidad en la(s) comunidad(es)

Este primer subcapítulo de presentación de resultados tiene como objetivo contextualizar las prácticas de literacidad de la(s) comunidad(es) de las cuales provienen los participantes de la investigación, con el fin de comprender sus prácticas letradas, en particular, y la manera en que establecen las relaciones entre estas y la literacidad académica. De esta forma, en este capítulo se presenta una breve descripción de aspectos relevantes de la(s) comunidad(es) -zona rural y urbana del municipio de Tumaco y municipios de Barbacoas y El Charco, todos en el departamento de Nariño- en relación con la literacidad en los diferentes ámbitos identificados. Esto gracias a la información obtenida de las entrevistas tanto a estudiantes como a dos adultos jóvenes de la comunidad, las sesiones de grupos de enfoque realizadas con los estudiantes y observaciones realizadas en diferentes visitas al municipio desde el año 2015 hasta la actualidad.

San Andrés de Tumaco es un municipio ubicado en el suroccidente colombiano, departamento de Nariño, región costera pacífica en límites con Ecuador. Es una de las mayores municipalidades del pacífico colombiano y cuenta con una zona urbana distribuida en un área continental y en dos islas. La zona rural, a su vez, está conformada por tres sectores: sector Ensenada (conformado por las zonas atravesadas por los ríos Tablón Dulce, Tablón Salado, Caunapí, Rosario, Gualajo, Mejicano y Chagüí), sector entre el Río Mira y la frontera con Ecuador y el sector hacia el kilómetro 92 en la vía a Pasto. A continuación, se presenta un mapa de la región en cuestión:



Mapa del Municipio de San Andrés de Tumaco. Tomado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/styles/report-large/public/resources-pdf-previews/621306-tumaco_narino_a3_0.png?itok=gk9nf5Dq

Su demografía está conformada por población afrodescendiente, indígena y mestiza²⁷, lo cual le confiere una extraordinaria riqueza social y cultural. De esta forma, son poblaciones caracterizadas por su inigualable acervo ancestral y una gran importancia de la oralidad, como se evidencia en los datos recolectados.

Los participantes de la investigación provienen de la zona urbana del municipio de Tumaco, de los dos municipios vecinos del litoral pacífico (El Charco y Barbacoas) y de veredas del municipio de Tumaco. Dichas veredas tienen pequeños centros poblados en los cuales hay sedes de las instituciones educativas, pequeñas capillas, polideportivo, cancha de fútbol y en ocasiones centros de la Junta de Acción Comunal. En dichas poblaciones, los eventos letrados tienen lugar en los ámbitos educativo, religioso, administrativo, de salud, cultural y comunitario. En lugares como la escuela o los centros comunales se implementaron puntos del plan *Colombia Vive Digital*²⁸, por lo cual en la actualidad es posible que se encuentren todavía los equipos, pero en general sin algún uso para la comunidad por falta de inversión en el cuidado de los equipos y de estrategias de implementación de manera productiva para la comunidad.

En los últimos años, los pobladores han venido adquiriendo cada vez más teléfonos inteligentes, los cuales por su versatilidad y utilidad son aprovechados en gran variedad de actividades de la cotidianidad de las personas, en las cuales, además, se lee y se escribe. De otra parte, en las zonas rurales de los municipios de esta región el acceso a Internet ha sido bastante restringido debido a limitaciones en conexiones e infraestructura. Aunque desde hace unos tres años los operadores privados han extendido sus servicios mediante oferta satelital, la conexión a Internet no es la mejor, por lo cual los niños y los jóvenes se ven obligados a trasladarse a poblaciones vecinas que gocen de mejores condiciones de acceso a Internet para desarrollar sus estudios. Esto ha sido especialmente relevante en esta temporada de pandemia, en la cual la educación ha estado mediada por el apoyo de las herramientas tecnológicas y reducida a la virtualidad.

4.1.1. Ámbito administrativo

La zona urbana del municipio se caracteriza por la presencia de diferentes instituciones que promueven sus prácticas mediante el uso de la literacidad. A nivel administrativo, hay

²⁷ De acuerdo con el censo del DANE del año 2018 (Alcaldía de Tumaco, 2019, p. 42), la población indígena del municipio representa un 5% del total, mientras que la población negra, mulata o afrocolombiana ocupa un 80% de la totalidad.

²⁸ Proyecto del Ministerio TIC para fomentar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación mediante puntos instalados en los territorios, en los cuales la población dispone de equipos y servicio de conexión a Internet. Este es un servicio que provee de acceso a la tecnología y a Internet a regiones rurales y apartadas de ciudades principales en el país.

instituciones como la Alcaldía o Juntas de Acción Comunal a nivel local, al igual que la registraduría, el juzgado y diferentes unidades de la policía y el ejército. En estas instituciones se difunden textos de interés para la comunidad o bien textos que son parte de la gestión de estos organismos, como actas o relatorías. En la esfera rural, los entrevistados mencionan, además de las anteriores, la “Junta de Líderes” y organizaciones conformadas y gestionadas por los propios pobladores a nivel local. En las reuniones, escriben los miembros que presiden los organismos o bien encargados de la comunidad para intercambiarse la realización de estas funciones. Algunos estudiantes indican que los asistentes llevan su libreta para tomar notas y que las relatorías o actas se realizan, con mayor frecuencia, en computador. De igual forma, estos textos escritos quedan para las mismas organizaciones, mientras que la información de interés para la comunidad puede ser difundida oralmente.

De igual forma, en el municipio de Tumaco, tanto en la zona rural como urbana, hacen presencia Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que ponen en marcha diferentes programas dirigidos a varios segmentos de la población: niños, niñas y adolescentes; mujeres y adultos mayores. En dichos proyectos se practica la lectura y la escritura en iniciativas económicas, educativas, recreativas y de bienestar para estas poblaciones. En la zona rural, por ejemplo, hay acciones de productividad en temas agropecuarios para las mujeres, quienes acuden a las reuniones y a menudo llevan un cuaderno y un lapicero para tomar sus notas. De igual manera, en dichos cuadernos llevan registro de aspectos importantes relacionados con tales actividades productivas (cuentas, inventarios, entre otros) así como de otras iniciativas comunitarias de ahorro (por ejemplo, “cadenas” de ahorro o rifas). Algunas de las personas que tienen negocios (puntos de venta, comercialización de productos al detal), de igual manera llevan sus cuentas y registros importantes del negocio por escrito en una libreta.

4.1.2. El ámbito cultural

En el ámbito de la cultura tradicional se llevan a cabo diferentes actividades en áreas como la música, la danza, la poesía y la difusión de relatos tradicionales como mitos y leyendas de la región. De acuerdo con los entrevistados, una forma importante de registrar manifestaciones orales como las coplas o las décimas es mediante la escritura, es decir, los decimeros las crean por escrito y, posteriormente, las difunden de manera oral. Esto coincide con los hallazgos de Zárate (2014, p. 56), quien establece que de esta forma, la escritura aporta a la conservación de

dichas manifestaciones orales, fundamentales para el patrimonio de la comunidad. De otra parte, jóvenes de municipios vecinos, participantes de la investigación, indicaron que en las comunidades hay historiadores que escriben acerca del municipio y su historia:

AV²⁹: Y pues también hay historiadores acá que pues escriben. Escriben, sacan libros, sí, pues como historias de Barbacoas o mitologías como cosas así que de la Tunda y esas vainas. Mitos.

RC: ¿Y eso lo ponen por escrito?

AV: Sí, de hecho conozco un profesor que tiene unos libros sobre historia barbacona.

(Entrevista 1. 02-03-21).

De esta forma, personas que escriben en el ámbito de la cultura son gestores culturales, historiadores y también docentes de las instituciones educativas quienes, de acuerdo con uno de los jóvenes entrevistados, participan con textos tradicionales elaborados por ellos mismos en actos culturales de dichas entidades.

En este sentido, los participantes reconocen en las entrevistas la importancia de la oralidad en sus comunidades. Afirman que es parte inherente de su cultura e identidad, aunque a la vez consideran que, por su utilidad, la escritura también es relevante. Además de la presencia de la escritura, la prominencia de la oralidad se refleja en los diferentes ámbitos de la comunidad: en el ámbito cultural, en la música y la literatura tradicional; en el ámbito de la salud, administrativo y organizativo mediante la vigencia de la transmisión “voz a voz”. A nivel escolar, de acuerdo con Zárate (2014, p. 80), la tradición oral es recurrente en las aulas de clase en la medida que los docentes se han preocupado por formular iniciativas y estrategias que permitan involucrar la escritura y la oralidad en los recintos educativos. Lo anterior es una muestra de la manera en que la oralidad es predominante en esta comunidad y esto se manifiesta también en la escuela. Esto puede explicarse por uno de los hallazgos más relevantes de la investigación de Zárate (2014): “la comunidad tumaqueña se encuentra en la construcción y transición de literacidades y de una cultura escrita en la consolidación de una identidad que inserta la lectura y la escritura en su historia de vida” (Zárate, 2014, p. 4).

RC: ¿Y cómo se difunde esa tradición oral?

²⁹ “RC” son las iniciales que caracterizan a la autora de la investigación. Para identificar a los participantes en los fragmentos presentados, remitirse al apartado número 3.2.1.3 “Participantes”, tabla número 1, donde se encuentran las iniciales que los identifican y una pequeña descripción de su perfil.

AV: Pues hay algunos que tienen su horario y por ejemplo por medio de radio transmiten digamos una hora brindando información o contando historias, cosas así.

RC: Mj... ah listo, ¿y la gente escucha mucho la radio ahí?

AV: Sí, bastante. Más que todo en las veredas.

RC: Listo.

AV: En el casco rural (¿urbano?) ahora más bien poco. La gente más mantiene en la televisión que en la radio ya, aunque sí hay personas que escuchan la radio mucho.

(Entrevista 1. 02-03-21)

Otras entidades del ámbito cultural, en las que en menor medida se practica la escritura, serían las escuelas de formación en prácticas tradicionales de la región donde se enseña y se aprende danza, gastronomía, música y oficios tradicionales como trabajo en madera, construcción de edificaciones, entre otros. En cuanto a la disponibilidad de espacios de difusión de la lectura y la promoción de actividades educativas para la comunidad, uno de ellos son las bibliotecas. En cada una de las localidades principales (municipios de El Charco, Barbacoas y Tumaco) hay bibliotecas municipales, incluso en Tumaco hay presencia de otras en algunas de las veredas. No obstante, los participantes de la investigación indican que acceden al material escrito principalmente por medios virtuales (especialmente a los textos académicos, en formatos digitales), además, consideran que no se escucha mucho de las bibliotecas y que no ven un papel relevante de las mismas para la comunidad. Esto expresan jóvenes provenientes del municipio de Barbacoas acerca de la biblioteca municipal:

YC: No entiendo la finalidad de la biblioteca ahí, pero bueno. (Entrevista 2. 26-04-21)

AV: Pues hay una biblioteca. Bueno, que está ya un poco abandonada y eso, se roban los libros y esas cosas, y pues como son esas cosas del gobierno a veces entonces pues eso lo dejan abandonado ahí. (Entrevista 1. 03-02-21.)

Sin embargo, una situación contraria se da con la “Bicibiblioteca del Saber”, una biblioteca móvil ubicada en el parque Colón, uno de los principales del municipio de Tumaco. Dicha Bicibiblioteca fue creada hace aproximadamente ocho años por iniciativa de un particular que llegó hace muchos años al municipio de Tumaco, el señor Jairo García, y en ella se realizan actividades que promueven la lectura y la recreación (pintura, partidas de ajedrez, clubes de lectura, eventos culturales como conciertos o jornadas de lectura) entre niños, jóvenes y adultos del municipio. A propósito, se cita el siguiente fragmento de una entrevista:

RC: ¿Acá en Tumaco vas a la biblioteca? ¿Hay biblioteca?

KP: Yo la verdad que tenga presente... pero hay un señor que se llama Jairo, Jairo García, él es un señor que se ha esmerado muchísimo por infundir a los jóvenes tumaqueños... no solamente a los jóvenes, a la comunidad tumaqueña en sí, la importancia de la lectura, por qué es importante leer, porque yo he ido muchas veces allá porque se llama “La Bicibiblioteca” y él a veces me presta libros o yo a veces le llevo uno y él me da otro, y yo voy de vez en cuando, pero las veces que he ido yo le digo “recomiéndame un libro” y él me lo recomienda, porque yo no es que sea un gran lector pero sí me he leído mis cuantos libros en el año. Y ya, ese es el único lugar que sepa que hay una biblioteca, yo de resto ni idea que aquí haya una biblioteca.

RC: ¿Y venden libros por acá en Tumaco?

KP: ¡Claro! Pero no sé en dónde, no sé dónde venderán, pero sí hay lugares que venden libros.

(Entrevista 2. 21-04-21.)

De esta forma, esta *Bicibiblioteca*, como iniciativa informal cercana a los habitantes del municipio, es un referente de las prácticas letradas en la comunidad que posee una incidencia significativa en el aprovechamiento del tiempo libre de quienes hacen uso de este espacio a través de la lectura y otras actividades de índole cultural.

4.1.3. El ámbito educativo

De acuerdo con Olson (1995), la existencia de instituciones para *usar* los textos y la incorporación de aprendices en dichas entidades son algunas de las condiciones necesarias para el desarrollo de una cultura escrita en una comunidad (p. 336). Un ejemplo de dichas instituciones sería la escuela, dado que en esta se promueve la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En los municipios hay diferentes instituciones educativas públicas de preescolar, básica y media. En la zona urbana de Tumaco también hay colegios de carácter privado. De igual manera, hay entidades conocidas como “Centros de Desarrollo Infantil” (CDI) en los cuales se atienden las necesidades de niños y niñas menores de cinco años y madres gestantes y lactantes. Además de actividades de enseñanza y atención a la primera infancia, en estos centros se escribe en registros los datos de los beneficiarios, la entrega de complementos nutricionales, entre otros eventos administrativos.

En las escuelas, además de las prácticas y eventos letrados de los niños y niñas en la cotidianidad escolar, se llevan a cabo lectura y escritura de documentos administrativos relacionados con las actividades educativas. En dichas instituciones educativas, hay carteleras didácticas para los niños y otra información para la comunidad. Una estudiante, residente del centro urbano de Tumaco, indica que en los colegios también se celebran actividades culturales como concursos de cuento e incluso una actividad anual en la cual los niños y niñas de la escuela escriben cartas dirigidas a los miembros de las fuerzas armadas.

Las escuelas en los municipios de esta zona son centros de interculturalidad, en algunas de las cuales se implementan programas de etnoeducación y en las que confluyen poblaciones afro, indígenas y mestiza. Por ejemplo, el estudiante del corregimiento de Llorente indica que allí hay una institución educativa de la comunidad awá, donde se enseñaba la lengua nativa, el awá pit. Dicha escuela se abrió inicialmente para niños de la comunidad, pero posteriormente comenzó a recibir a otros niños del corregimiento. El estudiante indica lo siguiente acerca de dicho colegio:

DP: Bueno, en un principio se supone que ese colegio era para solamente la comunidad, luego mucha gente comenzó a inscribir a sus hijos en ese colegio. Eh, en sus inicios solamente llegaba como a 7°, y luego creo que ya sí está como hasta 11°.

(...)

RC: ¡Ah ya! Ah, súper. ¿Y tú no sabes cómo serán las clases allá? Si por ejemplo a los estudiantes que no son awá también les dan clases en lengua, ¿o también les enseñan la lengua?

DP: Pues allá, lo que pasa es que ya como en noveno un profesor mío, pues de mi colegio, se fue al colegio de allá, y una vez nos invitó a todos los del salón como a ir a ver, tales, tales, y era como una feria, y allá como hicimos amigos, todos sí nos contaban que sí les enseñan pero es como lo básico, no es como que terminan hablando la lengua a la perfección.

(Entrevista 1. 10-11-20)

Además de la Sede de la Universidad Nacional, que se encuentra en la zona rural desde el año 2015, en el municipio de Tumaco hay instituciones de educación superior que brindan una oferta educativa principalmente en modalidad distancia y virtual (Bautista et al., 2011, p. 23; Alcaldía de Tumaco, 2019, p. 23), entre las cuales se encuentran la Corporación Universitaria Remington, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), la Universidad de Nariño (UDENAR), la Fundación Universitaria del Área Andina y la Fundación Unidad Tecnológica del Sur (FUTES).

De igual manera, de acuerdo con la Alcaldía Municipal (2019, p. 23), en el municipio hay 12 instituciones para la formación técnica (educación no formal).

Además de la literacidad académica de los estudiantes universitarios, algunos entrevistados indican que hay jóvenes estudiantes de educación superior a quienes les gusta escribir poesía y crear expresiones literarias/orales tradicionales de la comunidad como son las décimas, con ocasión de momentos memorables personales o comunitarios.

4.1.4. Ámbito religioso y de la salud

El ámbito religioso es relevante para las prácticas de literacidad de la comunidad. Tanto en las zonas urbanas como en las zonas rurales hay instituciones religiosas católicas y protestantes, las cuales congregan una buena cantidad de habitantes de la zona; en el culto tienen lugar prácticas en ocasiones mediadas por la lectura de la Biblia. Incluso, algunos de los entrevistados indican que hay algunos asistentes a las celebraciones religiosas a quienes les gusta tomar apuntes en sus libretas.

En este ámbito religioso, se realizan los velorios en los cuales se practican rezos de manera oral a los fallecidos a lo largo de una noche, presididos por una rezandera. En la época navideña, se celebran las “novenas”, denominadas “pesebres” en la región, en los cuales se lee la Novena navideña (en algunas localidades se lee la *Novena Afro*) y se cantan arrullos y villancicos acompañados con instrumentos musicales tradicionales. Estos pesebres son dirigidos por adultos y en ellos participan principalmente los niños de la comunidad. También se difunden otros textos religiosos impresos de las diferentes comunidades religiosas, por ejemplo, revistas dirigidas a los niños y a las mujeres. En este sentido, se considera pertinente destacar que, para el caso de la iglesia católica, existe una Comisión de la Pastoral Afro de la Diócesis de Tumaco, la cual se orienta a la experiencia espiritual católica de los pueblos afro de la región.

El ámbito de la salud es otro en el cual se practica la lectura y la escritura y se producen textos de interés para las comunidades, por ejemplo, para la prevención de enfermedades presentes en la región como dengue o la malaria. De otra parte, se tienen escritos administrativos requeridos para los trámites de los pacientes. Hay instituciones que van desde pequeños centros de salud locales hasta grandes hospitales. Las instituciones de salud difunden información de manera oral

(perifoneo) o escrita en relación con campañas de salud o prevención de enfermedades, como las anteriormente descritas.

4.1.5. Literacidad en los hogares

KV: Supongo que pues en mi casa casi no [se escribe], la que más mantiene con cuadernos p' arriba y p' abajo soy yo, ni el más pequeño le gusta escribir ni nada de esas cosas (Entrevista 1. 18-10-20).

En las viviendas confluyen las literacidades de las personas que lo conforman³⁰. De acuerdo con los entrevistados, en la actualidad los hogares prefieren informarse mediante la televisión, mientras que en los municipios como Barbacoas o El Charco, de donde provienen algunos de los participantes, las personas aún gustan de usar la radio, especialmente para escuchar las emisoras locales. No es frecuente la presencia de revistas o periódicos en los hogares mientras que el “voz a voz” para difundir información importante o noticias a nivel local está siempre vigente.

Cabe aclarar en este sentido que la literacidad se vive de maneras particulares al interior de cada hogar, de forma que una observación superficial o una entrevista no permitiría advertir. En visitas informales a diferentes casas, se encontraron materiales escritos muy valiosos y singulares. Por ejemplo, una adulta de un pueblo de la zona rural de la comunidad, reconocida por su participación en el ámbito religioso y comunitario en general, tiene un cuaderno con notas sobre su proyecto de vida como parte de un programa para la mujer de una ONG con presencia en la zona. Entre dichas notas hay apuntes sobre sus logros, deseos, preocupaciones, pensamientos acerca de los logros de sus hijos ya adultos, entre otros. En otro de los hogares, una niña de un poco más de dos años trae a la autora de la presente investigación unas cuantas libretas escritas a mano, las abre y juega a que “leamos juntas”. En una de estas libretas, en tinta de color negro y azul, hay apuntes escritos por su abuelo, con fechas y detalles acerca de eventos memorables para la comunidad tumaqueña: el terremoto de 1979, atentados sufridos por la población, entre otros. De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que este evento letrado, protagonizado por una niña tan pequeña en este hogar, da cuenta de que en el mismo tienen lugar suficientes eventos de lectura y escritura como para que ella identifique y muestre que lo que hay en las libretas es para leer.

³⁰ La literacidad al interior de los hogares de los participantes de esta investigación se detalla en el siguiente subcapítulo, en el apartado 4.2.2.4 “Ámbito doméstico”, en el cual se presenta la literacidad de los jóvenes en sus diferentes ámbitos.

Algunos de los estudiantes indican que tienen libros en sus casas, principalmente novelas o diccionarios, adquiridos por ellos mismos, pues han estado interesados en conformar su propia biblioteca. Una de las estudiantes, VC, indicó que en su hogar hay libros de todo tipo, aunque en mayor número de las profesiones de sus tíos, que son ingenieros. Ella indica que con su mamá estuvieron leyendo unos de esos libros, particularmente relativos a las plantas, dado que estaban emprendiendo con un vivero. Otro de los jóvenes, YC, proveniente del municipio de El Charco, informa que en su casa hay una pequeña biblioteca conformada por textos escolares como diccionarios, atlas, cuadernos escolares de años pasados, cartillas, libros de texto y similares, para él y sus hermanos menores. Al igual que los estudiantes que se referían a la biblioteca en los municipios de Tumaco y Barbacoas, este joven indica que en el municipio existe una biblioteca, pero que está abandonada y es visitada solamente por unos pocos colegiales.

En las localidades en cuestión hay muy poca presencia de revistas o periódicos. En la zona urbana de Tumaco es posible encontrar algunos periódicos locales, mientras que en Barbacoas o El Charco, según indican los entrevistados, casi no se ven medios de comunicación impresos. Además de lo referido con anterioridad a las bibliotecas, las personas pueden adquirir libros en almacenes de insumos escolares. Según los entrevistados, estos textos son obras literarias que con frecuencia solicitan leer en las escuelas de la vecindad. Por ejemplo, el entrevistado YC., quien se refiere a la pequeña biblioteca escolar formada en su casa para él y sus hermanos, indica al respecto:

YC: Digamos, hay tiendas donde venden cuadernos y eso y entonces tienen obras de literatura, pequeñas, no muy grandes, porque como casi no leen muchos entonces una obra tan grande pues la verdad... más que todo así de Gabriel García Márquez, obritas pequeñas tal vez como *Juan Salvador Gaviota*, tal vez usted la ha escuchado. Sí, más que todo así. (...) Obras así como *Juventud en éxtasis*, la ha escuchado también, ¿cierto? Así de ese tipo, y son las que en el colegio piden que uno lea. Y que compran (Entrevista 2. 26-04-21).

Este mismo estudiante cuenta que en la pequeña biblioteca escolar conformada en su casa tienen una enciclopedia, la cual compró su madre a un vendedor ambulante, proveniente de otra región:

RC: ¿Y en dónde la compró?

YC: Bueno andaban unos vendedores así ambulantes...

RC: ¿Ahí en el Charco?

YC: Sí, porque a veces, a veces llegan. A veces llegan paisas así con cosas, y eso.

RC: ¿Y llegan vendiendo libros?

YC: Sí, pues libros así, de vez en cuando, porque pues casi nadie compra libros y eso, entonces más que todo cargan así ropa y esas cosas. Pocos libros.

(Entrevista 2. 26-04-21.)

4.1.6. Otros usos de la literacidad

En la comunidad, especialmente entre los jóvenes, la escritura se utiliza también como medio de protesta. Uno de los participantes, DP, proveniente del corregimiento de Llorente en el municipio de Tumaco, ubicado en la carretera a 57 kilómetros del casco urbano, indica que en jornadas de manifestaciones los pobladores crean carteles que expresan las exigencias y las inconformidades de la población y los cuelgan, por ejemplo, en rejas y paredes de la institución educativa. De igual manera, otra estudiante del municipio de Barbacoas, YO, destaca que la escritura es valiosa en la comunidad y que “gracias a esta” las personas han podido sentar su voz de protesta y lograr ciertas reivindicaciones. En los diferentes establecimientos comerciales se aprecian carteles y textos escritos que informan de los servicios y productos ofrecidos. De igual forma, entre los pobladores circulan volantes y folletos con información de interés para las personas en diferentes ámbitos de la comunidad.

4.1.7. Literacidad en el ámbito personal: el uso de las redes sociales

Según los entrevistados, es poco frecuente que las personas lean o escriban por iniciativa propia en sus tiempos libres, a excepción de en las redes sociales. Estas últimas son usadas con bastante frecuencia para interactuar con otras personas, de igual manera para leer y compartir publicaciones e información de interés para las personas en temas como hogar, belleza, política y deportes (especialmente el fútbol, un deporte muy apreciado en la región). Al igual que sucede en el caso de los participantes de la investigación, una práctica bastante frecuente entre los habitantes del municipio, especialmente entre los más jóvenes, es la escritura de breves textos que acompañan fotos de seres queridos para ocasiones significativas como cumpleaños, graduaciones, nacimiento o fallecimiento, entre otros. Esto se publica en *Facebook* o en estados de *WhatsApp* e inclusive en publicaciones en *Instagram*. Un adulto joven de la comunidad indica que antes que existieran las redes sociales para esto, las personas escribían cartas o elaboraban carteleras vistosas para regalar a sus familiares y amigos con motivo de dichas conmemoraciones.

Las personas utilizan los teléfonos inteligentes para comunicarse a través de *chat* y acceder a las redes sociales. En menor medida utilizan el correo electrónico en sus teléfonos; no obstante, este ha venido cobrando más importancia a raíz de la pandemia, pues muchos procedimientos que anteriormente se realizaban de manera presencial, por ejemplo, en el ámbito de la salud (autorización de procedimientos, asignación de citas médicas, entrega de resultados de exámenes, entre otros) o bien administrativo (trámites en la registraduría, por ejemplo) en la actualidad se hacen por medios virtuales (correo electrónico, página web). Los adultos mayores, quienes no son muy diestros en el manejo de dichos recursos, acuden a salas de Internet, en las cuales las personas a cargo les colaboran con sus diferentes trámites.

4.1.8. Significados y valoraciones de la escritura por parte de la comunidad

VG: Pues no, la verdad ya es que es un pueblo pequeño, bastante pequeño como que no, creo que el único espacio que habría que lectura y escritura sería en la escuela, de resto no tanto, no se ve tanto, solo para lo estrictamente necesario (Entrevista 1. 20-10-20)

En las entrevistas, los jóvenes manifiestan perspectivas variadas en torno a su percepción sobre el valor que la comunidad le otorga a la escritura. De una parte, reconocen que la escritura tiene una importancia para las personas que está determinada por la utilidad que les ofrece. De otra parte, quienes consideran que no tiene valor para la comunidad, establecen que indicios de ello es que los individuos no la practiquen o que no lo hagan de manera “correcta”:

RC: ¿Tú crees que se valora la escritura en tu comunidad?

YC: Pues de valorar, si digo valorar, creería que poco.

RC: ¿Por qué?

YC: Porque pues para valorarla pues también tenía que ejercerse bien, que se ejerza la escritura.

RC: ¿Por qué crees que hay esa relación, es decir, que se valora poco porque se ejerce poco?

YC: Tal vez era porque no les gusta mucho, no están muy interesados en eso, se nota pues en la forma de escribir, o que pues no sepa mucho cómo escribir, en la ortografía y todo ese tipo de cosas, entonces uno mira ahí el valor que cada quien le otorga. (Entrevista 1. 18-10-20)

Similar al valor que posee la escritura para la comunidad, los jóvenes relacionan su significado con los usos que las personas hacen de ella. En el primer fragmento de entrevista se relaciona con la capacidad de la escritura para *plasmear información*, mientras que en el segundo tiene que ver con la escritura “como un medio (...) un instrumento” para *transmitir información*:

AR: Bueno, yo trataría de resumirlo que es más que todo por información, para plasmar información, más que todo. Sí, eso, básicamente eso, para la comunidad eso... información. (Entrevista 1. 17-10-20).

KV: Pues para la comunidad en general, la escritura significa como un medio, por decirlo así; un instrumento para que le llegue la información o algo así (Entrevista 1. 18-10-20).

De otra parte, algunos destacan la importancia de la escritura para plasmar y preservar la evidencia:

VC: Pues también pienso que es muy importante porque hay muchas, en las juntas las personas que asisten [a las reuniones de la Junta de Acción Comunal] también llevan sus medios para los cuales puedan apuntar, entonces veo que es muy importante para ellos porque ellos pueden manifestarse mediante alguien en cualquier reunión, o sea “en esta reunión dijeron esto y yo aquí lo tengo escrito”. Es como que la evidencia que ellos toman (Entrevista 1. 18-10-21).

Cuando se interroga a los participantes por las valoraciones de la escritura por parte de la comunidad, en general destacan el predominio de la oralidad por encima de la escritura en esta:

VG: mi comunidad -Tumaco, en general- no sé, no le miro que la gente esté muy interesada en esas cosas [acerca de la lectura y la escritura]. Pero el por qué es algo cultural. No sé realmente por qué no están interesados en esas cosas. (...) Las cosas que tenemos como costumbres acá en Tumaco, entonces son más al hablar que al escribir, no es como de escribir mucho. (...) Se practica más la tradición oral que la tradición escrita (Entrevista 1. 20-10-20).

Los significados y valores que la comunidad otorga a la escritura, de acuerdo con los entrevistados, están relacionados con los diferentes ámbitos en que esta se puede practicar y con cuan relevante sea leer o escribir en dichas actividades de la cotidianidad de las personas. En el siguiente fragmento se plantea que la información se difunde principalmente de manera oral en la comunidad, y que esto es en parte porque hay un alto grado de población analfabeta, la cual se dedica a labores de campo y demás. Por ende, la lectura y la escritura no son algo cotidiano en la comunidad:

RC: Mmm... ¿y no generan textos para difundir en la comunidad, de pronto alguna información?

VG: No, es que creo que allá más que todo es oral, todo se difunde oralmente y todo eso porque pues como le había dicho el compañero, acá la mayoría de la población es bueno, no tanto la

mayoría, cierta, una gran parte de la población es analfabeta y algunos que no saben ni leer ni escribir, lo otro que es o sea la lectura y la escritura no es algo de su vida cotidiana, como que la gente está como que metida en sus actividades como del campo o las otras labores que realizan y pues como la mayoría no estudian, entonces como que está eso por fuera, o sea no es algo de la vida cotidiana (Entrevista 1. 20-10-20).

En efecto, esta percepción de la importancia de la escritura está relacionada con aquellos ámbitos en que se considera que esta es más relevante -como lo es el contexto escolar³¹-, especialmente en comunidades pequeñas como son los pueblos de algunos participantes. A este respecto, una estudiante (proveniente de una población pequeña en la zona rural del municipio) indica que, de una parte, la escritura no tiene importancia para la comunidad, pues esta privilegia la oralidad, a pesar de que, según su percepción, la tradición oral también se está perdiendo. De otra parte, la estudiante destaca que la escritura ha sido de “unos pocos”, dado que anteriormente el acceso a la escolaridad era bastante limitado en la medida que las perspectivas de un proyecto de vida orientado a la educación formal eran también escasas:

VG: Pues escritura es algo que pues, no, bueno, no... podría decir que no tiene un mayor significado porque es algo que casi no, no se practica, no se le ha dado tanta importancia. La mayoría es que, como de los conocimientos se transmiten de forma oral, y pues aunque a medida que hemos ido, como que se ha ido perdiendo como que a veces como la cultura, porque antes sí creo que estaba como más latente la cultura de escribir cuentos sobre la zona y difundirlos oralmente, o sea había unas personas que los escribían y los difundían oralmente, no todo el mundo escribía cuentos y esas cosas (...). recuerdo que cuando era, pues... niña habían varias personas que siempre nos contaban cuentos e historias de, pues, cosas que han sucedido allá y cosas así y también hay muchos mitos y leyendas acerca de *La Tunda*, *El riviél*, *La patasola*, que son pues cosas típicas de acá, pero sí, más que todo creo que la tradición, digamos más que todo, siempre ha sido oral, oral, la escritura ha sido de unos pocos o sea, creo que más que todo antes la mayoría de las personas iban a pues a la escuela solamente como para aprender a firmar su nombre, o sea siempre, dicen que los pues papás les decían “vaya a la escuela para que aprenda a firmar”, como que ese era el único objetivo que tenían al ingresar a una institución, no tenían otro objetivo.

³¹ En este sentido, se puede advertir la manera en que prevalece una postura muy escolarizada hacia la lectura y la escritura tanto en las comunidades como en los participantes de la investigación.

RC: Aprender a firmar... pero pues ya a estas generaciones ya no les están diciendo lo mismo, o todavía les dicen “vaya a aprender a firmar” ...

VG: Pues no, ahora creo que el discurso es diferente, como que le dicen “vaya estudie para que aprenda algo para que se prepare para su futuro, para que no le toque la misma vida que nos tocó a nosotros, estar trabajando y ver pues que cada día lo que nosotros producimos va bajando de precio mientras que las cosas que nosotros consumimos cada día están subiendo más de precio”.

(Entrevista 1. 20-10-20)

Como perspectiva divergente, otros estudiantes destacan que la escritura tiene un valor comunitario, dado que no solo tiene una utilidad para registrar información relevante en los diferentes ámbitos, sino también, a nivel organizacional, ha sido importante para gestionar y manifestar exigencias e inconformidades y lograr reivindicaciones para las comunidades. Un estudiante, DP, indica que en jornadas de protesta se creaban carteles relativos a las inconformidades y exigencias de las poblaciones y se ubicaban en espacios públicos como la Institución Educativa del pueblo. De otra parte, en relación con este aspecto, la estudiante YO, proveniente del municipio de Barbacoas, indica lo siguiente en su entrevista:

RC: ¿Tú qué crees que significa la escritura para la comunidad en la que tú vives?

YO: Pues yo siento que ha sido como que muy importante, como significado tiene mucha importancia, porque ha sido una de las formas en que... como que hemos podido manifestar muchas cosas, más que todo inconformidades, acerca de cómo vivimos acá, entonces siento que ha sido una forma de expresarse.

RC: ¿Me puedes explicar un poquito más acerca de eso, que ha sido un medio para manifestar inconformidades?

YO: Pues como le explico, pues este lugar es como que, a pesar de tener tantos años de ser fundada y todo eso como que no tiene los avances que para esta época debería tener, como que los alcaldes, los de los consejos comunitarios, los de las iglesias como que viven pasando informes a los altos mandos fuera de aquí para hacer ver cosas que necesitamos y son importantes. Y pues cuando no hemos como tenido, no hemos como que tenido gran escucha con los informes que ellos mandan se han hecho escuchar con las marchas y pues en las marchas también se hace [no comprensible] con los panfletos esos que hacen para salir a las marchas, cosas así.

(Entrevista 1. 21-11-20)

A otro respecto, es importante considerar la influencia de la tecnología y las redes sociales en la escritura en la comunidad, dado que, como se mencionó previamente, desde hace unos diez años

la población comenzó a acceder cada vez más a la tecnología y en particular, a los teléfonos inteligentes. En el caso de los niños y los jóvenes, el contacto con la tecnología supuso una transformación en la naturaleza de esta y en la manera de relacionarse con ella, lo cual ha incidido en el estudio (aprendizaje en las instituciones educativas) y el aprovechamiento del tiempo de ocio. La tecnología trajo entonces ventajas al permitir el acceso a unos recursos, de otra forma difícilmente accesibles, pero también supuso cambios en las formas de leer y escribir de las personas.

Una adulta joven, nativa del municipio de Tumaco, dice en comunicación personal que considera que los hábitos de lectura y la calidad de la escritura de niños y jóvenes en la actualidad han desmejorado en comparación con aquellos de generaciones anteriores, quienes -indica ella- gracias a que no existía la tecnología con sus facilidades, se esmeraban más en la consulta de información en bibliotecas y la escritura de sus trabajos escolares a mano. En este sentido, ella afirma que la tecnología “ha fallado” para los jóvenes. En efecto, los participantes de esta investigación reconocen que les gustaría mejorar sus hábitos de lectura e incluso escribir más en sus tiempos libres, pues consideran que esto les aportaría para optimizar su desempeño académico.

4.2. Hacia una caracterización de la literacidad de los jóvenes, la literacidad académica y sus relaciones

En este segundo subcapítulo se aborda una descripción de la literacidad tanto académica como no académica de los jóvenes, lo cual corresponde al primer objetivo específico de esta investigación: “Identificar los eventos y las prácticas letradas en los ámbitos en los cuales participan los estudiantes en su literacidad tanto académica como no académica”. Con el fin de enriquecer dicha caracterización, además de la contextualización de la literacidad en la(s) comunidad(es) de los jóvenes, presentada en el capítulo anterior, se inicia este subcapítulo con las trayectorias de literacidad de los jóvenes desde sus primeros años hasta su ingreso a la universidad y, posteriormente, se presentan las prácticas y eventos letrados de la literacidad académica y no académica en los que participan los jóvenes.

Una vez caracterizadas dichas prácticas y eventos letrados, en la segunda gran sección de este capítulo se presentan las diferentes relaciones que se han encontrado entre ambas literacidades desde los criterios de inclusión y exclusión, con lo cual se responde al segundo objetivo específico de la investigación: “establecer las relaciones de inclusión y exclusión entre los eventos y las prácticas letradas de la literacidad académica y la literacidad no académica de los estudiantes”. El subcapítulo 4.3., titulado “Análisis textual”, aporta a ambos objetivos específicos en la medida que permite, de una parte, evidenciar las características de la literacidad académica/no académica de los participantes en sus escritos y, de otra parte, demostrar la manera en que las relaciones entre estas dos literacidades se manifiestan en los textos escritos por los participantes, tanto en la universidad como fuera de ella.

En esta primera sección del capítulo se presentan, de una parte, las trayectorias de escritura de los jóvenes y, de otra, sus prácticas y eventos letrados tanto de la literacidad académica como no académica. Obtener esta información fue posible gracias a las observaciones, la recolección de textos, las entrevistas y la actividad denominada “Mi autobiografía de escritura”. Algunas de las características de dichas prácticas y eventos letrados se ilustran en el análisis de textos disponible en el subcapítulo 4.3 “Análisis textual” del presente trabajo.

4.2.1. Trayectorias de escritura

Para Street (2002, p. 1), conocer las prácticas letradas de las comunidades de procedencia de los estudiantes es de importancia para las literacidades académicas, al igual que las trayectorias de literacidad de las personas. Según Galvão et al. (2007), la importancia de dichas trayectorias se explica por lo siguiente:

(...) é fundamental (re)situar o indivíduo estudado em relação à sua linhagem familiar, aos circuitos de sociabilidade frequentados (bairro, cidade, igreja, escola, trabalho) ao grupo social a que pertence e, direta ou indiretamente, aos grandes determinantes da vida social, para que possamos construir hipóteses explicativas que auxiliem na compreensão das múltiplas dimensões que relacionam o sujeito a um lugar e um tempo historicamente determinados (Galvão et al., 2007, p. 21; Sito, 2016, p. 183).

De acuerdo con lo anterior, para el objeto de estudio de la presente investigación se considera relevante el estudio de las trayectorias de literacidad de los jóvenes, dado que estas permiten comprender las relaciones que las personas han construido con la literacidad a lo largo de sus vidas y cómo esta construcción aporta a su posicionamiento actual como lectores y escritores, especialmente en relación con nuevas formas de literacidad a las cuales se enfrenten (la literacidad académica, en este caso). En este sentido, se considera que dichas prácticas pueden generar, de una parte, una determinada disposición hacia la literacidad y en particular hacia la literacidad académica; y, de otra parte, pueden servir como punto de partida para que los jóvenes se reconozcan como participantes de las diferentes prácticas letradas.

Para obtener información en relación con las trayectorias de escritura de los jóvenes, se les invitó a que escribieran su “Autobiografía de escritura”, en la cual los estudiantes relatan sus experiencias con la escritura desde sus primeros aprendizajes hasta su ingreso y estadía en la Universidad. La información obtenida se complementó con las entrevistas y las sesiones de los grupos de enfoque.

VG: Sí, me pareció también muy divertida, y pues algo como de nostalgia, y por pues por esos tiempos que ya pasaron y todo eso. Pues chévere, me sentí bien haciendo un texto que hace tiempo no me sentía bien escribiendo un texto, como que segura de lo que estoy haciendo y este sí, me pasa al contrario con los otros textos.

RC: Que hay más que todo frustración...

VG: Sí, este texto desde que lo empecé a hacer y lo terminé al rato, no como los otros textos que empiezo, luego lo dejo ahí y luego vuelvo y hago no, empecé y una vez terminé. (Entrevista 1. 20-10-20).

En palabras de los propios jóvenes, esta práctica de escritura individual fue un momento muy personal y agradable que les permitió evocar memorias, emociones y sensaciones de momentos significativos de sus vidas en relación con la escritura. Se trató de una actividad en la cual se sintieron seguros de sí mismos y pudieron expresarse de manera espontánea, creativa y segura. A continuación se presentan los aspectos por los cuales se indagó en el ejercicio, con base en una guía con preguntas orientadoras elaborada por González (2020), la cual se puede encontrar en el anexo 4 y se presentan a lo largo del escrito en pie de página.

VG: Aprender a escribir no fue tarea fácil, pero tuve la suerte de contar con un buen maestro, mi padre, el me enseñó a escribir desde que tenía 4 años, lo hizo con la mayor dedicación cariño y comprensión posible (Autobiografía de escritura).

El primer aspecto indaga en el proceso de **apropiación de la escritura**³²: *quién les enseñó, cómo, cuándo y dónde aprendieron a escribir*. Los jóvenes se remiten a la edad preescolar (entre los cuatro y los cinco años) y en este proceso es predominante el papel de la madre, en menor medida el del padre, e incluso una abuela destaca la importancia de su abuela en ello. De igual manera se refieren a la escuela: dos de los estudiantes, quienes no mencionaron a alguno de los padres, recuerdan el nombre de aquella docente que les enseñó a escribir en su primer grado. Algunos de quienes se remiten a sus padres indican que o bien estos fueron quienes les enseñaron a leer y escribir por primera vez o bien fue una tarea conjunta con la institución educativa; uno de ellos indica que aunque la mamá le enseñó sus primeras palabras, fue en una institución educativa en Ecuador donde aprendió a escribir, ya que en la Institución de su vereda no le enseñaron:

AR: Fue un proceso muy duro, tuve que trabajar muy duro con los profes de Ecuador para aprender a escribir, ya que yo estaba en segundo de primaria y no escribía ni la palabra ‘mamá’.
(Autobiografía de escritura)

Estos primeros recuerdos acerca de las experiencias iniciales de escritura, promovidas por alguno de los padres, están impregnados de emotividad y fuertemente ligados a la afectividad generada

³² Pregunta: “¿Quién te enseñó a escribir? ¿Cómo, cuándo y dónde aprendiste a escribir?”

por el vínculo en cuestión. En ese sentido, este es un hito que les inició en la vida escolar y en el universo de la lectura y la escritura y les dio a conocer una posibilidad para plasmar, crear y expresar a través de la escritura mediante vivencias gratificantes y motivadoras. Algunas de las primeras experiencias de aprendizaje de la escritura en el hogar, promovidas por los padres, están apoyadas en medios artesanales y lúdicos elaborados o provistos por ellos. Así lo expresan dos estudiantes en sus escritos:

DP: cuando era pequeño vivía junto con mis padres en una finca y el abecedario me lo enseñó usando la pared de tablas y carbón, y creo que eso facilito todo, porque me gustaba rayar las paredes (Autobiografía de escritura).

VG: mi papá incluso nos hacía tableros de madera y todo eso no(s) ponía porque primero las vocales para que aprendiéramos las vocales, luego el abecedario, nos compraba cartillas como para que aprendiéramos a leer y todo eso (Entrevista 1. 20-10-20).

Se destaca que en el caso de esta joven, su padre tuvo un papel muy relevante, pues no solo le enseñó a leer y a escribir, sino que la acompañó y la apoyó en sus estudios a lo largo de su vida escolar y académica:

VG: Donde yo estudié casi la mayoría de los “pelaítos” iban a la escuela recién a aprender a leer, a que la profesora le enseñara las vocales, y todo eso, en cambio pues, eh, yo cuando llegué ya a la escuela pues ya todo eso me lo había enseñado mi padre, él había dedicado tiempo pues para que aprendiera bien todo eso. (...) él pues siempre se preocupaba por ese tipo de cosas, él me buscaba libros sobre ciertos temas que íbamos a ver en la escuela, en el colegio y siempre como que estaba como que un poco más adelante que los otros compañeros, porque siempre cuando ellos recién iban a ver un tema yo ya lo había visto con mi papá... pues mi papá, él aún no, no, no se ha graduado, él llegó como que hasta noveno (Entrevista 1. 20-10-20).

En segundo lugar, se indagó por **el primer escrito que hicieron de manera deliberada y autónoma**³³, en lo cual se encuentra que ese primer texto escrito evoca recuerdos especiales, pues les permitió crear o expresar afecto a sus seres queridos, pues algunos textos fueron cuentos y otros fueron cartas para familiares y amigos.

³³ Pregunta: “¿Cuándo fue la primera vez que escribiste un texto de manera autónoma? Es decir, porque te nació escribirlo. Describe de la manera más detallada posible esta experiencia: ¿a quién escribiste? ¿Con qué motivo escribiste? ¿Para qué?”

KV: Los primeros pasos en relación con la escritura los aprendí gracias a las enseñanzas de mi abuela y mi mamá. Con estas bases inicié a escribirles cartas. Recuerdo una que le hice a mi mamá para el día de las madres, cuando realicé esta carta me sentía muy orgullosa de lo que estaba haciendo (Autobiografía de escritura).

Uno de los estudiantes indica que este primer texto auténtico fue motivado por un desencuentro amoroso, como se evidencia en el siguiente fragmento de la entrevista:

KV: La primera vez que escribí un texto bueno, fue un desamor que yo tuve, yo llené una libretica de poemas cuando esa mujer me rompió el corazón, ahí me di cuenta que yo era un poeta, ¿sí? (Entrevista 2. 21-04-21)

Otros jóvenes escribieron por primera vez para *sí mismos*:

YC: Mi primer texto lo escribí cuando estaba en quinto grado, dirigido a mí mismo, con la necesidad de expresarme para así sentirme mejor, sin tener que constárselo a alguien. (Autobiografía de escritura)

AR: No tengo un recuerdo específico de cuándo fue la primera vez de que escribí un texto, pero sí puedo decir que escribí muchos textos durante mi etapa de colegio, pero en específico, que cuando tenía como 12 o 13 años, creé una libreta donde quería escribir mis pensamientos, como me sentía, todas mis vivencias, prácticamente escribí para mí, y solo para mí. Con la creación de mi libreta yo quería que mis recuerdos jamás se me olvidaran, siempre tenerlos presentes. (Autobiografía de escritura)

La tercera pregunta orientadora indagaba en torno a los textos que escribían **para el colegio**³⁴. Algunos de los textos básicos identificados son de carácter literario, por ende relacionados más bien con el ámbito creativo. De otra parte, entre los textos escritos a nivel escolar se encuentran los siguientes: talleres, trabajos escritos, consultas solicitadas por los docentes en torno a temas particulares, carteleras y particularmente en el Bachillerato ensayos, reseñas, resúmenes e informes. Uno de los jóvenes dice que escribían “textos de tipo descriptivo, narrativos e informativos”. La mayoría de los jóvenes catalogan dichos textos como “aburridos” y “complicados”, mientras que, por el contrario, una de ellas indica haber disfrutado escribiendo los mismos:

³⁴ Pregunta: “¿Qué textos recuerdas que escribiste en el colegio (primaria y bachillerato)? ¿Cuáles disfrutabas escribir más? ¿Cuáles menos? ¿Por qué?”

VG: Como cosa rara detestaba ética siempre nos ponían a escribir lo mismo cosas que, en lo personal, sentía que no aportaba nada a mi aprendizaje, me pasaba al contrario con filosofía y español amaba estas dos materias en ocasiones escribía poemas, novelas largas, reflexiones sobre textos filosóficos y disfrutaba muchísimo esto. (Autobiografía de escritura)

En cuanto a los textos expresivos y creativos, cuya escritura dicen haber gozado en mayor medida, mencionan cuentos, poesías, *proyectos de vida*, versos en fechas especiales como el día del profesor o de la madre. De otra parte, varios estudiantes manifestaron que era una práctica frecuente que algunos docentes dictaran los contenidos de la clase a los estudiantes, quienes se dedicaban a transcribirlos en sus cuadernos. A este respecto, es importante anotar que la educación en este contexto presenta dificultades en calidad y cobertura, lo cual se acentúa en las zonas rurales y apartadas del municipio, las cuales han sido más afectadas por el conflicto armado. Parte de dichas dificultades, como se verá posteriormente, son percibidas de manera crítica por parte de los estudiantes entrevistados, quienes expresan su inconformidad hacia tales políticas y acciones educativas dirigidas a poblaciones rurales y de zonas apartadas que acentúan la brecha de desigualdad en relación con otras regiones del país con mayor calidad y acceso educativos.

DP: Habíamos como tres o cuatro del mismo salón que escribíamos pero de vez en cuando, éramos pocos interesados en la escritura (Entrevista 1. 10-11-20).

El cuarto componente de la autobiografía de escritura se refiere a los **textos escritos fuera del colegio**³⁵, aquellos que les motivaban más, pues les permitían imaginar, expresar y crear. Entre dichos textos, se encuentran cuentos en los cuales se situaban ellos mismos como protagonistas, poemas y cartas dirigidas a familiares y amigos en momentos especiales. Se destaca la escritura de textos de índole íntima, como diarios y libretas con pensamientos y reflexiones:

KV: En general me gusta escribir, recuerdo que en el colegio escribía versos, cuentos y me sentía muy bien haciéndolo, también en lo personal me gustaba tener una especie de diario para narrar las cosas que me pasaban a diario, en una época de mi vida y hasta entonces fue la manera de desahogarme porque casi no me gusta contarle mis cosas personales a otras personas (autobiografía de escritura).

³⁵ Pregunta: “¿Qué cosas escribías fuera del colegio? ¿Para quién o para qué? ¿Cuáles disfrutabas más?”

YC: Fuera del colegio plasmaba en hojas algunos versos, problemas o momentos especiales de mi vida, para tratar de reflexionar, expresarme o distraerme. Disfrutaba más escribir sobre mi vida personal (autobiografía de escritura).

De los nueve estudiantes, tres indican no haber disfrutado mucho de la escritura en su edad escolar – y dos de ellos expresan que en la actualidad tampoco disfrutaban de ella. Uno de ellos indica en su autobiografía de escritura que solo escribe a sus amigos en redes sociales:

AV: En lo personal no recuerdo haber escrito textos por fuera del colegio, pues no soy de las personas que les apasiona escribir, fuera del ámbito académico no recuerdo haber escrito algo específico pues solo como escribirles a amigos como normalmente se hace por redes sociales y eso (autobiografía de escritura).

La escritura estuvo presente también en momentos sensibles de la vida de los jóvenes, como expresan dos de ellas:

KV: La etapa de mi vida en la cual tuve una relación más estrecha con la escritura fue con la muerte de mi abuela que me dediqué a escribir todo lo que no le pude decir (autobiografía de escritura).

VG: A quien más le dedicaba mis poemas era a mi amigo R., quien falleció en un accidente de tránsito (...), usaba estos poemas para desahogar la rabia y la tristeza de haberlo perdido tan temprano y para expresarle sentimientos que nunca le exprese (autobiografía de escritura).

En el último punto -el **proceso de escritura** del último trabajo en la universidad³⁶- emergen las concepciones en torno a las amplias diferencias entre la escritura escolar y la escritura de la universidad, debido a una divergencia entre los textos escritos y las prácticas de enseñanza en ambos entornos. A pesar de ello, los jóvenes valoran la escolaridad, pues para ellos esta fue un periodo rico en aprendizajes que les permitió explorar sus diferentes intereses y destacarse entre sus compañeros. Estas perspectivas críticas hacia la educación en zonas rurales y apartadas de las ciudades principales del país son recurrentes entre los entrevistados, como muestra el siguiente fragmento de la entrevista a V., estudiante de Trabajo Social:

VG: (en cuanto a mejorar la calidad educativa) bueno, creo que eso no está pues en nuestras manos y eso no... eso ya es del sistema de educación y como de ese centralismo que hay pero pues

³⁶ Pregunta/instrucción: “Describe paso a paso cómo haces para escribir cualquier texto que te piden en la Universidad (elige uno cualquiera, puede ser el último que te pidieron)”.

creo que se debería mejorar la educación desde preescolar, porque es que nosotros venimos con falencias desde el preescolar, porque siempre pues ha sido la educación, pues en las zonas urbanas, en las ciudades ha sido muchísimo mejor que en los campos, (...), pues cuando se hizo todo lo del examen a los profesores yo sentí que la calidad de mi colegio disminuyó, que creo que los que sacaron el peor puntaje los mandaron allá: “No, ustedes son los peores, vayan para allá para donde los campesinos, brutos esos y acaben de embrutecerlos” (Entrevista 1. 20-10-20).

4.2.1.1. Ingreso a la Universidad y adaptación a la escritura académica

VG: Yo podría decir que yo en el colegio nunca aprendí a escribir, simplemente aprendí a como que a transcribir, nunca aprendí como a expresar mis ideas en un papel o sea poner lo que yo pensaba sobre un texto sino que simplemente era poner ese mismo texto ahí y ya, en el colegio nunca nos enseñaron eso. Y pues esa es la cosa que... es complicado que en la universidad a estas alturas de la vida, eh, pues las arreglen con nosotros... (Entrevista 1. 20-10-20)

VG: Pues sí, como digo ha sido, dije la otra vez, ha sido lento y un poco doloroso, complicado ese proceso, pues porque como había dicho la experiencia que tuve en cuanto a escritura en el colegio fue diferente, no es lo mismo, no es creo que ni parecido a lo que es en la universidad, entonces como que enfrentarme a ese se puede decir a ese nuevo mundo, esas nuevas cosas, escribir las cosas de una manera, eh... fue complicado y sigue siendo complicado, porque considero que aún no me he adaptado del todo, estoy en proceso de adaptación a lo que es la escritura en la universidad (Entrevista 1. 20-10-20)

YO: Pues no sé, creo que como en el colegio como que no nos han, los colegios no nos han preparado como en ese sentido, o sea los trabajos que hacíamos en el colegio no tienen como y nosotros no hacíamos un ensayo, como que escribíamos ahí cosas y ya, no tenía nada parecido a un ensayo. En realidad no sabía qué era un ensayo hasta que llegué a la universidad (Entrevista 1. 21-11-20).

Parte importante de la trayectoria escrita de los jóvenes es su ingreso a la universidad, momento en el cual acceden a una “zona de pasaje” (Bombini e Iturrioz, 2021, p. 122) en la cual como “población minoritaria” se incorporan a la universidad entendida como zona de contacto (Sito, 2016). Para el caso de los estudiantes del programa PEAMA, al cual pertenecen los participantes de esta investigación, se puede establecer que esta zona de pasaje se asocia con que los jóvenes hacen un tránsito por dos zonas de contacto: en primer lugar, la Sede Tumaco (SPN) y, en segundo lugar, la Sede Bogotá (que es aquella en la cual los estudiantes continuarán y culminarán

sus estudios). Este hecho posee importantes implicaciones en los procesos de acceso y apropiación de la literacidad académica, puesto que esta transición permite un aprendizaje y acceso gradual a las exigencias de la escritura académica facilitados por la estrategia de adaptación a la vida universitaria provista por el programa PEAMA.

DP: A ver, siento que, bueno, entre Bogotá y el colegio como tal, nuevamente en sede Tumaco, en este aspecto de escritura, la escritura sirvió mucho. La verdad fue que no fue un choque brutal dentro de la universidad, ¿ya? yo siento que si hubiera llegado a Sede Bogotá de una vez me hubiera dado muy duro, la verdad. (Entrevista 1. 10-11-20)

El anterior testimonio refleja una percepción común de los entrevistados, quienes valoran de manera positiva tener la posibilidad de hacer esta transición por la SPN previo al ingreso a la sede andina. Entre otras iniciativas de apoyo académico, en dicha Sede los estudiantes tienen acceso a la estrategia de acompañamiento inicial en lectura y escritura académica para los estudiantes de la Universidad Nacional, conocida como “Cursos Nivelatorios de Lectoescritura” (CNLE). Si bien este curso se ofrece a un porcentaje de estudiantes de admisión regular, es obligatorio para todos los estudiantes del programa PEAMA en el primer semestre como parte del componente de nivelación, junto con la asignatura de “Inglés” y el “Curso Nivelatorio de Matemáticas”. En relación con los CNLE, los participantes muestran una percepción positiva puesto que sienten que su rol ha sido clave en el aprendizaje de aspectos fundamentales de la escritura académica, los cuales han podido poner en práctica en sus textos para la universidad. Lo que se expresa en el siguiente fragmento de la entrevista es una percepción recurrente en los entrevistados:

RC: Y me dices que te gustó el curso nivelatorio de lectoescritura, ¿por qué te gustó?

DP: Eh, pues no sé, siento que fue algo totalmente diferente a lo que ya estaba acostumbrado a ver en el colegio puesto de que, en el colegio realmente no nos hicieron como leer y analizar esos textos, en cambio ya empiezas a notar este cambio. (Entrevista 1. 10-11-20)

Ahora bien, cabe recordar que en la presente investigación participaron dos estudiantes de las Facultades de Ingeniería y Farmacia, respectivamente, gracias a lo cual fue posible contrastar sus perspectivas y las de sus compañeros de las Facultades de Ciencias Humanas y de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. En este sentido, es importante evidenciar que para los primeros, la escritura académica no constituye una dificultad fehaciente (pues la escritura es secundaria a las habilidades matemáticas y afines requeridas en sus asignaturas) como lo es para los segundos,

aunque no por ello desconocen su importancia en sus carreras. YC., estudiante de Farmacia, indica lo siguiente en relación con su proceso en escritura académica:

YC: Pues ha ido digamos un poco avanzando, no por mi tipo de carrera pues no he avanzado mucho pero pues trato siempre de expresarme de la mejor forma posible con lo que he aprendido pues así mismo como que ir utilizando la ortografía y lo que más pueda ¿no? hasta ahora no me han exigido demasiado (entrevista 1. 18-10-20).

Una vez se han abordado las trayectorias de la literacidad de los participantes, consideradas como un contexto importante para una mejor comprensión de sus prácticas de literacidad actuales, a continuación se presenta una descripción de la literacidad no académica y académica de los jóvenes, con el fin de aportar a la consecución del primer objetivo específico de esta investigación: “Identificar los eventos y las prácticas letradas en los ámbitos en que participan los estudiantes en su literacidad tanto académica como no académica”.

4.2.2. Literacidad no académica

En primer lugar, para la caracterización de la literacidad de los jóvenes, se parte de los diferentes ámbitos letrados identificados como aquellos en los que participan los estudiantes y para cada uno de ellos, textos leídos y escritos y datos adicionales como los participantes, el contexto, los artefactos y las actividades (ver apartado 4.3.1. “Elementos de análisis de prácticas y eventos letrados”), entre otros.

4.2.2.1. Ámbito administrativo

En el ámbito administrativo, los textos escritos por los estudiantes son aquellos dirigidos a programas sociales de los cuales hacen parte, como por ejemplo “Jóvenes en acción”, o bien para trámites administrativos o de gestión de apoyo socioeconómico en la Universidad (solicitudes). De igual manera, dos de las estudiantes ayudan a escribir a sus madres, quienes se desempeñan en roles administrativos en su comunidad (juntas de acción comunal y ONG):

VC: Eh, redacto documentos, ayudando, o sea, mi mamá trabaja en una fundación y pues como yo manejo más el tema del computador y todo eso, mi mamá me pide que le ayude, yo le redacto los documentos, se los envío. (Entrevista 1. 18-10-20)

De esta manera, las jóvenes escriben textos, principalmente en el computador, dirigidos a la comunidad o a una parte de esta.

De acuerdo con los entrevistados, para comunicaciones externas a la universidad no utilizan mucho el correo electrónico, ni para leer ni para escribir. Prefieren las redes sociales. Los correos leídos y escritos son para trámites administrativos y aquellos que intercambian con los docentes. No obstante, en comunicaciones personales de la autora de este estudio con miembros de la comunidad educativa de la Sede, y de acuerdo con experiencias de la autora con los participantes de esta investigación, se discutía que los estudiantes no consultan mucho su correo electrónico, o bien no leen los mensajes que reciben de manera detallada y acuciosa, y a menudo dejan pasar información relevante que se les envía al correo. Ellos mismos indican, en las entrevistas, no abrir sino solo correos que son de su expreso interés o bien enviados por profesores para temas relevantes de las asignaturas.

4.2.2.2. Ámbito cultural

El ámbito cultural (cultura popular – tradiciones de las comunidades) está relacionado con las actividades de patrimonio cultural material e inmaterial de la comunidad: gastronomía, artes y oficios, danzas, música, expresión oral y literaria, entre otras. De acuerdo con las entrevistas, no se registró participación de los estudiantes en ámbitos culturales en los cuales se haga uso de la lectura y la escritura, si bien algunos de ellos manifestaron hacer parte o haber hecho parte de grupos culturales de danza.

4.2.2.3. Ámbito personal

El ámbito personal es aquel en el que se encuentran más textos no académicos escritos por los estudiantes. En cuanto a las valoraciones a este respecto, los estudiantes indican que no practican mucho la escritura por fuera del ámbito académico, dado que prefieren realizar actividades de otra índole que les permitan “distensionarse” de la lectura y la escritura como focos de la actividad académica. No obstante, de acuerdo con las observaciones realizadas, se aprecia que los jóvenes practican la lectura y la escritura de manera muy frecuente en sus tiempos libres, mediante el uso de las redes sociales para comunicarse y entretenerse.

Entre las prácticas y eventos letrados de este tipo se encuentran, con gran frecuencia, las conversaciones en aplicaciones de mensajería instantánea como por ejemplo *WhatsApp* o

Messenger, lectura y escritura de publicaciones, noticias y demás en las redes sociales. Otro aspecto de interés para ellos es la participación en discusiones en redes sociales, por ejemplo en *Facebook* o grupos de *WhatsApp*, medios en los cuales se propician debates en torno a temas de actualidad.

Ahora bien, los estudiantes comentan los eventos de escritura del ámbito eminentemente personal como aquellos que les permiten expresarse, desahogarse y confortarse de manera privada mediante un diálogo íntimo. Estos eventos, de acuerdo con lo que ellos comentan en las entrevistas y como se puede apreciar en sus trayectorias de escritura, tendían a ser más frecuentes en sus años escolares y decrecieron con el paso de los años y el ingreso a la universidad. Si bien por su naturaleza tan personal no es posible dar cuenta de su ocurrencia mediante la observación, los estudiantes indican que en la actualidad se dan de manera esporádica y espontánea.

Entre dichas prácticas de escritura íntima se encuentran llevar un diario personal, escritura de leyendas que acompañan fotografías y publicaciones en *Facebook* e *Instagram* y breves textos creativos con reflexiones sobre las situaciones de la vida, el amor y diferentes temas de la actualidad (deporte y política, por ejemplo), los cuales se encuentran en publicaciones en redes sociales o estados de *WhatsApp*.

KV: Y a mí pues me pasa lo contrario. O sea, yo siempre me ha gustado escribir. Que textos, que versos, que cosas así, incluso a esta edad yo tengo un cuadernito que escribo lo que me pasa a veces cuando me acuerdo (Entrevista 1. 18-10-21).

La escritura en el diario personal, si bien no ha sido una de las prácticas letradas más comentadas entre los estudiantes, llama la atención porque aún se utiliza por parte de dos de ellas, quienes indican que en este plasman sus vivencias y sentimientos, al igual que sus metas o proyectos:

KV: Los diarios son más que todo para mí para desahogarme, o para poner ideas, o a veces también me propongo metas, y todo eso (Entrevista 1. 18-10-20).

VC: tengo un cuaderno en el cual suelo apuntar lo que tengo que hacer en el diario, entonces como que a veces es relacionado con los quehaceres de la casa o a veces son actividades que me gustaría hacer... eh, me trazo metas, proyectos, entonces son como que esos métodos que utilizo para escribir. También me gustaría viajar mucho, entonces pues yo tiendo a escribir a qué lugares me gustaría viajar, empiezo a escribir sobre ese lugar, pues son varias cosas que me gusta plantear. (...) Entonces ahora es como que tengo varios, varios cuadernos pero hay uno en específico en el

que escribo cuales son mis proyectos, en el que tiene ver con mi futuro entonces sí, eso.
(Entrevista 1. 18-10-20)

En este sentido, cabe aclarar que otros estudiantes reportaron escribir diarios en su edad escolar y que ya no lo hacen en un cuaderno expresamente destinado a ello, sino de manera espontánea en hojitas o cualquier cuaderno o libreta que tengan a la mano.

Otros participantes también indicaron que hacen uso de la escritura para planear, organizar y gestionar sus actividades, tiempo y dinero. No obstante, la mayoría de ellos se apoya en la tecnología para registrar compromisos tanto académicos como no académicos mediante el uso de calendarios virtuales y aplicaciones para tomar notas en el teléfono móvil. Por ejemplo, uno de los estudiantes muestra que en una aplicación de notas en su celular le gusta hacer notas acerca de sus pensamientos, libros, música y, de otra parte, para planificar actividades pendientes por hacer, gastos y demás.

Otros textos de carácter íntimo escritos por los estudiantes abarcan canciones, poemas, versos, reflexiones acerca del amor, las personas amadas, problemas y vivencias cotidianas. Una práctica letrada frecuente es la de escribir a los seres queridos breves textos poéticos, expresivos o creativos y publicar estos en el estado de *WhatsApp*, en *Instagram* o *Facebook* junto con una foto de la persona para homenajearla en sus cumpleaños, grado o demás ocasiones especiales, o bien para honrar a aquellas personas que fallecen (el 'luto'). También escriben cartas a sus seres queridos en dichas fechas especiales.

VG: Sobre no sé, tantas cosas, a veces como que me pongo a pensar, la verdad no sabría explicarte, es como si, si escribiera inconscientemente, o sea a veces estoy escuchando una canción, me pongo a pensar en cosas sobre esa canción y escribo, serían como reflexiones de cosas de la vida cotidiana. (Entrevista 1. 20-10-20)

Entre los textos leídos se encuentran la Biblia y libros de diferentes temáticas, como de autoayuda o novelas literarias. Entre los libros que mencionaron que están leyendo o que leyeron recientemente están *La culpa es de la vaca* de Jaime Lopera y Marta Bernal, *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, *Los que aman, odian* de Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares, *Teoría pura del derecho* de Hans Kelsen y un libro de Gabriel García Márquez, cuyo título no fue mencionado. Un estudiante se refirió a un libro acerca de una joven que sufría de un trastorno psiquiátrico, cuyo nombre no recordaba. Una de las estudiantes manifiesta un gran

gusto por la literatura, por lo cual con frecuencia toma fragmentos de obras literarias para publicarlos en sus estados de *WhatsApp*.

De otra parte, indican que leen publicaciones sobre sus temas de interés, noticias de actualidad y deportes en páginas *web*, en redes sociales y sitios de medios de comunicación, en “*Google Noticias*” e incluso en *Wattpad*³⁷ en sus tiempos libres. Para finalizar, quienes indican que no les gusta escribir en sus tiempos libres, manifiestan que sí les gusta leer:

AR: Pues, básicamente, eh, casi no, no practico la escritura por fuera del horario académico porque en los momentos que tengo clase, como son muy pesadas y así, y, ya salgo de clases, ese tiempito que me queda libre básicamente lo utilizo para hacer otras actividades. (...). Leer sí, o sea, eh, escribir no, no, como dije anteriormente pero leer sí, me leo cualquier texto así, o vuelvo a releer los apuntes que tengo que tomé de la clase, por ejemplo, eh, algún cuento corto, o alguna noticia que topo en Internet, o algún tema que, curioso, algún tema curioso que encuentro en Internet y cosas así. Y eso básicamente, pero sí. Escribir no tanto, pero leer sí. Cuando tengo mom(entos), eh, ratos libres. (Entrevista 1. 17-10-21)

4.2.2.4. Ámbito doméstico: la literacidad en los hogares

La literacidad de los hogares está conformada por las diferentes prácticas letradas de los miembros de estos. Los jóvenes también participan, aunque en menor medida, en la literacidad propia del ámbito doméstico, pues toman notas acerca de temas cotidianos como compras por hacer, organización de actividades, entre otros. De esta manera, entre los eventos y prácticas que se hallaron en este ámbito se tiene la escritura de textos para organizar el dinero en las compras, lectura de recibos de servicios públicos y de transacciones comerciales, notas para llevar cuentas, mensajes para recordar, registros de productos que se compran o se venden en los negocios de la familia y libretas con números telefónicos. Algunos estudiantes indicaron que sus padres no han completado su escolaridad e incluso una de ellas indicó que la mamá había terminado recientemente sus estudios de bachiller y que muchos de los textos leídos y escritos en la casa eran de ella.

³⁷ “Wattpad”, “una comunidad global de noventa millones de lectores y escritores” de acuerdo con su perfil de Instagram, es una plataforma virtual en la cual los usuarios escriben y leen de manera gratuita publicaciones de diferentes géneros. Se trata de una “red social” en la cual las personas escriben, sus textos son leídos y otros usuarios les brindan retroalimentación. Es un espacio “no tradicional” en el cual se practican la lectura y la escritura de manera autónoma con un genuino interés, por parte de un público mayormente joven. (García-Roca y De-Amo, 2019).

Algunos miembros del hogar leen la Biblia, y según los entrevistados, en algunos casos toman apuntes acerca de dicha lectura. Algunos estudiantes reportaron que a veces las abuelas solicitan a los más jóvenes que lean dicho texto en voz alta para ellas. De los entrevistados, solo uno indicó que su abuela lee el periódico, pues los demás indicaron que en su familia prefieren la televisión para mantenerse informados, y, en municipios vecinos, se prefiere la radio.

4.2.2.5. Iniciativas propias de escritura

KV: No me considero mala escritora y en algún momento quisiera escribir un libro donde pueda expresar mis sentimientos y las personas se sientan identificadas con ellos (autobiografía de escritura).

Algunos de los participantes gustan de escribir de manera autónoma en iniciativas propias de escritura, en las cuales plasman intereses relacionados con sus áreas de estudio. Por ejemplo, uno de los jóvenes participa de un preuniversitario comunitario creado y desarrollado por un grupo de estudiantes en uno de los municipios, en el cual se presta apoyo académico y administrativo a aspirantes y admitidos a la Universidad Nacional, con el fin de ayudar al ingreso de los primeros y mitigar la problemática de deserción de los segundos. De esta forma, dicho grupo de estudiantes se dedica a difundir información sobre el proceso de admisión a la Sede y a brindar clases y tutorías en las áreas evaluadas por el examen de ingreso y las de nivelación (matemáticas, lectoescritura e inglés). Para ello, se hace revisión de material para la preparación del examen y se practica mediante simulacros. También han prestado apoyo académico a estudiantes escolares de grados décimo y once que por cuenta de la pandemia han estado estudiando de manera virtual.

En segundo lugar, una de las estudiantes de la carrera de Derecho participó en el año 2019 en una reunión con la Comisión de la Verdad, la cual se enfocó en las experiencias de niños y niñas, jóvenes y adolescentes con el conflicto armado. Este suceso generó una gran impresión en la joven, razón por la cual en su momento decidió tomar un cuaderno y llenarlo con apuntes de lo que se trataba en la reunión. Una de las organizadoras le pidió que le regalara sus apuntes y, a cambio, le dio otra libreta en la cual comenzó a escribir, con el deseo de retomar sus notas después y dar a conocer esta experiencia a otros jóvenes. Posteriormente, la estudiante pasó a integrar un grupo de lectura de una ONG, gracias al cual escribió un artículo que fue publicado en una revista que tenía como fin mostrar las voces de las niñas y adolescentes de Tumaco (este

texto se analiza en la sección 4.3. “Análisis textual”). Acerca de esta experiencia, y previo a la escritura del texto publicado, la estudiante expresa lo siguiente:

KV: Pues yo digo que esa fue una de las reuniones que más cambió como mi forma de ver las cosas ¿no?, porque yo me fui, yo fui y cuando regresé de allá fueron como, como una K. diferente, que uno llega como con una mirada crítica y todo lo que aprendí allá la gente lo tiene que saber, lo tiene que saber, lo tiene que saber. Entonces yo dije pues converso con mis compañeros, ¿no? Y pues otro medio de que se sepa lo que pasó allá es de pronto que yo lo escriba y lo suba a una red social, pero de ahí yo como que dejé eso en el olvido y ya (Entrevista 1. 18-10-20).

En tercer lugar, uno de los estudiantes indica que, inspirado en el libro *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince, desea comenzar a escribir textos tipo columna de opinión para hablar de la violencia del país. Acerca de esta idea, comenta en su segunda entrevista:

AR: Es que ese es mi objetivo, comenzar a escribir textos míos para ya en un futuro poder tener más argumentación y tener más ideas de cómo voy a escribir mi opinión, mi texto. Por eso voy a comenzar esa etapa dando pasos lentos, de aquí a unos dos, tres semestres o cuatro semestres más ya estar más preparado. (Entrevista 2. 24-04-21)

De igual manera, los estudiantes escriben para proyectar sus intereses académicos y profesionales a futuro o en relación con problemáticas actuales del municipio y del país. Por ejemplo, VC, estudiante de Trabajo Social, lleva un cuaderno donde registra información en torno a proyectos de impacto social que le gustaría liderar en su comunidad con ayuda de sus estudios. De otra parte, VG, otra estudiante también de la misma carrera, expresa su gusto por escribir y denunciar situaciones críticas del país o de la región en redes sociales, en sintonía con su compromiso con la sociedad como trabajadora social.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza los textos leídos y escritos por los estudiantes en los diferentes ámbitos no académicos de su literacidad.

Literacidad no académica		
Ámbito letrado	Textos leídos	Textos escritos

<p>Ámbito administrativo</p>	<p>- Lectura de correos electrónicos de comunicaciones de carácter administrativo de la universidad y otras entidades (instancias del Gobierno que les prestan atención a los jóvenes, por ejemplo, “Jóvenes en acción”, programa del cual participan un buen número de los participantes de la investigación).</p>	<p>- Solicitudes: a programas como “Jóvenes en acción” y en trámites administrativos de gestión de apoyos en Bienestar Universitario, dirigidas a instancias de la Universidad</p> <p>- Apoyo a la escritura de textos a personas de la familia que se desempeñan en labores administrativas.</p> <p>- Correos intercambiados con docentes.</p>
<p>Ámbito cultural</p>	<p>No se encontraron textos leídos o escritos por los participantes de esta investigación en el ámbito cultural.</p>	
<p>Ámbito personal</p>	<p>Textos leídos y escritos:</p> <p>- Chats en <i>WhatsApp</i>, <i>Messenger</i> (Aplicaciones de mensajería instantánea).</p> <p>- Participación en discusiones en redes sociales (Facebook, grupos de WhatsApp).</p> <p>- Lectura de novelas y obras literarias o de libros de superación personal.</p> <p>- La Biblia</p> <p>- Escritos en plataformas de escritura creativa en línea</p> <p>- Noticias y artículos de interés en páginas web y redes sociales, sobre temas de actualidad, deportivos, belleza, política, entre otros.</p>	
<p>- Escritura en diario</p> <p>- Publicaciones de fotos acompañadas de leyendas en redes sociales como <i>Instagram</i> o en <i>Facebook</i>.</p> <p>- Estados de <i>WhatsApp</i>.</p> <p>- Breves textos creativos con reflexiones sobre diferentes temas de la vida, el amor, el estudio: se trata de textos personales con función expresiva y poética (Jakobson, 1984). En este sentido, algunos pocos escriben poemas, canciones, versos, reflexiones, entre otros.</p> <p>- Breves textos que acompañan fotos en honor a amigos y familiares para homenajearlos en fechas especiales.</p> <p>- Cartas a personas cercanas en ocasiones especiales.</p> <p>- Notas acerca de actividades para hacer, para planear, organizar actividades y proponer metas.</p>		

Ámbito doméstico	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de recibos de servicios públicos o de compras. - La Biblia: lectura y en algunos casos toma de apuntes. A veces las abuelas (que ya no ven tan bien) piden a los más jóvenes que les lean. - Literacidad escolar de niños y jóvenes, estudiantes de escuela. Escriben a mano, principalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritos en libretas para gestionar tiempo, dinero y sus actividades, a manera de agenda. - Textos para planear compras y actividades del hogar. - Notas para llevar cuentas domésticas. - Agenda con contactos y números telefónicos.
Iniciativas propias de escritura (ver apartado 4.2.2.5)	<ul style="list-style-type: none"> - Textos leídos y escritos en el preuniversitario comunitario. - Escritura o deseo de escribir en <i>blogs</i>, redes sociales acerca de temas de interés que vinculan la comunidad con sus estudios. Una de las estudiantes escribió un artículo para una publicación de una ONG acerca de una reunión de la Comisión de la Verdad en la que participó en 2016 (Ver análisis de este texto en el apartado 4.3.5.2). 	

Tabla 3. Textos leídos y escritos en la literacidad no académica de los estudiantes.

4.2.3. Literacidad académica

Una vez descritos los ámbitos no académicos de la literacidad de los participantes de esta investigación, en este apartado se abordan los textos leídos y escritos en el ámbito particularmente académico de los jóvenes.

4.2.3.1. Textos escritos

En las entrevistas y en los escritos recolectados se evidencian los diferentes textos que los estudiantes escriben para sus asignaturas, los cuales varían en función de sus carreras. Dos de los participantes de la investigación son estudiantes de Ingeniería y Farmacia, respectivamente, y reconocen que en sus carreras no se escribe mucho, mientras que los demás estudiantes, de programas curriculares de Ciencias Humanas y Sociales (Derecho, Trabajo Social y Filología en Inglés), sí lo hacen. A continuación se presenta una tabla que sintetiza los textos escritos en las diferentes carreras:

Ciencias humanas y Derecho	Ciencias naturales (farmacia) e ingeniería
<ul style="list-style-type: none"> - Reseñas (descriptiva y crítica) - Crónicas informativas - Reflexiones u opiniones con base en lecturas y temas vistos en clase - Relatorías de textos leídos 	<ul style="list-style-type: none"> - Reportes e informes de investigación o de trabajos experimentales - Resúmenes de temas vistos en clase

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quices</i> - Parciales - Trabajos en grupo y talleres - Pequeñas investigaciones documentales o de campo y escritura de sus reportes - Participación en plataformas virtuales (<i>Wiki</i> y <i>Classroom</i>, por ejemplo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajos en grupo y talleres - Parciales
--	---

Tabla 4. Textos escritos por los estudiantes en la literacidad académica

Como se puede ver en la anterior tabla, los textos leídos en las Ciencias Humanas son más numerosos y variados en comparación con los de las Ciencias Naturales e Ingeniería. De igual manera, de acuerdo con los entrevistados, las exigencias en la escritura por parte de los profesores para los primeros son mayores que para los segundos. En relación con los textos leídos en la carrera de Ingeniería Mecánica, AV, quien cursa esta carrera, expresa esto:

AV: Pues ahora en las que tengo inscritas en el momento, de escritura tengo un ensayo, se hacen ensayos investigativos, no sé, eh, qué más se escribe en la carrera, más que todo son trabajos de laboratorio, como le había contado la otra vez... son, eh, trabajos en los cuales nosotros realizamos un trabajo de práctica y tenemos que hacer un informe. ¡Eso, informes! Informes, mmm, más que todo es eso, y pues ya trabajos de investigación, para este semestre tengo que hacer un ensayo y ya es una investigación, ya de acuerdo a la investigación realizar un ensayo y pues el trabajo escrito que es un trabajo técnico, prácticamente.

RC: ¿Sobre qué es el ensayo?

AV: El mío es sobre materiales utilizados en energía eólica.

(...)

RC: ¿y creerías que en el trayecto que llevas en la carrera se tiene que escribir bastante o más bien poco, en la carrera?

AV: Pues creo que más, escribir bastante no. Como le digo la escritura sería más como, así hacer ensayos, informes de lo que se va trabajando en la práctica, pero la escritura como tal quizá ya un trabajo de investigación para el trabajo de grado, o lo que se tenga que hacer al final. (Entrevista 1. 02-02-21)

Solo en una de las ocasiones se reportó la asignación por parte del docente de escritos tipo “egodocumentos”, que fue la escritura de una carta del “yo futuro”. (Ver texto en subcapítulo 4.3 *Análisis textual*).

AR: Pero dijo que se había conmovido con nuestras cartas, casi llora [el profesor].

RC: Claro, ¿y por qué les pidió ese ejercicio?

AR: Ese ejercicio fue para ya al final del semestre, o sea, él nos pidió ese ejercicio como que tratando de enfocar qué queríamos hacer nosotros, qué pensábamos nosotros como nos veríamos en un futuro, cómo se vería fulanito de tal al terminar su carrera en 10 años, él trató de enfocar eso, cómo nos veríamos nosotros dentro de 10, 15 años. Ese fue el tema de la construcción de nuestro escrito. Y pues él dijo que le gustó, todas las cartas.

RC: ¿Te gustó esa experiencia de escribir ese texto?

AR: Sí, claro, fue mucho sentimiento pero sí.

(Entrevista 2. 24-11-21)

Los estudiantes indican que en la mayoría de las clases no toman apuntes, pero de hacerlo, escriben sus notas a mano. Para registrar tareas y demás compromisos académicos, utilizan aplicaciones en el celular como *bloc* de notas o calendario electrónico. De otra parte, intercambian correos electrónicos con los docentes para tratar temas académicos; no obstante, con el desarrollo de las asignaturas en la virtualidad ha cobrado más fuerza el uso del *WhatsApp* para establecer una comunicación inmediata entre los miembros de los cursos.

4.2.3.2. Textos leídos

En cuanto a los textos leídos, que también varían en función de las disciplinas, se trata de escritos principalmente de carácter académico o pertinentes a los diferentes campos de estudio. En este sentido, cabe destacar que se trata de textos introductorios, teniendo en cuenta que los estudiantes están cursando los primeros semestres en sus carreras. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza los textos leídos por los estudiantes en sus asignaturas:

Ciencias humanas	Ciencias naturales (farmacia) e ingeniería
<ul style="list-style-type: none">- Libros y capítulos de ellos- Artículos de medios de comunicación- Columnas de opinión- Artículos académicos- Materiales audiovisuales- Artículos, libros y capítulos de ellos sobre fundamentos de las disciplinas (Trabajo social y Derecho, y en afines como la ciencia política o la antropología).- Documentos sobre problemáticas del	<ul style="list-style-type: none">- Indican que si bien no leen mucho como componente central de sus actividades, en las asignaturas en que sí lo hacen abordan libros y artículos generales de fundamentos teóricos e históricos de la materia.

<p>país como el conflicto armado: Informe <i>¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad</i> del Centro Nacional de Memoria Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - En Derecho: algunos textos jurídicos, como sentencias (poco frecuentes en los primeros semestres) 	
--	--

Tabla 5. Textos leídos por los estudiantes en la literacidad académica

De acuerdo con las tablas 3 (textos escritos en literacidad académica) y 4 (textos leídos en literacidad académica), se puede apreciar cómo, para el caso de estos estudiantes, los textos leídos y escritos son más numerosos y heterogéneos en las ciencias humanas que en las denominadas “ciencias duras”, con lo cual se tiene un panorama de la variedad de eventos letrados que surgen en las diferentes áreas de estudio y la preponderancia (o no) de la lectura y la escritura en las mismas. Estas variadas perspectivas acerca de la literacidad académica inciden en la consolidación de las prácticas letradas y en los roles de las personas que participan en las mismas.

En este sentido, es pertinente recordar la definición de práctica letrada de Barton y Hamilton (2005, pp. 8-9) en la cual se indica que se requiere de determinados conocimientos y habilidades para participar en las prácticas letradas en determinado ámbito, por lo cual se entiende que dichos requerimientos varían en función de las disciplinas en que se desenvuelvan los estudiantes, bien sea en las ciencias humanas o en las ciencias exactas o naturales. De otra parte, en la misma definición se establece que las prácticas letradas son producto de ideologías e identidades sociales compartidas por los miembros de una comunidad, razón por la cual los estudiantes generan ciertas disposiciones y discursos acerca de la literacidad en relación con sus experiencias desde lo que es escribir en su disciplina en particular. De allí el mayor valor (e incluso prestigio) que pueda tener la escritura, por ejemplo, para el estudiante de trabajo social, en comparación que para el estudiante de ingeniería.

4.2.4. Literacidad académica y no académica. Encuentros y desencuentros: relaciones de inclusión y exclusión

KV: Sí, yo soy un poco, o sea pues en relacionarme así yo casi no tengo amistades, más que todo entonces cuando yo pienso algo o siento algo, yo pues normalmente lo escribo, así yo puedo estar normal y yo siempre estoy con un lápiz o un cuaderno lo mantengo en el bolso en cualquier

situación yo escribo cualquier cosa. Y pues también me gusta hasta ahora utilizo eso de las cartas, todavía utilizo esas cosas, y pues también que, también me gusta escribir, por ejemplo ahorita con lo de la virtualidad entonces está, tenía planes yo supuestamente de crear una página, una página para escribir cosas que me pasaban a diario y compartir. Pero de ahí cuando me ponía a leer ya, me metí a la universidad y todo eso y yo decía ay no, esto como que no tiene coherencia, como que no es lo que yo creía, como que no es tanto como escribía, entonces dejé eso ahí. Ya no. (Entrevista 1. 18-10-20).

Una vez se han caracterizado las literacidades académica y no académica de los jóvenes, con lo que se cumple con el primer objetivo específico de la investigación, en esta segunda sección del subcapítulo se presentan las categorías identificadas en las entrevistas, mediante las cuales se evidencian las relaciones entre la literacidad de los estudiantes y la literacidad académica planteadas desde los criterios de inclusión y exclusión existentes entre ellas. Se parte del planteamiento de Zavala y Córdova (2010) que expresa que el ingreso a la universidad -entendida esta como “zona de contacto” (Sito, 2016)-, supone determinadas dinámicas de encuentro (se identifica con las relaciones de inclusión) y desencuentro (se corresponde con las relaciones de exclusión) de los estudiantes con la literacidad académica.

Para caracterizar dichas dinámicas, particularmente de inclusión, un enfoque similar es el que propone Lillis (2013, 2006) quien adopta la noción de *diálogo* de Bajtin como *objetivo textual* y como *objetivo pedagógico*, lo cual permite comprender la escritura académica como eje de apertura a “oportunidades transformadoras para posibilitar la creación de significado y de identidad(es)” (Lillis, 2021, p. 59) para el caso de quienes ingresan a la universidad. La aplicación de este concepto se amplía y se ejemplifica con los textos analizados en el subcapítulo 4.3.

Es así como el propósito de este subcapítulo es dar cuenta del segundo objetivo específico de la presente investigación: “Establecer las relaciones de inclusión y exclusión entre los eventos y las prácticas letradas de la literacidad académica y la literacidad no académica de los estudiantes”. Y con ello, finalmente, se estaría cumpliendo con el objetivo general de la investigación: “Establecer la(s) relación(es) entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia” y se respondería a la pregunta de investigación del presente estudio: ¿Cuál es la

relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?

4.2.4.1. Narrativas de “desencanto”, inseguridad, resiliencia y empoderamiento: Valoraciones, concepciones y significados de la escritura

YO: Para mí pues también es demasiado importante [en relación con la escritura académica], y más como que ahora que estoy estudiando, se me ha hecho algo fundamental como para poder graduarme de la universidad, pues sí, para mí es como que muy importante, significa demasiado. En mi carrera, en mi vida personal, todo. (Entrevista 1. 21-11-20).

En conformidad con uno de los componentes centrales de la práctica letrada (y con ello de la literacidad), de acuerdo con la definición de Barton y Hamilton (2005, pp. 7-8) provista con anterioridad, uno de los componentes significativos por el cual se indagó en las entrevistas está relacionado con las concepciones, significados y valoraciones que los estudiantes atribuyen a la escritura, en general, y a la escritura académica, en particular: esto, con el fin de establecer cómo dichas subjetividades que emergen desde y hacia las literacidades se vinculan con dinámicas de inclusión y exclusión entre la literacidad académica y la literacidad no académica. Tanto las entrevistas como las sesiones de grupo de enfoque han aportado a la identificación y seguimiento de aquellas perspectivas de los participantes en torno a la escritura, entre las cuales se recogen creencias, valoraciones, expectativas y disposiciones en relación con la misma.

VG: Pues no sé, creo que antes la veía diferente (la escritura), ahora, antes era como no sé, como un medio como para expresarme, liberar sentimientos, frustraciones y cosas así, ahora la miro como más, eh, como simplemente una herramienta útil para lo que es la vida académica (Entrevista 1. 20-10-20).

La percepción de las experiencias vividas en relación con la escritura académica, algunas valoradas como positivas y otras como negativas, genera también determinados sentimientos y disposiciones hacia la misma puesto que entran en juego la seguridad, la autoconfianza, la autoestima al igual que el deseo y la voluntad por practicar la escritura no solo en un ámbito académico, sino también en otros. El 30% (3) de los entrevistados expresó no haber sido muy asiduos a la lectura y la escritura en sus años escolares, mientras que el 60% (6) indica haber tenido gusto por la lectura y por la escritura -en particular con función expresiva (Bühler, 1979)-, y haber practicado esta última con frecuencia. No obstante, el rigor de las experiencias vividas en

relación con la literacidad al ingresar a la universidad determinó una ruptura con el deseo de leer y escribir por iniciativa propia -incluso los textos expresivos (Bühler, 1979)- y generó grandes inseguridades en los jóvenes, quienes ahora afirman no desear escribir tanto como antes. Esta situación, que se ha identificado como una ruptura en los vínculos de los estudiantes con la escritura, en parte motivada por el ingreso a la universidad, se explora un poco más adelante en este mismo apartado:

KV: A mí me gusta escribir pero de cierto modo le he perdido el amor a la escritura, creo que es en parte porque no me queda tiempo o porque los textos de la universidad tienen un nivel más exigente de redacción entonces dejé de lado los textos personales y me dediqué solo a la universidad. Las principales fallas que presento con estos textos universitarios es que la estructura es diferente a la que yo estaba acostumbrada y eso hace que no me sienta segura al redactar, y más en mi carrera que no se pueden incluir sentimientos (autobiografía de escritura).

En segundo lugar, las valoraciones que los entrevistados atribuyen a la escritura están estrechamente relacionadas con las funciones que esta cumple³⁸; es decir, la escritura es significativa en la medida que cumple con un objetivo útil para quienes la practican. Al respecto, se destacan la capacidad para comunicar y transmitir, para plasmar y que de esta manera perdure y trascienda la voz propia en el tiempo. Otros, de una parte, resaltan la función de la escritura como medio de creación e imaginación, es decir, le asignan una función de expresión (Bühler, 1979), o más exactamente, una función poética (Jakobson, 1984); y, de otra parte, destacan sus posibilidades para aprehender y conocer el mundo, es decir, le atribuyen una función representativa (Bühler, 1979) (también denominada por Jakobson (1984) “función referencial”).

AV: Pues la escritura para mí, es una manera de comunicarse, ¿sí? Y pues qué importancia tiene la escritura... pues nos permite transmitir, ya sea pensamientos, sentimientos, eh, alguna idea a otras personas, y qué más... no sé. (Entrevista 1. 02-03-21)

Por supuesto, se destaca la escritura como un recurso básico para comunicar, como indica la estudiante en el siguiente fragmento de su entrevista:

KP: Eh, pues una forma como de transmitir, ¿no? De comunicarnos. Creo que, yo creo que la escritura es como digamos una de las bases fundamentales para la comunicación, ¿no? (Entrevista 1. 7-11-20)

³⁸ De acuerdo con Bühler (1979): expresión, apelación, representación. Según Jakobson (1984): las funciones referencial o representativa, expresiva y estética.

Dicha capacidad para comunicar por escrito difiere de la comunicación oral:

VC: Bueno, eh pues para mí, la escritura en sí es algo muy importante, porque gracias a la escritura puedo manifestar, comunicarme. Pues no es que la ponga mucho en práctica, pero en ocasiones sí es algo necesario, porque si tú quieres comunicarte con alguien que no está frente a ti no puedes hacerle una expresión verbal o algo así; necesitas escribirle, entonces pues yo creo que es algo súper importante en la vida del ser humano (Entrevista 1. 18-10-20).

De igual forma, se identifica que se valora la escritura por la posibilidad que supone para expresar sentimientos y emociones -función expresiva, de acuerdo con Bühler (1979)-: siete de los entrevistados destacaron cómo sienten que la escritura es un poderoso medio para desahogarse y aliviar sus emociones. Como se pudo ver en la sección de trayectorias (numeral 4.2.1), la escritura ha cumplido un papel importante en el procesamiento de ciertas experiencias dolorosas que han vivido los jóvenes, al igual que un recurso para comunicar su afecto y expresar sus sentimientos hacia otras personas. Al respecto, dos estudiantes indican lo siguiente en entrevista:

AR: Pues, creería yo y pienso que es una forma de, [duda], expresar sentimientos, ¿no? primero que todo sentimientos, y como que es como una forma de, también de expresar la personalidad de uno, ¿no? (entrevista 1. 17-10-20)

YC: La escritura para mí es una forma de expresar todo lo que sentimos, de poder dar a entender a otra persona lo que queremos decir y todas esas cosas, un medio de comunicación. (Entrevista 1. 18-10-20)

En segundo lugar, un valor significativo es el que se le da a la escritura como parte del proyecto de vida de los jóvenes, dado que asocian el éxito académico con un buen desempeño en la lectura y la escritura académica. Incluso, quienes no leen y escriben como actividades centrales en sus carreras reconocen y valoran la escritura por su importancia en las interacciones profesionales.

De acuerdo con lo anterior, se aprecia que las concepciones y los significados de la escritura para los participantes están muy relacionados con lo que *se puede hacer* con ella: se reconoce como un útil recurso cultural e individual que permite plasmar y gestionar la subjetividad de las personas. Las valoraciones están estrechamente relacionadas con lo anterior; no obstante, como ya se planteó, la calidad de las experiencias en torno a la escritura determina las disposiciones de quienes la practican hacia ella: quienes reconocen que aunque se trata de algo importante en sus

vidas (en la medida que les permite alcanzar logros importantes a nivel educativo y profesional, y establecer y preservar lazos con otros), indican que también existen obstáculos que les impiden establecer una relación armoniosa con la escritura. Esta “ruptura” con la escritura se aborda a continuación.

VG: Luego a mis 17 añitos ingrese a la universidad y mi vida tuvo un cambio radical, ahora tenía que escribir textos muy largos, técnicos y complejos. Ya no escribía por pasión sino por obligación, le dedicaba mucho más tiempo a la escritura de esos textos, escribía, luego los borraba luego me estresaba y no hacía nada y después empezaba de nuevo (autobiografía de escritura).

La mayoría de los estudiantes entrevistados relatan el encuentro con la escritura académica como un proceso que les generó un *choque* o un *impacto*. En una de las sesiones de grupo de enfoque, los participantes expresaron dicho encuentro como un “trauma”, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

VG: Pues yo antes escribía bastante, de hecho mucho más que ahora, antes me gustaba escribir cuentos, poemas o pues expresar mis sentimientos, escribir cómo me sentía, cuando estaba triste o cosas así, pero no sé, desde que entré a la universidad como que he dejado eso, como que me he alejado un poco más de la escritura, pues más que todo pues de la escritura que está fuera de la academia, ahora solamente me dedico pues a escribir lo que tiene que ver pues con la universidad, a hacer los trabajos y nada más que los trabajos. (...) Pues creo que no es tanto por el tiempo, sino que es que creo que pues el hecho de ver como que uno creía que escribía bien hasta llegar a universidad y que, y que pues le digan a uno “¡noo, eso no es así!” como que fue un **trauma**.

Todos: sí, uy sí, sí, noo...

VC: ¡Un **trauma**!

AR: ¡Un **trauma**!

VG: Sí, un **trauma** que me hizo como dejar eso. Entonces, ¿para qué escribo si no soy tan buena en eso como creía?

AR: Yo apoyo a la compañera. Yo, cuando estaba en el colegio, o sea cuando estaba en el colegio los profesores me preguntaban “¿te gusta leer?” y yo decía: “Me encanta leer. Me fascina leer”, decía yo. Pero ahora en la universidad, que me toca leer semejantes textos, ya me he aburrido, ya le quité el amor a la lectura. Ya no tengo el mismo amor que tenía antes a la lectura.

R: ¿Por la universidad?

A: Por la universidad.

(Sesión de grupo de enfoque número 1. 17-10-20)

Dicha experiencia 'traumática', generada por el ingreso a la universidad, ha ocasionado una ruptura en el vínculo de los estudiantes con la lectura y la escritura y una pérdida de confianza en sí mismos como estudiantes y como escritores. Especialmente, como se puede apreciar en las primeras líneas del anterior testimonio, la experiencia con la escritura académica, de función representativa, ha llevado a un rompimiento con la escritura que indican haber practicado y disfrutado con anterioridad, de función poética y expresiva. Por ejemplo, uno de los estudiantes indica que si bien le agrada escribir, el temor a equivocarse hace que sienta miedo de hacerlo:

RC: Mmm... bueno, ¿a ustedes les gusta escribir?

Sí – Sí - A mí sí – sí (todos asienten)

AR: Sí, pero da miedo.

Sí.

RC: ¿Y por qué dices que da miedo?

(Risas de todos)

AR: Al temor a equivocarse. Eso más que todo

(Sesión de grupo de enfoque número 1. 17-10-20).

Esto a su vez se relaciona con determinadas dificultades en otras actividades académicas como la participación en clase y la realización de trabajo en grupo. Algunos de los estudiantes indican que se sienten intimidados por sus pares en la Sede Bogotá:

AR: [Acerca de los compañeros del curso] Yo siento como si fueran profesores ¡uy no! yo siento que yo soy el bruto de la clase. Yo no siento que esos chicos sean así, pues yo siento que esos chicos...

VC: Ellos también como que se educaron en una ciudad, pues...

AR: Yo siento que esos chicos son como que de otro planeta, pero de un planeta super desarrollado...

RC: ¿Por qué?

AR: Sí, ¿no le digo? Vuelvo y lo repito, lo atropellan horrible a uno, uno como que ¡ay Dios! ¡qué hice yo todos estos años! Y sí, allá hay... ellos... el profe hace una pregunta y ellos responden como si fueran ellos mismos profesores. Sí, ¡yo no entiendo! Yo no entiendo qué es lo que yo hago mal. Sí...

(Sesión de grupo de enfoque número 1. 17-10-20).

No obstante, es fundamental destacar que en la segunda fase de entrevistas, realizada seis meses después, se aprecia que los estudiantes han ganado seguridad en sí mismos y han establecido lazos más fuertes de cooperación con sus compañeros de la Sede Bogotá, lo cual les permite visualizar nuevas perspectivas para su propio aprendizaje y sentir más confianza en sus propias capacidades. Esto, producto del trabajo autónomo que llevan a cabo para el mejoramiento de sus habilidades comunicativas, de una parte, y de otra, de las relaciones de cooperación y apoyo establecidas con los compañeros de los cursos para atenuar los desafíos de la educación virtual. A este respecto, llama la atención el siguiente testimonio en segunda entrevista del estudiante AR, quien es el mismo que habla en el fragmento de sesión de grupo de enfoque abordado inmediatamente antes de este párrafo:

AR: O sea, me fue bien, no le voy a mentir, comprendí bastante los temas, o sea, no sé... Sí, me fue bien. Me adapté bastante. Y gracias a esa adaptación del semestre anterior, ese proceso de adaptar, este semestre me ha ido mejor. Ya no se me complica tanto, ya no he tenido esas como depresiones que tuve el semestre anterior, ya no. Estoy más relajado este semestre, y sí, me ha ido bien. (Entrevista 2. 24-04-21)

Este aspecto, en relación con los cambios cualitativos en los estudiantes, también fue tratado con una de las docentes entrevistadas (profesora L, 01-02-21), del programa de Trabajo Social, quien manifestó que, efectivamente, percibe cómo, en principio, los estudiantes tienden a ser bastante tímidos e inseguros, participan poco en clase y se reúnen solo con sus compañeros de Sede Tumaco. Posteriormente, la profesora indica que participan más, interactúan con los compañeros del curso y los docentes y tienen pequeños progresos en su escritura: ella habla de un “empoderamiento de la palabra” de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, un proceso importante que tuvo lugar en estos estudiantes fue poder ir recuperando la confianza que se perdió tras ese primer contacto “traumático” con la literacidad académica.

En el siguiente fragmento de la entrevista, la estudiante VG señala cómo el poder volver a escribir textos “por gusto” podría ayudarle a sentirse mejor y desenvolverse un poco más con la escritura, a propósito de la manera en que disfrutó de elaboración de su autobiografía de escritura. De esta manera, retomar la escritura de textos expresivos con la pasión con que lo hacían antes puede ser una estrategia fundamental que permita a los estudiantes hacer el tránsito de manera menos traumática hacia la escritura académica:

VG: Pues es que no sé, como ahora toda esa pasión que bueno, ahorita al escribir ese texto [se refiere a la autobiografía de escritura] que bueno, no es tanto lo que escribía siempre pero que es algo como más que tiene que ver conmigo, como que me sentí bien escribiéndolo y sentí que me desestresé un poquito, me liberé un poco y como qué digo, si de pronto volviendo a lo de antes, escribiendo textos por pasión, sí creo que me hace sentir mejor y creo que de pronto hasta me dé mucha más confianza para escribir los textos académicos.

RC: Ajá...

VG: Pero pues hasta ahora no lo he intentado, no sé, como que está reprimida esa pasión por la escritura. (Entrevista 1. 20-10-20)

Un aspecto estrechamente relacionado con el anterior es el de la relación entre **identidad** y **escritura**. De acuerdo con Gee,

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (Gee, 2004, p. 24).

De acuerdo con esto, el tema de la identidad en escritura supone importantes implicaciones en el caso de contextos de desigualdad, en virtud de las relaciones entre literacidad, identidad, poder e ideología. Esto queda en evidencia en torno a la apropiación de la escritura académica por parte de estudiantes que ingresan a la universidad procedentes de distintos contextos socioculturales y económicos, que son aquellos donde no solo predomina la cultura oral, sino donde el acceso a una educación de calidad es bastante limitado. Esto, a diferencia de otros de sus pares, quienes provienen de entornos socioculturales que han alcanzado cierto desarrollo letrado y en los cuales las oportunidades de acceso a una educación de mejor calidad son mayores.

Lo anterior tiene que ver con las tensiones que emergen en relación con la apropiación de la literacidad académica por parte de estos primeros estudiantes, en la medida que participar de la cultura escrita hegemónica plantea para los actores ciertas exigencias en relación con los roles que deben asumir y las pautas que deben seguir sus interacciones. En el caso de los participantes de la investigación se pone en evidencia cómo emergen actitudes y disposiciones hacia sus

propias prácticas de literacidad, hacia su variedad lingüística y hacia determinados usos de la oralidad. Lo anterior les faculta (o les limita) para pertenecer e interactuar en un nuevo ámbito letrado con sus respectivas prácticas, entre las cuales se legitiman ciertos usos de la literacidad en detrimento de otros. Es el caso de la literacidad escolarizada o ensayística en relación con otras literacidades “minorizadas”, como lo son literacidades del ámbito personal o doméstico de los jóvenes.

De esta forma, además de esa conciencia que muestran los jóvenes para hablar y reflexionar sobre el lenguaje, que ha sido ilustrada en el apartado 4.2.4.4 (titulado “Conciencia de literacidad”), la identidad está asociada también con la conciencia de literacidad (Brockmeier 1997, citado por González, 2012, pp.50-51), en la medida que sitúa al autor en sus diferentes roles en el marco de las interacciones y en relación con las opciones en la creación de los textos de determinados rasgos discursivos (tipologías y géneros textuales). De igual manera, la inseguridad y el empoderamiento que experimentan los estudiantes al entrar en contacto con la literacidad académica y sus desafíos aportan a la construcción y la transformación de la identidad, dado que, como se puso en evidencia, el autoconcepto de los jóvenes como “buenos o malos” autores o estudiantes en la universidad varía en función de qué tan competentes se perciban como escritores.

De acuerdo con Lillis (2021, p. 57), la identidad en escritura académica se puede rastrear desde las siguientes tres preguntas:

1. ¿Quién puedo ser? (identidad(es) que se representa(n) en la escritura)
2. ¿Cómo puedo ser? (recursos lingüísticos, retóricos y semióticos que se pueden utilizar en la escritura)
3. ¿Qué puedo decir? (ideas, argumentos, perspectivas, referencias que se puede incluir en la escritura)

Para hallar las respuestas a estos interrogantes, Lillis destaca los aportes del trabajo de Freire “por su énfasis en la importancia de conocer y nombrar el mundo” (2021, p. 58) y, ante todo, de ubicarse en ese mundo, y de Bajtin, dado que su concepto de *dialogismo* permite comprender el proceso de transformación en las identidades y las prácticas que tiene lugar en el marco de la apropiación de la escritura académica: “tanto la apropiación de fragmentos de lenguaje como la

representación de identidad(es) implica una lucha constante y siempre es parte de un proceso de transformación (*becoming*)” (Lillis, 2021, p. 58). No obstante, la autora establece que si bien se trata de una dinámica llena de tensiones, en ese proceso de apropiación de la escritura académica también hay lugar para una “apertura de oportunidades transformadoras para posibilitar la creación de significado y de identidad(es)” (Lillis, 2021, p. 59). Estas dimensiones dialécticas de la interacción entre las literacidades, en dinámicas de inclusión y exclusión, se amplían y se ejemplifican en el subcapítulo *Análisis textual* (4.3.).

4.2.4.2. Dificultades y fortalezas

Si bien los NEL se constituyen en una perspectiva que permite transformar la mirada del “déficit” en relación con la lectura y la escritura académicas de estudiantes universitarios, el reconocimiento de las dificultades permite comprender cómo estas se constituyen en una base para la transformación y el aprendizaje, y para el debate en torno a las prácticas y los discursos deficitarios en torno a la escritura y los saberes en la universidad. En este sentido, es relevante el concepto de “agencia” que Zavala (2011), citando a Ahearn (2001) y a Ashcroft et al. (2000), define como “la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (Zavala, 2011, p. 52). De esta forma, la capacidad de aprender y avanzar en la apropiación de las convenciones propias de la escritura en la universidad puede considerarse como una manifestación de la capacidad de agencia de los estudiantes en su literacidad académica.

Zavala y Córdova (2010) establecen que es necesario combatir el discurso del déficit “que se construye en torno a los estudiantes marginales al sistema educativo, así como también el ideal de homogeneidad cultural” (p. 15), en la medida que si bien es necesario tratar las divergencias culturales o lingüísticas de poblaciones no hegemónicas en la universidad con un objetivo pedagógico, la anulación de las diferencias desde una perspectiva deficitaria y de carencia perpetúa las dinámicas de exclusión y desigualdad en los sistemas educativos (p. 38). En este sentido, Zavala y Córdova son enfáticas en que esta mirada que se enfoca en el déficit y la carencia debe ser repensada en programas de educación superior (p. 44), especialmente aquellos que se ocupan de apoyar en la transición de estos estudiantes a la vida universitaria. De esta forma, los NEL aportan estas herramientas teóricas y metodológicas que permiten transformar estos discursos y a la vez realizar contribuciones pedagógicas para el tratamiento de la diferencia.

De acuerdo con lo anterior, en esta sección se abordan las dificultades (asociadas con las relaciones de exclusión) y las fortalezas (vinculadas con las relaciones de inclusión) en la escritura académica que reportan los estudiantes en las entrevistas.

En primer lugar, en la escritura académica, las etapas de planeación y escritura implican la consulta e incorporación de información de otros textos académicos a los escritos propios. En este sentido, los estudiantes identifican la comprensión de lectura de los escritos académicos como una de las mayores dificultades que afrontan al iniciar los estudios universitarios, dado que estos poseen características notablemente diferentes a las de los textos escolares y las de aquellos leídos con más frecuencia en otros ámbitos (textos de ámbitos administrativo y de la salud, escritos en redes sociales o textos literarios como novelas, cuentos, poemas, canciones).

De otra parte, los entrevistados indican que se les dificulta formular y desarrollar proposiciones clave en los textos -especialmente en aquellos de carácter argumentativo-, dado que les es difícil identificar, obtener y sintetizar información relevante para la creación de los argumentos. Y propiamente, les es difícil construir argumentos, de acuerdo con lo indicado en las entrevistas. Algunos estudiantes indican que tienen inconvenientes en crear y desarrollar su propia voz: si bien sienten que tienen buenas ideas, al momento de escribir pierden la confianza en ellas. El siguiente fragmento de una entrevista ilustra este aspecto, al igual que la dificultad de desarrollar un tema por escrito:

RC: ¿Cuáles textos se te dificulta más escribir?

VG: Pues casi todo se me dificulta en escribir, pero diría yo que son los textos largos, entre más largos sean creo que se me dificulta más escribir lo que siento que me quedo sin ideas, escribo menos de la mitad de lo que me han pedido³⁹ y ya, siento que no tengo más que escribir, y casi siempre los textos más largos son que son ejercicios de investigación y todo eso.

RC: ¿Y tú cómo crees que puedes solucionar esto, este problema de quedarte sin ideas?

VG: Pues la verdad no sé, creo que también sería una cosa como que tener un poco más de confianza en la idea, porque a veces tengo ideas pero a veces siento que no son tan buenas para ponerlas en el texto. (Entrevista 1. 20-10-20)

³⁹ Se refiere a la extensión de los textos solicitada por el profesor.

La dificultad en la construcción de ideas está relacionada con la elaboración del texto argumentativo y del texto expositivo-explicativo en el que los estudiantes deben desarrollar determinado tema⁴⁰ en el ámbito académico (y del texto académico, en general), el cual se caracteriza por su carácter inherentemente intertextual y polifónico, que se conforma en gran medida por argumentos de autoridad. En este sentido, si bien la lectura de textos académicos plantea determinada dificultad para los estudiantes, se considera importante no solo para alimentar las discusiones abordadas en las disciplinas, sino para aprender las convenciones de la escritura académica de dichos textos como modelos de escritura (entre otras, por ejemplo el uso de las normas de citación, por ejemplo las Normas APA).

Dada la centralidad del uso de voces de distintos autores que entran en interacción con la propia voz del autor en el texto académico (intertextualidad), se considera muy importante realizar prácticas de formación y de reflexión más conscientes acerca de cómo construir la voz propia, del uso de citas y referencias y de lo que es el plagio. Esto, en la medida que, de una parte, se trata de un ejercicio ausente a nivel escolar, y, de otra, es posible que los docentes no se hayan sensibilizado con la necesidad de fomentar prácticas de enseñanza explícitas a este respecto, orientadas especialmente a estudiantes que ingresan a la universidad. Al respecto, Ochoa y Cueva (2014) plantean lo siguiente:

Los estudiantes ingresan con muy bajos niveles de procesamiento de información y con prácticas de lectura y escritura que en muchos casos no trascienden la simple reproducción superficial de los textos. En la universidad se ven enfrentados a nuevas exigencias y a procesos distintos a los que se realizan en los ciclos educativos anteriores y todo esto, en muchas ocasiones, sin ningún tipo de ayuda. (...) En consecuencia, los estudiantes han asumido la responsabilidad de aprender a escribir de forma individual a través de ensayo y error (Ochoa y Cueva, 2014, p. 106)

En este sentido, Ochoa y Cueva (2014) indican que el plagio es un fenómeno de gran complejidad, dado que está relacionado con la propiedad intelectual, porque posee importantes consecuencias y porque, de acuerdo con los autores, “se ha visto, por lo general, desde una perspectiva que asume que el problema radica en el estudiante y no en toda la comunidad académica implicada” (p. 97). Los autores relacionan el tema del uso de citas y referencias y el plagio con la construcción de la voz propia como uno de los desafíos más grandes que afrontan

⁴⁰ Por ejemplo reseñas expositivas o críticas

los estudiantes al ingresar a la universidad, lo cual se relaciona con la gran inseguridad que pueden sentir los estudiantes hacia sus propias ideas o bien la dificultad que tienen para elaborar un argumento o una proposición de su propia autoría con base en fundamentos obtenidos de otros autores.

Esta dificultad se evidencia en los participantes del presente estudio; sin embargo, se hace más evidente en los estudiantes de las ciencias humanas y sociales que en aquellos de las ciencias naturales e ingeniería, dado que – como ya se ha mencionado arriba- las exigencias académicas para los primeros están más centradas en la lectura y escritura de textos académicos que para los segundos. Al respecto, AV, estudiante de Ingeniería, indica en entrevista:

RC: [En relación con las citas] ¿Los profesores nunca te han puesto problema por eso en los trabajos?

AV: No, porque como le digo los trabajos que se hacen así escritos son pocos, y por lo general pues ya lo que le digo que son laboratorios eso por lo general no se cita porque uno escribe de acuerdo a lo que realiza en el laboratorio. Es más como observación, observaciones, qué se hizo y pues eso no va citado porque son observaciones que uno hace. (Entrevista 1. 02-03-21)

De igual manera, lo anterior se puede observar en el análisis del texto *Historia de la farmacia* (subcapítulo 4.3, numeral 4.3.5.3), escrito por el estudiante YC, de la carrera de Farmacia, en el que se puede ver una postura bastante flexible del docente en cuanto al uso de las citas y referencias.

La expresión de la propia voz en el texto académico puede también relacionarse con la manifestación de las propias perspectivas en relación con un tema determinado, lo cual los estudiantes reconocen, de una parte, como algo que no es posible en la universidad, pues la academia restringe en gran medida esta expresión de subjetividad e individualidad de quienes escriben. Si esto se desea hacer, es necesario cumplir con determinadas pautas o “reglas” de la escritura académica, que incluyen la consulta y citación de autores que respalden el propio punto de vista:

RC: Ajá... ¿Qué características crees que debe tener un texto argumentativo?

VG: Creo que lo más importante son los argumentos, y en algunos textos como que no es tan relevante o en algunos textos no lo permite, nuestra opinión sobre el tema.

RC: ¿No permiten?

VG: Pues es que algunos profesores que nos dicen que traten de ser... ¿cómo se dice? Lo más objetivos posible, que traten de que, o sea, la voz que más se vea en el texto sea la de los autores, o sea que no es importante que yo pienso que sí, que eso, no; lo importante es los argumentos de peso. Por el momento se podría decir que lo que usted dice no son argumentos de peso porque “ustedes apenas son estudiantes”, no han hecho cierta investigación, no tienen el recorrido como para tener ese peso, pues por ahora en algunos textos no se puede poner como la opinión sobre el tema. (Entrevista 2. 19-04-21)

La idea anterior está visiblemente relacionada con lo que Ochoa y Cueva (2014) expresan: “También es difícil poner la voz propia donde no es protagonista, donde no se tiene la información” (p. 111). En este sentido, y en relación con lo expresado previamente acerca del uso de otras voces en la propia producción escrita, el riesgo de incurrir en plagio es algo que preocupa bastante a los estudiantes, dado que el no sentirse lo suficientemente diestros para el uso de normas de citación, les genera gran inseguridad que les lleva o bien a no citar, a alinear su opinión de manera invariable con la de los autores (así estén en desacuerdo con alguna de sus ideas) o a introducir citas en falso:

AR: No sé, como que la verdad me da como un poco de miedo citar autores así porque de pronto el profe vaya a decir “no, de eso no se trata, ustedes qué, están copiando el texto, o qué será”, o sea eso básicamente, el temor a que el profe me vaya a decir “no, no cites autores porque estás como queriendo copiar lo que él dice”, aunque en muchas ocasiones otros profes nos dicen que sí, que es bueno citar sobre el autor porque como que ayuda a afianzar más las ideas que uno quiere de plasmar en el texto. (Entrevista 1. 17-10-21)

Para otros estudiantes, la manifestación de la voz propia está relacionada también con la expresión de su subjetividad en los textos, ante lo cual indican los entrevistados que si bien esto no es propio del ámbito académico en la universidad, era algo que sí tendían a hacer en el colegio con frecuencia:

AR: Por ejemplo que uno viene con esa tónica del colegio que en el colegio uno con los textos puede implementar sentimientos cosas así, ¿no? En cambio en los textos de la universidad usted no puede, o sea implementar o sea, eh plasmar sus sentimientos, ¿no? (...) Y entonces ese temor en la universidad que usted no puede implementar eso sino que tiene que ser, todo tiene que ser

técnico, técnico, técnico, técnico. Bueno, excepto en las conclusiones que en las conclusiones sí puede como meterle un poquito de sentimiento, no, de su punto de vista de uno, de lo que uno piensa. (Sesión de grupo de enfoque n. 1. 17-10-20)

En segundo lugar, en relación con la microestructura del texto, una segunda categoría de dificultades que encuentran los estudiantes está relacionada con la ortografía⁴¹, por la cual expresan gran preocupación al considerarla un aspecto central de la ‘buena escritura’. En tercer lugar, manifiestan preocupación por el léxico y el uso de un estilo adecuado a la escritura académica y, finalmente, aunque en menor medida, se refieren a los conectores y marcadores textuales como mecanismos de cohesión necesarios para la escritura del texto académico. Es pertinente tener presente que las anteriores son categorías obtenidas de las entrevistas, que se ejemplifican en el análisis de textos en el capítulo siguiente.

Estrategias de los estudiantes para el aprendizaje de la escritura académica

Como parte de las acciones orientadas a gestionar la incorporación de los jóvenes a la literacidad académica, en el presente trabajo se indagó en torno a las diferentes actividades llevadas a cabo por los estudiantes para trabajar en su escritura académica mediante iniciativas de trabajo autónomo u otras ofrecidas por la Universidad como el CNLE, los Grupos de Estudio Autónomo (GEA) y otras. Algunos estudiantes expresan en las entrevistas que no les gusta participar de aquellas iniciativas que requieren de un mayor grado de autonomía (como es el caso de las tutorías), sino que preferirían un apoyo más consistente por parte de la Universidad y en particular del programa PEAMA.

En relación con esto, es pertinente manifestar que algunos estudiantes se muestran muy críticos del régimen de formación en lengua materna versus lengua extranjera en la Universidad, dado que indican que les gustaría que se enfatizara más en la formación en español que en inglés. Esta es una discusión que emergió en la segunda sesión de grupo de enfoque, de la cual se extrae el siguiente fragmento, y en la que indica que les gustaría recibir un curso de español, similar a los cuatro niveles reglamentarios de inglés:

⁴¹ A este respecto, llama la atención que los estudiantes ubiquen esta como segunda categoría de dificultad, teniendo en cuenta la mayor importancia de las categorías que siguen. El papel importante que se asigna a la ortografía puede estar relacionado con el énfasis que los docentes le daban en la escuela al desconocer categorías relacionadas con la cohesión y coherencia del texto.

YO: Pues yo pienso que deberían ser por niveles, por lo menos unos cuatro o cinco niveles así como es obligatorio el inglés, que es un idioma que no es nuestro y quieren que lo aprendamos y exigen cuántos niveles para salir de la universidad, cómo nos exigen inglés pero no nos exigen español, escritura, y pues igual no podemos depender de un idioma que no sabemos a la perfección, (...) es un poco absurdo que nos quieran enseñar otro idioma y pues no nos han enseñado o no nos orientan más sobre el nuestro, creo que es algo ilógico, no podemos depender nuestro idioma, o sea, no podemos aprender otro idioma sin defender el nuestro. (Sesión de grupo de enfoque número 2. 12-03-21)

En el anterior fragmento se evidencian actitudes hacia la lengua materna y la lengua extranjera, pues los estudiantes no están de acuerdo con tener que realizar cuatro niveles de inglés mientras que consideran que al español no se le da la importancia que ellos consideran que tiene (cabe aclarar que esta es una apreciación no necesariamente compartida por todos los entrevistados, pues por ejemplo uno de ellos afirma disfrutar mucho del aprendizaje del inglés). Sin embargo, el anterior testimonio da cuenta de la necesidad que manifiestan los estudiantes de seguir aprendiendo determinados aspectos del español que les permitan desenvolverse de una manera más efectiva en su escritura como estudiantes y futuros profesionales.

Los estudiantes llevan a cabo iniciativas de aprendizaje autónomo para profundizar y trabajar en su escritura académica, apoyándose por ejemplo en tutorías, en trabajo con pares o bien en recursos de diferente índole como lo son tutoriales en *YouTube*, manuales y libros. Por ejemplo, los asistentes a la primera sesión de grupo de enfoque indicaron que les gusta mucho consultar el libro “La cocina de la escritura” de Daniel Cassany, sugerido en el CNLE, para elaborar sus trabajos escritos:

KV: ¡Ay Cassany, buenísimo!

AR: O sea yo lo tengo arrumado ahí pero me ha tocado volverlo a sacar allá de ese polvo, de...

KV: Yo sí, es mi arma secreta.

(Sesión de grupo de enfoque número 1. 17-10-21)

El trabajo en grupo es otra fuente valiosa de apoyo para la escritura de las tareas académicas, pues les permite generar un ambiente positivo de trabajo y colaboración entre pares. Por ejemplo, una de las estrategias que utilizan los estudiantes en sus procesos de escritura para la fase de

revisión es la de acudir a personas cercanas a ellos (familiares, amigos, compañeros de la universidad) como “lectores de prueba” que les aportan con sus apreciaciones y retroalimentación. Esto les permite regular la producción escrita en función de una posible audiencia, que cada vez se perfila más afín con las comunidades de profesionales en formación que los estudiantes integran. De otra parte, el trabajo en grupo en las asignaturas se ha constituido en un importante espacio para explorar sus inquietudes en torno a la escritura académica y aprender con los compañeros. Al respecto, algunos estudiantes han tenido experiencias positivas mientras que otros no del todo, como afirma KV, estudiante de Derecho, en su entrevista:

YO: Pues yo digo que depende, es como que hay compañeros que uno escribe y es como que a ellos no les gusta y nomás dicen que no les gusta, como que van borrando y como que ahí de pronto quieren como que sean sus ideas mientras que hay otros que sí dicen “pues yo pienso que a esta idea hay que aumentarle, hay que quitarle”, como que hacen la respectiva retroalimentación de acuerdo a lo que ellos piensan, y como que uno ya se pone más de acuerdo con ellos.
(Entrevista 1. 21-11-20)

Algunos docentes también reconocen la importancia de trabajar la escritura académica en sus estudiantes. Por ejemplo, en la carrera de Derecho, el docente de uno de los cursos introductorios indica que el programa ofrece cuatro cursos consecutivos (denominados *Investigación 1*, *Investigación 2*, *Seminario 1* y *Seminario 2*) que tienen como objetivo introducir a los estudiantes a las prácticas de escritura propias del ámbito universitario a la vez que se familiarizan con los textos académicos y jurídicos, generando a la vez habilidades investigativas en los estudiantes. Según indica el profesor, en esta asignatura los estudiantes leen los primeros artículos de revistas indexadas, aprenden acerca de temas de investigación del campo y se habitúan al lenguaje de la disciplina. De igual manera, tratan una serie de temas relacionados con la escritura, como son ortografía, gramática, uso de citas y referencias, entre otros.

4.2.4.3. Similitudes y diferencias entre las literacidades

Un punto de encuentro entre la literacidad de los jóvenes y la literacidad académica está relacionado con *los temas que vinculan los saberes e intereses de los estudiantes en los textos escritos tanto en la universidad como fuera de ella*. Una de las estrategias utilizadas por los docentes de programas como el PEAMA en sus semestres iniciales es la de vincular las vivencias y saberes de los jóvenes con las producciones escritas en la universidad, lo cual les permite 1)

generar puntos de conexión con las temáticas abordadas en las asignaturas, por ejemplo, conocer de primera mano acerca de los conflictos socioeconómicos y políticos que se vive en el suroccidente del país, 2) establecer un mayor grado de compromiso y motivación hacia la tarea, 3) generar dinámicas de participación más igualitarias en las sesiones de clase y a la vez 4) reducir la sensación de extrañeza que puede surgir con el proceso de movilidad.

Por ejemplo, una docente entrevistada, del programa de Trabajo Social, indica que desde su perspectiva, es fundamental dar relevancia a las experiencias de los estudiantes, especialmente de los programas especiales de admisión, por lo cual con frecuencia les solicita a los estudiantes del programa PEAMA que cuenten al grupo acerca de sus regiones en relación con una pregunta en particular sobre alguna temática abordada en las lecturas, para que de esta manera se sientan más a gusto para participar. La docente considera que este ejercicio es fundamental no solo para los estudiantes en cuestión, sino para el grupo en general que se beneficia al conocer de las realidades de las regiones del país a la luz de las problemáticas abordadas en el curso.

En los textos recolectados se aprecia que los estudiantes de las ciencias sociales se interesan por escribir acerca de vivencias cercanas a ellos, especialmente en relación con las problemáticas que se presentan en la región en temas, por ejemplo, de género o conflicto armado. Esto sucede no solo en escritos académicos, sino también en prácticas letradas que se llevan a cabo en redes sociales e iniciativas propias de escritura. VG, estudiante de Trabajo Social, indica al respecto en una de las entrevistas:

VG: Pues también lo que a veces escribo en *WhatsApp* y *Facebook*, ¡uy! siempre como que, no sé, siempre escribiendo sobre temas que o sea generan como malestar social que son temas polémicos y que son temas que siempre nos acercamos en el Trabajo Social y siempre, como que a veces como que plasmar la opinión de un tema a favor o en contra en los trabajos porque siempre a veces hacemos trabajos de cosas que tienen que ver con la protesta social, el gobierno y todas esas cosas y pues a veces van como que de acuerdo con lo que pongo en las redes sociales. (Entrevista 1. 20-10-20)

Los temas son entonces uno de los aspectos en los cuales los estudiantes manifiestan encontrar similitudes entre su literacidad y la literacidad académica. Si bien indican que es posible abordar estas materias en la universidad con el mismo interés que lo hacen en otros de sus ámbitos, reconocen que para hacerlo en la universidad deben hacerlo dentro de determinadas pautas que

rigen la escritura académica, por ejemplo, en relación con el uso de fuentes y las convenciones propias de la escritura académica (manifestación de la conciencia de literacidad académica). Esto se evidencia en la entrevista a la misma estudiante:

VG: Si uno va a hablar de un tema es importante tener cierto recorrido, haber hecho cierta investigación, ciertos trabajos, ciertas cosas, no disque solamente basarnos en nuestra experiencia como... como le explico... simplemente sin haber hecho una investigación; como por ejemplo decir “no, el gobierno de Duque es malo” solamente porque lo percibimos así sin haber hecho como una investigación de todo lo que ha sido el mandato del presidente, sin basarnos en otros autores que han estudiado el tema, solamente en nuestra percepción, como que... (Entrevista 1. 20-10-20)

En otro aspecto, como manifestación de su conciencia de literacidad, los estudiantes identifican que *las características estilísticas y ortográficas son notablemente más rigurosas en la escritura académica que en los textos no académicos*, en los cuales se permiten hacer uso de elementos lingüísticos propios de su variedad. En este sentido, se aprecia cómo emergen actitudes lingüísticas no solo hacia la variedad propia, sino hacia la oralidad en general en relación con la escritura:

YO: Sí, es como que los escritos que uno hace acá como que puede expresar su vocabulario, su lenguaje, eh, cultural... como con más libertad, que muchas veces ese lenguaje, ese vocabulario como que no está bien, está mal dicho, mal escrito, en la universidad pues todo lo que se necesita es que se vea muy a las palabras como bien escrita, como que acá si una palabra rara, eh, una palabra como estas raras que uno tiene muy metida del pueblo, de la región que en muchas partes no las conocen así, como que son palabras inventadas por nosotros, entonces siento que acá se las puede decir como más, y allá, la universidad no nos lo permite (Entrevista 1. 21-11-20).

De otra parte, también como indicio de su conciencia de literacidad, los entrevistados indican que *el texto académico presenta un mayor nivel de especificidad y complejidad textual en el uso de léxico (“lenguaje más técnico” en relación con la jerga), estructuras sintácticas y recursos estilísticos y pragmáticos*. Una percepción recurrente es la de la “estructura del texto” académico, la cual de acuerdo con ellos tiende a ser más rígida:

AV: Pues que por lo general en lo que se escribe dentro de la universidad es como, los textos de allá son más estructurados, o sea ya tienen como una estructura que ya es como digamos

introducción, desarrollo, conclusión, tienen su estructura ya formada. En lo que uno escribe informalmente en ocasiones sí, ¿no? porque uno empieza digamos saludando, luego lo que se va a decir y termina agradeciendo, pero ya eso es poco común, uno los textos que uno escribe fuera de la universidad no tienen como mucha relación unos con otros que digamos, en cambio los de la universidad son como que todos siguen una regla, ya sea por grupos o tipos de texto, pero se rigen por algunas reglas, muchos (Entrevista 1. 02-03-21).

La escritura del texto argumentativo, uno de los más frecuentes en la escritura académica, representa uno de los mayores desafíos para los estudiantes que ingresan a la universidad y se preparan para participar de las discusiones propias de su profesión. En este sentido, los estudiantes muestran una progresiva conciencia de aquellos requerimientos de la argumentación en el texto académico, por ejemplo, los criterios de selección de las fuentes y tratamiento de las citas y referencias en la construcción de los argumentos y la necesidad de ser más formales y menos subjetivos en su argumentación. En efecto, los jóvenes establecen que si bien les gusta involucrarse en discusiones en redes sociales, estas tienen características notablemente distintas de la argumentación en el ámbito académico: no solo se usa un léxico más informal, sino que las estrategias de argumentación son mucho más directas y menos corteses.

4.2.4.4. Conciencia de literacidad

YC: La escritura académica, pues es algo, pues es algo como más grande, ¿no? Ya es pues él, la escritura académica es una, ya como uno ya se va a comunicar pues con otro tipo de personas⁴². (Entrevista 1. 18-10-20)

La conciencia de literacidad es otro de los aspectos en los cuales los estudiantes exponen concepciones y discursos relacionados con convergencias y divergencias entre las literacidades. Como se aprecia en la definición de práctica letrada presentada en el marco teórico (ver apartado 2.9. “Marco conceptual”), participar en las diversas prácticas y eventos letrados presupone la existencia de la conciencia de literacidad, la cual se evidencia en la facultad que poseen las personas para tomar parte de los eventos letrados mediante sus conocimientos y habilidades y, con ello, en la capacidad para identificar la adecuación y pertinencia de las diferentes opciones de la escritura -por ejemplo, identificar el registro (formal o informal) apropiado para la escritura de un correo electrónico dirigido a un docente versus a un compañero de clase-.

⁴² Se refiere a las personas que integran la audiencia de los textos académicos a quienes ellos, como profesionales en formación, se dirigen.

En este sentido, parte de esta conciencia de literacidad identificada entre los entrevistados tiene que ver con los juicios de valor que hacen sobre la comunicación escrita en relación con la oral, dentro de lo cual llama la atención las actitudes hacia la propia variedad lingüística hablada por ellos. Los jóvenes expresan que su ingreso a la Universidad representa su incorporación a un nuevo ámbito con sus propias formas de comunicar, por lo cual se hace necesario aprender y evaluar la pertinencia de aquellos usos propios de la oralidad en relación con su variedad lingüística. De una parte, algunos estudiantes entrevistados indican que es necesario asumir esta nueva identidad: “hacer a un lado” expresiones de la variedad vernácula y asumir progresivamente aquellas del ámbito universitario y de su área de estudios en particular. A continuación se presenta un fragmento de una entrevista que ilustra lo anterior:

AV: Uno está acostumbrado a hablar así, (...) en el lenguaje estudiantil uno encuentra muchas palabras desconocidas, en realidad, y aunque uno las menciona de otra manera, pues sinónimos, pues no sabe qué significa eso, pues las palabras son como más elaboradas, un poco. Y en realidad que son, se supone, las palabras que uno **debería utilizar**.

RC: Listo, ¿cómo así que debía utilizar, me puedes...?

AV: Pues no sé, digamos las palabras que se utilizan en la universidad, pues algunas palabras como, se supone que eso son la forma como uno se debe expresar, eh... ya de ahí, uno comienza una carrera y esa carrera tiene su forma de expresarse acerca de, como te decía, herramientas, procesos y vainas pero uno por fuera de la universidad lo llama de otra manera, y se supone que uno se forma, se está formando ya para salir a ejercer, entonces de la forma que uno aprende, de esa forma es que va a ejercer por fuera de la universidad, por eso digo que debería hablar porque se supone que no debería haber diferencias entre lo que uno hace en la universidad, bueno, en la forma de hablar en la universidad y en lo que habla en la calle, en cuanto al significado de las palabras, me refiero. Entonces por eso le digo que es la forma como se debería hablar.

(...)

RC: Pero con los amigos, ¿también?

AV: Pues, se debería pero uno no lo hace, por lo general. Uno utiliza el lenguaje que siempre ha utilizado.

RC: ¿Y por qué crees que se debería también con los amigos usar un lenguaje más formal?

AV: No sé, como por acostumbrarse o como para irse adaptando a esa forma de expresarse.

(Entrevista 1. 02-03-21)

Como se aprecia en el testimonio anterior, los jóvenes consideran que *la variedad lingüística hablada por ellos constituye para ellos una diferencia importante entre los textos académicos y no académicos*. Incluso atribuyen las dificultades que puedan tener en la escritura académica al uso de dicha variedad lingüística, como se aprecia en el siguiente fragmento de una entrevista:

YO: Sí, es como que los escritos que uno hace acá como que puede expresar su vocabulario, su lenguaje, eh, cultural como con más libertad, que muchas veces ese lenguaje, ese vocabulario como que no está bien, está mal dicho, mal escrito, en la universidad pues todo lo que se necesita es que se vea muy a las palabras como bien escrita, como que acá si una palabra rara, eh, una palabra como estas raras que uno tiene muy metida del pueblo, de la región que en muchas partes no las conocen así, como que son palabras inventadas por nosotros, entonces siento que acá se las puede decir como más, y allá, la universidad no nos lo permite. (...) Sí miré como que muchos compañeros de Tumaco, que es como que ellos tienen el, el, el acento y el habla como más marcado y ellos sí se les ha dificultado que como que los entiendan más a la hora de hablar porque ellos sí como que tienen una jerga más diferente, entonces siento que es eso. (Entrevista 1. 21-11-20).

Para algunos estudiantes, en consonancia con lo que AV expresaba, usar el léxico propio de la variedad (denominado por el estudiante AO como un “hablado coloquial”, o como indica YO en el anterior testimonio, una “palabra rara”, lo cual llama la atención dado que se refiere al léxico de su propia variedad y no al argot de la disciplina) representa una desventaja social y cultural que requiere de un cambio que ha de incidir en mejores condiciones para la comunidad. Para AR, estudiante de Derecho, como expresa en la sesión número 1 de grupo de enfoque, asistir a la Universidad implica comenzar a relacionarse con personas que manejan una “habla técnica”, por lo cual considera que es necesario “cambiar de ambiente” para así “mejorar” su manera de expresarse. En la misma sesión de grupo de enfoque, VC concuerda con esta apreciación y agrega:

VC: Totalmente de acuerdo. Porque hay muchas ocasiones, por ejemplo, eh hay un caso en donde uno dice “ya me voy pa’ la casa”. O sea eso es lo común. Se utiliza el “pa” en vez del “para”. Entonces ahí es cuando comenzamos a fallar como persona y como sociedad también porque empezamos a transmitir ese mismo término y todo se va transmitiendo, se va pegando como que, y es algo que para uno se puede escuchar normal, pero al momento de redactarlo obviamente se va a ver muy diferente o pues se puede ver feo, entonces como que ir cambiando, ir innovando e ir

siendo ese gran cambio en la sociedad. Porque de uno se empieza los grandes cambios, o sea, con solamente una persona que quiera realizar ese cambio y quiera mejorar los otros también van a ir ahí como siguiendo el... (Sesión de grupo de enfoque número 1. 17-10-20)

De otra parte, los estudiantes hacen una diferenciación entre la existencia de las variedades estándar/académica y la variedad cultural propia de la población y el uso de estas de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, dos estudiantes indican que si bien existen diferencias dialectales (se refieren a aquellas en el nivel léxico), la variedad hablada por la población no debe considerarse de menor valor y que los propios usos lingüísticos albergan un valor en relación con su identidad social y cultural. De esta forma, se trata de formas distintas que tienen sus contextos y propósitos de uso distintivos. Esto se refleja en el siguiente fragmento:

VG: Pues yo pienso que pues además pues de investigar el significado de las palabras que no parece, bueno que no las conocemos también hay que como se dice, familiarizarnos más con esas palabras, ir las utilizando y pues tratar de utilizarlas en textos y todo eso. Y pues creo que irnos, o sea empezar a utilizar un lenguaje más técnico solo sería pues para la academia, no para la vida cotidiana, porque pues el hecho de que ingresemos a una universidad no significa que perdamos pues la esencia como personas, que dejemos de lado nuestro dialecto y nuestras costumbres que tenemos por ser de una comunidad específica.

YC: Claro, porque si venimos con eso, con ese mismo hablado y pues acá las personas no nos van a entender, ¿no? Y usted de dónde viene, qué es lo que está haciendo, ¿ah?

(Sesión de grupo de enfoque número 1. 17-10-20)

De esta forma, los estudiantes revelan actitudes variadas -que van desde el aprecio hasta la desaprobación- hacia la variedad lingüística hablada en su comunidad, *al igual que un gran aprecio por la lengua escrita, aunque también conceden gran importancia a la oralidad de sus comunidades*, como queda de manifiesto en muchos fragmentos de las entrevistas. Para finalizar esta sección, se presenta este fragmento de la sesión de grupo de enfoque número uno:

RC: Y ustedes qué creen que se puede hacer para llegar, para poder sentirse más familiarizado con lo que nos ofrece la universidad?

VA: Podría ser que leer más, informarnos más sobre esos tipos de textos o sobre digamos, en parte puede ser sobre la época, porque a veces son textos que son muy viejos y utilizan términos que o sea, uno, nada que ver, uno los desconoce totalmente, entonces por eso se dice que es muy bueno leer. Cuando uno lee a fondo y no son solamente las noticias que se aparecen en *Facebook*, sino

esos textos que lo hacen como transportar a uno y uno va entendiendo todo, todo mejor, entonces yo creo que sería mejor informarnos más o leer más sobre esos textos.

YC: Y agregar más palabras a nuestro vocabulario.

VA: Exacto.

KV: Mmm, eso.

YC: Eh... no utilizar siempre las mismas sino pues utilizar otras...

VA: Si, cambiando.

AR: Por ejemplo uno dice: “aah tengo pereza, no quiero hacer nada, me voy para el río, pal Morro”, o sea y todo eso lo puedo resumir tan solo diciendo “ocio”. Y ya.

(Risas de todos)

KV: Pero ese es el problema, usted dice “ocio” y después le preguntan y eso qué significa, entonces como la comunidad dice como: “¡este de qué habla!” ¿no? “¿Qué será que le pasa?”

(Sesión de grupo de enfoque número 1. 17-10-20)

4.3 Análisis textual

Este tercer subcapítulo de presentación de resultados se ocupa del análisis de cinco textos (tres académicos y dos no académicos): (1) una reseña de tres documentales (carrera de Derecho), (2) un artículo publicado en una revista para la comunidad (no académico), (3) un “resumen con elementos de ensayo” (carrera de Farmacia), (4) un texto argumentativo (carrera de Trabajo Social) y (5) una carta (texto no académico solicitado para una asignatura de Derecho). Dichos escritos se estudian desde una propuesta de análisis textual conformada por los elementos de análisis de prácticas y eventos letrados de Hamilton (2000, p. 16) junto con otras categorías que evidencian la dimensión dialógica de los textos (entendida como aquella que permite trazar vínculos entre literacidades) y la conciencia de literacidad de los autores. A continuación se exponen dichos componentes utilizados para el análisis de estos textos.

4.3.1. Elementos de análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (2000, p. 16)

De acuerdo con Hamilton (2000, p. 16), cada uno de los cuatro elementos de análisis de eventos y prácticas letradas, que son *los participantes, el contexto o escenario, los artefactos y las actividades*, posee dos dimensiones: unos elementos visibles a nivel de los eventos letrados (elementos que pueden ser *capturados en fotografías* – recordar que los eventos letrados son hechos concretos y observables de la literacidad) y unos constituyentes no visibles de las prácticas letradas (pueden ser *inferidos de la fotografía* – tener presente que las prácticas letradas son constituyentes abstractos de la literacidad, de los cuales se derivan los eventos letrados). Tomar en consideración estas dos dimensiones es fundamental para poder identificar, visibilizar y problematizar en torno a elementos constitutivos materiales y aspectos ocultos de los eventos y las prácticas letradas.

De esta forma, en el presente análisis textual se identifican tanto los elementos visibles como los ocultos y se entiende que el texto analizado es, de acuerdo con la definición de práctica letrada de Barton y Hamilton (2005, pp. 7-8), constituyente de un evento letrado, que a su vez es parte de una práctica letrada más amplia en el contexto de un ámbito letrado determinado que puede ser académico o no académico. Por este motivo, es posible identificar los diferentes elementos de

análisis, principalmente del evento letrado pero también de una práctica letrada que lo contenga, tanto en el texto mismo como en información adicional obtenida en entrevistas a los estudiantes en que se dialoga sobre el texto, instrucciones de los docentes y retroalimentaciones brindadas por ellos e incluso en sesiones de tutoría para asesorar la escritura del texto, realizadas con la autora de esta investigación.

A continuación, se presenta una traducción y adaptación propia del esquema de Hamilton (2000, p. 16):

	Elementos visibles a nivel de los eventos de literacidad	Constituyentes no visibles de las prácticas letradas
Participantes	Son las personas que pueden ser <u>vistas</u> interactuando con los textos escritos.	Incluyen los participantes <u>ocultos</u> , es decir, otras personas o grupos de ellas involucrados en relaciones sociales de producción, interpretación, circulación o regulación de los textos escritos.
Escenario/contexto (<i>settings</i>)	Son las circunstancias <u>físicas</u> inmediatas en las cuales la interacción se lleva a cabo.	Se refiere al <u>ámbito o dominio de práctica</u> dentro del cual el evento tiene lugar y gracias al cual cobra significado, relevancia y propósito social.
Artefactos	Las herramientas <u>materiales</u> y accesorios involucrados en la interacción, incluyendo los textos.	Todos aquellos otros <u>recursos</u> ⁴³ traídos a la práctica letrada, incluyendo valores y parámetros no materiales, conocimientos e interpretaciones, modos de pensar, sentimientos, conocimientos y habilidades. (Moreno (2018, 2014) incluye “entendimientos (sobrentendimientos)”))
Actividades	Acciones <u>ejecutadas</u> por los participantes en el evento letrado.	<u>Rutinas</u> estructuradas y <u>trayectorias</u> que facilitan o regulan las acciones, <u>reglas</u> de adecuación y elegibilidad (quién participa, o quién puede involucrarse o no en actividades particulares).

Tabla 6. Elementos de análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (2000, p. 16)

4.3.2. Conciencia de literacidad

Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: el mundo y el lenguaje (Olson, 1995, p. 351).

⁴³ Estos elementos constituyen parte del contexto desde la Ciencia del Texto (Van Dijk, 1978/1996, p. 82) o en *Texto y contexto* del mismo autor: “un contexto es una abstracción altamente idealizada de tal situación y contiene sólo aquellos hechos que determinan sistemáticamente la adecuación de las expresiones convencionales. Parte de tales contextos será por ejemplo los participantes del habla y sus estructuras internas (conocimiento, creencias, propósitos, intenciones), los actos mismos y sus estructuras, una caracterización espacio-temporal del contexto para localizarlo en algún mundo real posible, etc.” (1998, p. 273)

(...) el saber metadiscursivo sobre la superestructura de un texto y su función se desarrolla en interacción con distintos tipos de textos surgidos en los distintos contextos de uso y según las necesidades e intereses, es decir, en las distintas prácticas y eventos letrados en que participa el sujeto (González, 2012, p. 9).

Olson plantea la hipótesis de que “la escritura es en principio metalingüística por cuanto es una representación del lenguaje, y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura”; sentido en el cual la escritura, como recurso metalingüístico, convierte el lenguaje en un objeto (Olson, 1995, p. 346). De esta manera, si entendemos la capacidad metalingüística como aquella para reflexionar sobre el lenguaje (Olson, 1995, p. 343), esta reflexión se da en dos niveles: de una parte, los diferentes elementos de la estructura lingüística que pueden representarse mediante la escritura (sonidos, palabras, cláusulas, elementos temáticos y tipos de discursos); de otra parte, el metalenguaje oral que sirve para hacer referencia al contenido de texto. Según el autor, estas consideraciones son necesarias para la formación de los tipos de textos y argumentos, y para el pensamiento letrado y la educación, aunque no son exclusivas de la cultura escrita. En efecto, la conciencia de literacidad es una de las condiciones para la existencia de la cultura escrita (Olson, 1995, p. 335)⁴⁴.

En este sentido, la conciencia de literacidad está íntimamente ligada a la conciencia metalingüística, puesto que, de acuerdo con González (2012, p. 51), el saber metadiscursivo es fundamental para el desarrollo de la conciencia de literacidad. Si se sigue el planteamiento de Olson anteriormente abordado, esta capacidad metalingüística se aplica no solo al lenguaje, sino también a la escritura misma. En sintonía con lo anterior, González (2012, p. 51), explica que la conciencia de literacidad implica diferenciar y seleccionar las opciones verbales apropiadas para determinado propósito:

La existencia de literacidad presupone la existencia de una conciencia de literacidad, la cual se desarrolla en la interacción con las prácticas y eventos letrados que surgen en los distintos dominios y contextos de un grupo social o comunidad. Dado que estas prácticas y eventos letrados tienen lugar en el contexto de prácticas y eventos hablados, el significado de la conciencia de literacidad está en diferenciar las opciones verbales y la capacidad de elegir aquéllas que sirven

⁴⁴ Esta es la cuarta condición para la existencia y el desarrollo de una cultura escrita, de acuerdo con Olson: Se desarrolla un metalenguaje oral “para hablar y pensar sobre las estructuras y los significados de esos textos acumulados, y sobre las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos. Este metalenguaje es el que permite a quienes hablan y escriben referirse a un texto, a sus propiedades y su estructura, así como a su significado y su apropiada interpretación” (p. 336-337).

para un determinado propósito. La conciencia de literacidad se muestra entonces no solo en poder leer y escribir y en el usar y combinar formas verbales y estilos cognitivos. También el saber sobre cuándo y qué formas y estilos usar, y la capacidad de decidir entre éstos es significativa para la existencia de una conciencia de literacidad (Brockmeier, 1997: 202-203; González, 2012, p. 51).

Esta capacidad de identificar y producir textos que se ajusten a la situación de acuerdo con el propósito y el contexto determina el conocimiento y el uso de los diferentes géneros discursivos. En torno a esto, hay una importante discusión en torno al concepto del (los) género(s) discursivo(s), dado que no se puede ignorar la naturaleza social y contextual en que estos se producen y la manera en que, por ende, se consolidan con determinadas características y así se tornan relativamente estables y transmitibles: esta es la propuesta de Bajtin, la cual establece que, en virtud de la naturaleza social del lenguaje, los géneros son parte inherente de la realidad sociocultural. Los usos del lenguaje están asociados a las muy variadas actividades realizadas por las personas, por ende los géneros son igualmente ricos e incluso pueden estar representados por un único enunciado como unidad textual susceptible de análisis (Grzincich, 2016, p. 126).

De esta manera, la concepción de género discursivo de Bajtin implica, de acuerdo Grzincich, (2016, pp. 126-128), que cada género se asocia con un intercambio verbal “dentro de una esfera de la actividad social determinada”, por lo cual las personas seleccionan el género a utilizar, con sus características y formas (relativamente) estables, dentro de una determinada situación discursiva. En consecuencia, para identificar un género y sus componentes es necesario tomar en consideración, además de los elementos lingüísticos, aquellos elementos de la situación comunicativa y la estructura de organización de los contenidos.

Esta perspectiva arroja luz sobre la discusión en torno a la relevancia y legitimación de los mismos géneros discursivos, dado que, como señala Gee (1996, citado en Zavala, 2002, p. 36), existen discursos primarios (son inmediatos y relativos a la socialización familiar) y secundarios (trascienden el dominio del hogar a un nivel institucional y “aculturán” a las personas en dichas instituciones). En relación con esto, existe, de acuerdo con el mismo autor, una distinción entre discursos *dominantes* y *subordinados*, estando los segundos “asociados al poder social y a la hegemonía política”. No obstante, uno de los aspectos de interés para los Nuevos Estudios de la Literacidad es el de dar relevancia a este conjunto de discursos primarios y subordinados, por ejemplo, aquellos producidos en el ámbito del hogar, dado que es allí donde “fenómenos no

resaltados ni abordados por la literacidad escolar o institucional ganan importancia” (Barton, 1991, citado en Zavala, 2002, p. 135).

4.3.3. Dialogismo

De algún modo, la enunciación polifónica se refleja en el reconocimiento de la intertextualidad presente en la actividad discursiva, donde el contacto entre discursos es una de las versiones de la característica dialógica del lenguaje (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 137).

La escritura es una actividad de naturaleza social no solo en la medida que está entretejida con las dimensiones contextuales en que tiene lugar, sino porque la actividad misma de escribir se alimenta de diferentes fuentes como producto del acervo histórico de textos y de las mismas experiencias de quienes escriben. Para Lillis (2021, p. 56), el trabajo de Mijail Bajtin, con su concepto de *dialogismo* se perfila como un recurso fundamental para comprender la naturaleza interactiva de los textos anteriormente expresada. Esto, según la misma autora, ha resultado de especial relevancia para entender la naturaleza transformativa de las posibilidades que jóvenes, provenientes de comunidades no hegemónicas en la universidad, traen a la literacidad académica, -no solo desde su cosmovisión, sino desde su literacidad vernácula- con el fin de establecer un diálogo con esta.

El concepto de *dialogismo*, propuesto por Bajtin, es retomado por Lillis (2021, p. 60) desde dos perspectivas: de una parte, el diálogo como *objetivo textual*, que se trata, en términos generales, de textos que incorporan diferentes voces; y de otra, como *objetivo pedagógico*, lo cual implica la posibilidad de crear el diálogo gracias a los textos intercambiados en determinada práctica social. La dimensión de la naturaleza dialógica de la escritura se puede evidenciar en los textos mediante diferentes técnicas o categorías analíticas (Lillis, 2013, p. 103) como lo son la intertextualidad (incorporación de otros textos) y la polifonía (inclusión de varias voces). Para este efecto, es apropiado retomar la concepción de Kristeva (1980, citada en Williandani et al., 2020, p. 189) la cual establece que la intertextualidad es la “transformación” o “apropiación” de uno en otro texto. Esto, según la autora, se puede apreciar en dos ejes que están interconectados por códigos compartidos: de una parte, el eje horizontal, el cual vincula al autor del texto con el lector; de otra, el eje vertical, que relaciona el texto con otro(s) texto(s). Al respecto, los autores indican lo siguiente:

Intertextuality takes any culture into the language chain of authors, works, readers and society. He claims intertextuality not only between texts into another text, it can be also from the phenomenon, incident, tragedies, historical event as a writer reference in his work. (Willianandani et al., 2020, p. 188).

Willianandani et al. (2020, p. 189) indican las siguientes como estrategias de intertextualidad: cita textual, cita parafraseada, mención de una persona, documento o declaración (*statement*), comentar o valorar un texto u otra voz y el uso de un lenguaje que pueda ser reconocido y atribuido a personas específicas y grupos de ellas

De manera similar, Calsamiglia y Tusón (1999, pp. 148-149) indican que el lenguaje posee una naturaleza heteroglósica, en virtud de su fundamento dialógico. De acuerdo con las autoras, la concepción del lenguaje como diálogo vivo implica que no hay un “único sujeto hablante que coincide con quien materialmente emite el mensaje”, sino que “se hacen presentes en un mismo discurso voces de otros”, y que esta representación del “discurso en el interior del discurso” se materializa en los recursos de discurso referido, diálogo interior, parodia, ironía, debate, controversia⁴⁵, “así como las variaciones entre un discurso más o menos distante de la voz propia, más o menos explícito, más o menos evaluado” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 149). De acuerdo con lo anterior, la intertextualidad y la polifonía son propias del texto académico, si bien este diálogo se da por la particularidad y la restricción en las fuentes autorizadas y por los “datos empíricos y un estilo característico del área” (Aguilar y Fregoso, 2013).

4.3.4 Criterios de análisis textual

A continuación, se presenta un esquema de elaboración propia, que sintetiza los diferentes criterios textuales y discursivos que se proponen para el análisis textual en esta investigación desde los tres ejes anteriormente presentados: (1) elementos para el análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (2000, p. 16), (2) conciencia de literacidad (González, 2012; Brockmeier, 1997) y (3) dialogismo (Bajtin, 1981, citado en Lillis, 2021, 2003).

Criterios de análisis textual			
Elementos	básicos	Ocultos	Explícitos

⁴⁵ Estos están en consonancia con las artes letradas de la zona de contacto (ver anexo 1 y apartado 2.6.” La literacidad académica y la universidad: zona de contacto y dialogismo”)

para analizar prácticas y eventos de literacidad de Hamilton (2000, p. 16)	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes - Escenario o contexto (<i>settings</i>) - Artefactos - Actividades
Dialogismo: *Intertextualidad/polifonía *Construcción de la voz propia	<ul style="list-style-type: none"> - Citas textuales - Citas parafraseadas - Mención de otro(s) texto(s) o persona(s) (comentario, evaluación, entre otros) - Lenguaje que puede reconocerse y atribuirse a otros colectivos - Puntuación con funciones polifónicas (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 96) - Elementos de oralidad en la escritura - Otras “huellas” de dialogismo en los textos: diálogo interior, parodia, ironía, debate, controversia, variaciones/discurso distante de la voz propia y artes letradas de la zona de contacto (Pratt, 1991): autoetnografía, transculturación, crítica, denuncia, colaboración, parodia, diálogo imaginario y expresión vernácula
Conciencia de literacidad	<ul style="list-style-type: none"> - Uso y reconocimiento de géneros y tipologías textuales con sus características respectivas - Superestructura - Macroestructura - Mecanismos de cohesión (puntuación, conectores)

Tabla 7. Criterios de análisis textual

Se aclara que tanto los textos completos copiados (disponibles en los anexos 6 al 10), como sus fragmentos que ilustran este análisis, son transcritos de manera fiel al original.

4.3.5. Análisis de los textos

4.3.5.1. Texto 1. *Guerra y paz círculo vicioso en Colombia* (Anexo 6)

Este texto que se analiza surge en un evento letrado que tiene lugar en una asignatura introductoria de la carrera de Derecho, denominada “Investigación I”. Es una reseña de tres documentales que tratan el tema del conflicto armado en Colombia en el marco del proceso de paz. Fue escrito por la estudiante KV, en el segundo semestre de 2020, en el que cursaba su segunda matrícula -primer semestre de la carrera. Esta es la versión definitiva, entregada al docente.

El **contexto físico** de este evento letrado está determinado por los **artefactos** que posibilitan tanto la producción como la circulación y lectura del texto, teniendo en cuenta que la interacción está completamente mediada por dispositivos electrónicos y se lleva a cabo en la virtualidad. De otra

parte, el **contexto no visible** se refiere al ámbito disciplinar de los participantes, específicamente la asignatura en cuestión, la cual tiene un carácter introductorio y, de acuerdo con el docente, se planteó con el objetivo de apoyar al estudiante de primera matrícula del programa curricular a su incorporación a las prácticas comunicativas (lectura y escritura) propias de la disciplina (entrevista, 10 de noviembre de 2020). Los **participantes directos** son la autora del texto y el docente del curso, mientras que los **participantes ocultos** serían las instituciones que propician que se dé esta interacción (en este caso, la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional, Departamento y área curricular de Derecho).

Los **artefactos** son los dispositivos electrónicos que facilitan la producción, transmisión y lectura del texto. En este caso, el docente utiliza *Google Docs* para leer y retroalimentar el trabajo. Esto puede considerarse una estrategia en la cual el profesor se involucra de manera activa en los trabajos de los estudiantes, puesto que docente y estudiantes interactúan por esta plataforma mediante edición colaborativa y comentarios al margen. En este sentido, si bien la tarea va dirigida al grueso del curso, dado su foco en el conflicto armado nacional este texto es relevante en sí mismo para la estudiante, pues toca de cerca sus propios saberes y experiencias sobre un tema que se vive de manera directa en el contexto de la Sede Tumaco. Entre los **artefactos no visibles**, (siguiendo la definición de Hamilton (2000, p. 16)), se encuentran, de una parte, aquellos valores, saberes y creencias en torno a los documentales y al tema del conflicto armado. De otra parte, las habilidades, que se refieren a los saberes previos/conocimientos acerca de la escritura de la reseña en el contexto académico. También, entre dichos artefactos no visibles están los documentales en los que se basa la reseña.

Las **actividades** son todas aquellas llevadas a cabo para la escritura, envío y lectura del texto, así como la retroalimentación por parte del docente, la cual se da mediante comentarios al margen del documento. En el caso de la retroalimentación de este texto, el docente expresa su preocupación por algunos aspectos de la escritura de la estudiante y le expresa que le gustaría conversar con ella al respecto. Las observaciones del docente se enfocan tanto en la forma como en el contenido. De una parte, indica que aunque la reseña “no está mal”, desearía que la estudiante “optimice la descripción de los documentales”, pues encuentra la misma “muy superficial”. De otra parte, le indica que es importante “identificar, revisar y dar la importancia requerida” a errores de ortografía y redacción. En efecto, de acuerdo con la entrevista al docente,

entrevistas con los estudiantes y retroalimentaciones a los trabajos escritos, para el profesor es sumamente importante que los estudiantes sean muy rigurosos con aspectos formales de la escritura.

En cuanto a la **construcción de la voz propia de la autora** (en relación con la polifonía y la intertextualidad), es posible evidenciar sus propios puntos de vista mediante el uso consistente de la primera persona singular y plural en una significativa inscripción del “yo” en el texto, con lo cual explicita su punto de vista y nivel de compromiso en relación con la temática tratada en el texto. Esto se ve, por ejemplo, en los siguientes fragmentos del texto:

Es doloroso oír como relatan lo que sucedió en sus regiones, es admirable como están personas decidieron salir adelante, ver este documental me enseñó que no es necesario vivirlo para sentirlo.

El estado colombiano debe de mostrar compromiso con este proceso, está claro que el presidente no fue quien lo inicio pero si debería continuarlo porque es algo que directa o indirectamente nos afecta o beneficia a todos.

Fue mucho tiempo organizando y trabajando con el propósito de llegar a acuerdos que nos beneficiará a todos,

Lo anterior ejemplifica lo que Kristeva (1980) identifica como el eje vertical de contexto compartido entre la autora y el lector del texto (conocimiento del conflicto armado en Colombia). De igual manera, se observa la expresión de la subjetividad en el texto, dado que la estudiante se permite la incorporación de sus emociones: “es doloroso...”, “es admirable...”, y puntos de vista acerca del tema tratado: “está claro que el presidente no fue quien lo inició pero sí debería continuarlo porque...” y de las impresiones que le causan los documentales: “ver este documental me enseñó que no es necesario vivirlo para sentirlo”.

Otros elementos de dialogismo identificados en el texto incluyen debate, controversia, crítica y denuncia; los cuales se expresan en las posturas críticas de la estudiante hacia el tratamiento del conflicto armado por parte del Gobierno, como se pudo ver en los fragmentos presentados. Así mismo, la expresión informal se evidencia en este fragmento:

(...) aparece Gustavo Petro un hombre que quiere un cambio radical y a sido atacado por llamar las cosas por su nombre.

En relación con esto, el siguiente es un ejemplo de argumentación mediante un recurso de generalización, el cual no es bien recibido en la escritura académica:

Si hay algo en lo que todos estamos de acuerdo [es en que no se debe volver a repetir la atrocidad de las últimas décadas]” “está claro que [el presidente no fue quien lo inició...].

Finalmente, como **elementos de oralidad** se tiene enunciados como “Basta ya de procesos de paz fallido” y la omisión de la grafía -s final de algunas de las palabras, lo cual es bastante frecuente en hablantes de esta variedad del español caracterizada por el fenómeno de pérdida de la /s/ en posición implosiva.

El texto posee una **macroestructura** que se identifica en el siguiente enunciado que la explicita: “Con el propósito de comprender el conflicto y las medidas que ha implementado el gobierno para acabar con esta problemática se van a abordar los siguientes documentales: No Hubo Tiempo Para la Tristeza, Rostros de Paz, por último El Largo Camino Hacia a la Paz”. La **superestructura** del texto comprende introducción, desarrollo del texto (con información relevante de cada documental) y, finalmente, un párrafo (a manera de conclusión) en el cual se sintetiza lo recogido de los tres documentales y se puntualiza con una opinión de la autora: “En Colombia no pueden seguir los abusos, la desigualdad, a lo que nos a sometido el estado, basta ya de procesos de paz fallido”. Los anteriores elementos caracterizan la escritura de un texto del género “reseña”, propio de la literacidad académica, lo cual sugiere una **conciencia de literacidad** en este ámbito. No obstante, llama la atención la inclusión de elementos propios de una literacidad no académica, como se verá posteriormente.

Ahora bien, si bien hay un ejercicio explícito de intertextualidad por la naturaleza misma de la tarea y la mención de los contenidos de los documentales (al igual que por la proyección subjetiva de la autora en la construcción de su propia voz), no resulta muy clara la incorporación de la voz de los otros textos debido a la ausencia de citas literales y parafraseadas en el escrito. Esto tiene que ver también con el hecho de que haya una ausencia de conectores y marcadores textuales y un uso irregular de la puntuación en cuanto a los mecanismos de cohesión.

4.3.5.2. Texto 2. *La generación de cristal construyendo paz* (Anexo 7)

Este escrito, texto expositivo de carácter no académico, fue elaborado por la estudiante KV (autora del texto anterior) en el marco de un evento letrado que resultó de la invitación de una

ONG (la cual trabaja por los derechos de niños, niñas y jóvenes de regiones vulnerables del país) a participar en una publicación con un artículo acerca de sus vivencias como mujer joven, relacionadas con el conflicto armado en su región. Este texto, que sería publicado en una revista electrónica, tiene como antecedente la elaboración de un documento con memorias que había recolectado en una reunión de la Comisión de la Verdad. Dicha reunión generó un gran impacto en la estudiante, por lo cual ella se propuso tomar notas de la reunión para posteriormente escribir y dar a conocer las experiencias relatadas en el evento.

En primer lugar, los **participantes** del evento letrado son la autora del artículo y los destinatarios, que son el público en general. Otro elemento importante en este caso es la existencia de una persona que posee el rol de “patrocinadora” (*sponsor*). Los “*sponsors*” son individuos o instituciones cuyo rol es el de promover o facilitar la práctica de literacidad (Brandt, 2009; citada en Barton, 2012, p. 3). Esta persona es quien animó a la joven a participar con su escrito y le brindó orientaciones al respecto. De igual manera, la autora del presente trabajo participó aportando a la revisión de la escritura del texto en una sesión de tutoría por la plataforma *Meet*, en la cual se revisó el escrito de manera pedagógica (a este respecto, me permito aclarar que el texto presentado y analizado es una versión anterior a las correcciones y observaciones hechas a la estudiante).

En cuanto a los **participantes ocultos**, puede ser la misma organización que facilitó la difusión del artículo en un material de lectura como lo es la revista, en un medio digital, por ende de fácil acceso para las personas. Este sería el **contexto visible**, mientras que el **contexto no visible** es todo aquello que facilite y posibilite la creación y difusión de textos que den voz a niños, niñas y jóvenes en estos escenarios en concreto. Los **artefactos visibles** son los que permiten la escritura y lectura del texto, mientras que los **no visibles** son todas las experiencias, saberes, conocimientos y valores acerca del tema que se reflejan en el escrito. Para el caso de este texto, la joven retoma sus propias vivencias e interpreta y reconstruye aquellas de las personas que escuchó en la reunión de la Comisión de la Verdad, con el deseo de darlas a conocer y sensibilizar a los lectores sobre estas.

En cuanto a **dimensiones dialógicas** en el texto, este posee relevantes indicadores de **polifonía** e **intertextualidad**. En primer lugar, su estrategia para organizar la información en el escrito es mediante la formulación y posterior respuesta de preguntas que sintetizan los contenidos

principales a desarrollar. Estas preguntas, además, sirven como estrategia retórica para reflejar un diálogo recreado entre la autora y la audiencia. A continuación se ilustra con dos ejemplos extraídos del texto⁴⁶:

A pesar de las distintas visiones que habían en la reunión, debido que éramos jóvenes de diferentes zonas del país, pude concluir que los adolescentes directa o indirectamente hemos sido uno de los más afectados y menos tomados en cuenta en las decisiones del conflicto armado ¿Por qué? voy a hablar de Juanita que es una niña Embera, y su papá es profesor (...).

¿Qué es la comisión de la verdad? Es una organización No gubernamental encargada de esclarecer la VERDAD en el marco del conflicto armado y recoger algunos testimonios para trazar el camino para la NO REPETICION de esos hechos violentos

De otra parte, las preguntas que sirven a la autora para organizar los contenidos del texto son las siguientes:

1. ¿Cómo se han visto afectados los adolescentes en el marco del conflicto armado?
2. ¿Creen que es correcto que los adolescentes opinen sobre estos temas?
3. ¿Por qué creen que el conflicto armado se ha prolongado tanto?

El texto es rico en cuanto a las diferentes **voces** que incluye. En su escrito, si bien ella se sitúa como observadora, puesto que le interesa dar cuenta de los testimonios de los demás participantes, también se aprecia cómo ella se inscribe e identifica en dichos planteamientos desde sus propias vivencias. Esto se manifiesta en el siguiente fragmento:

Lo peculiar de dicha reunión es que quienes tomaron las riendas para hablar de conflicto armados fueron los adolescentes, personas empoderadas y llenas de valentía que decidieron ser la voz y voto de los que no pudieron asistir a esa reunión, me sentí muy orgullosa de ser parte de este limitado grupo.

De acuerdo con lo anterior, es significativo el lugar en que se sitúa la autora, pues da mucha relevancia a su propia voz: “soy fiel creyente que la diversidad de visiones pueden contener respuestas más completas y eficientes a los problemas”, pero también a la de los asistentes a quienes abarca mediante la categoría de “los adolescentes”. En este sentido, se posiciona como parte de un colectivo sobre el cual versa el texto, un “nosotros” que “somos” los jóvenes, en oposición a un “ellos” que serían los adultos. No obstante, la dimensión dialógica se aprecia en

⁴⁶ Subrayado propio.

que la autora recoge diversas voces en su texto y, de otra parte, en cómo reconoce que es importante establecer y reconocer la importancia de este diálogo para poder construir paz y avanzar. Esto se aprecia en los siguientes fragmentos:

(...) antes era una joven que creía todo lo que mostraban los medios de comunicación nacionales me quedaba con esa única versión de los hechos, ahora he aprendido a investigar y escuchar distintas visiones y a respetar las opiniones diferentes a las mías,

2. ¿creen que es correcto que los adolescentes opinen sobre estos temas?

Claro, a veces la visión de los adultos no es suficiente para resolver las problemáticas, la visión de ellos puede llegar a ser un poco cerrada y llegar a excluir algunas cosas por enfocarse solo en los ámbitos problemáticos y más pesimistas; y no en buscar posibles soluciones a los hechos, es posible que nuestra visión como jóvenes sea un poco más fresca y aunque parezca ingenua y facilista puede ayudar, creo que todas las opiniones sirven para construir el bien común y en este caso; ese bien se llama paz, que nos beneficia a todos pobre, ricos, blancos, negros, indígenas, jóvenes o adultos, soy fiel creyente que la diversidad de visiones pueden contener respuestas más completas y eficientes a los problemas.

En el texto, la autora hace una revisión crítica a la manera en que se ha denominado a su generación, la “generación de cristal” y para finalizar hace un llamado a los jóvenes de hoy (entre quienes ella se incluye), a quienes ahora denomina como cree que realmente corresponde: “generación de la resiliencia”:

La generación de la resiliencia en tus manos está el país, edúcate para que puedas conocer y reclamar lo que te mereces.

La subjetividad se refleja en este escrito en la manera en que la autora se permite manifestar de manera abierta tanto sus emociones como sus experiencias y puntos de vista en relación con el tema, por ejemplo en los siguientes fragmentos:

la reunión me pareció bastante emotiva, no pude evitar las lágrimas al escuchar adolescentes contando testimonios con el de Juanita y Rosita (...)

Mi visión del conflicto no es muy diferente a lo que se ha planteado en la parte superior, tal vez hasta el momento de la reunión era más cerrada, y no sabía muchas cosas de las que aprendí de mis colegas de lucha, por eso agradezco enormemente a Dios y a las personas que permitieron que yo estuviera en la asamblea, ya que después de esta mi forma de ver la vida cambió radicalmente y

aprendí a valorar cosas como: tener una familia, poder asistir al colegio, tener, gozar al menos del desayuno, almuerzo y cena; y también de los servicios públicos aunque ineficientes pero los tengo a comparación de otras jóvenes que han perdido familiares, no pueden ir al colegio y ni siquiera cuentan con agua potable u un hogar digno donde se les garantice las tres comidas diarias.

En cuanto a la dimensión de discursos identificables y atribuibles a determinados enunciatarios, el uso del concepto de la “Generación de cristal” es particular, dado que dicha noción alude a jóvenes nacidos en las últimas décadas quienes se caracterizan por su “sensibilidad” o “fragilidad”. No obstante, lo que la autora desea evidenciar en su texto es, por lo contrario, la manera en que esta generación es lo suficientemente fuerte para generar un cambio e incidir en la construcción de paz, en un contexto especialmente crítico como el que vive el país y, específicamente, la zona del Pacífico de donde ella procede. Esto se hace explícito tanto en el título como en los siguientes fragmentos:

por un momento no obstante sigo con las ganas de luchar, porque creo en la paz y en la capacidades que tiene la mal llamada generación de cristal, creo que este término NO representa lo que somos, puesto que esta generación es sinónimo de **resiliencia y empoderamiento**,

Me siento supremamente orgullosa de mi generación, confié en esta, creo en los cambios que podemos lograr, y sé que esta va ayudar a ponerle fin a círculo vicioso del conflicto armado.

De acuerdo con todo lo anterior, se observa una construcción polifónica en la medida que la joven retoma diferentes voces, discursos y perspectivas a través de los cuales entreteje su discurso, presentando y contrastando diferentes perspectivas y apreciaciones acerca del fenómeno, pero con especial interés en las vivencias de los jóvenes. El uso de citas no es estricto puesto que ella recrea en su texto las intervenciones de los participantes; como se ve en el fragmento en que se recrea un diálogo que adolece de signos de puntuación (por lo cual el lector es quien se encarga de construirlo) y en la paráfrasis de testimonios relevantes como una forma de apelar a la voz ajena de una manera mucho menos estricta que en los escritos académicos.

En cuanto a la **macroestructura**, esta se sintetiza en el título “La generación de cristal construyendo paz”, dado que se refiere a la importancia del papel de los jóvenes en el proceso de construcción de paz que está viviendo el país, a raíz de los Acuerdos de Paz. La **superestructura** está conformada por un párrafo introductorio que contextualiza al lector en la participación de la joven en la reunión de la Comisión de la Verdad como germen de sus reflexiones. Esta

introducción continúa en el siguiente párrafo, un poco más extenso, que prosigue con una pequeña descripción del municipio de Tumaco y finaliza con la intención de lo que se va a hacer en el texto:

después de esta pequeña descripción de mi hermoso Tumaco paso a contar algunos punto claves de la reunión y esto lo hare respondiendo algunas preguntas:

Posteriormente, presenta el desarrollo del texto que la escritora hace desde tres interrogantes, los cuales sintetizan sus planteamientos y con los que da cuenta de toda la información deseada. Luego, expone su valoración u opinión y conclusiones acerca del tema, señala la relevancia de esta reunión en su vida y expresa la importancia de que los jóvenes luchen por el país.

En cuanto a los **mecanismos de cohesión**, se puede apreciar un uso escaso de la puntuación - especialmente en el uso de las comas y ausencia de puntos- lo cual puede reflejar la fluidez del discurso hablado. De otra parte, como se había mencionado previamente, no hay puntuación con funciones polifónicas (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 96) puesto que aquel fragmento que recrea un diálogo está completamente exento de signos de puntuación y marcas entre los participantes de la interacción. No obstante, para este fin sí se usan recursos, como por ejemplo las palabras en mayúscula sostenida, con la intención de mostrar el énfasis en la idea o el concepto:

otro que me marco mucho el de una chica de buenaventura que en medio de intervención se puso a llorar y el encargado de dar la palabra le decía si no puedes hablar no lo hagas, déjalo así, y ella respondió con gran valentía yo PUEDO, esta chica dijo que...

De otra parte, se aprecia una significativa presencia de **oralidad** en el texto de la joven, por ejemplo, en los fragmentos de la dinámica de preguntas y respuestas, en el fragmento en que anuncia que va a “hablar [de Juanita]” o en expresiones propias de un registro informal, como las siguientes que se subrayan⁴⁷:

tenemos mucha fortaleza, no tragamos entero, somos la excepción de la regla que tenía sometida a Colombia donde los jóvenes éramos un cero a la izquierda (...)

El uso de resaltados tipográficos, como el empleo de mayúsculas o de negrilla, también muestra el énfasis que desea hacer la estudiante en determinados pasajes, por ejemplo:

⁴⁷ Subrayado propio.

porque creo en la paz y en la capacidades que tiene la mal llamada generación de cristal, creo que este término NO representa lo que somos, puesto que esta generación es sinónimo de **resiliencia y empoderamiento**⁴⁸, tenemos mucha fortaleza, no tragamos entero

De igual manera, este texto refleja parte de lo que la estudiante identifica como un compromiso de vida, el cual se puede asociar con la carrera que ella estudia, Derecho⁴⁹:

me sentí muy orgullosa de ser parte de este limitado grupo, y encontrarme ahí representado a mi Tumaco; que aunque no es mi ciudad de nacimiento fue la que me brindó las bases para conocerme y saber que lo mío es visibilizar algunas situaciones

Otros aspectos propios de la dimensión dialógica del texto incluyen elementos de las artes letradas de la zona de contacto de Pratt (1991) como son diálogo interior (como se evidencia en las dinámicas de preguntas y respuestas) y debate/controversia, crítica y denuncia. Esto se aprecia, de una parte, en la discusión y transformación que plantea en el concepto de la “generación de cristal” (formulado por el colectivo mayoritario); y de otra, en el debate en torno a las acciones para afrontar el conflicto armado mediante la inclusión de la perspectiva de los jóvenes. En este sentido, también implica propuestas alternativas en cuanto a la formulación de alternativas para abordar el conflicto armado desde la perspectiva de los jóvenes, en contraposición a las acciones llevadas a cabo por los adultos como grupo mayoritario.

Igualmente, el propio título se constituye en una ironía como un llamativo recurso retórico que apela a la contradicción entre “ser generación de cristal” y el desafío de “luchar por el país”. También, se incluye autoetnografía (etnografía del propio grupo poblacional, en este caso de la experiencia con la Comisión de la Verdad, de una parte; y de otra, de las vivencias de los jóvenes en relación con el tema del artículo, el conflicto armado). Así mismo, el texto incluye parodia de una manera similar a la ironía, entendida como uso mordaz de la variedad del grupo “contrario” (serían los adultos), en este caso con el título mismo de la “generación de cristal”.

4.3.5.3. Texto 3. Ensayo *Historia de la farmacia* (anexo 8)

Este texto, escrito por YC, estudiante de segundo semestre de Farmacia, es un “resumen con elementos de ensayo” que el docente del curso *Introducción a la farmacia* solicitó como actividad evaluativa de la asignatura. Para dicho texto, los estudiantes debían escribir lo que el

⁴⁸ Negrilla de la autora del texto.

⁴⁹ Subrayado propio.

docente denominó un “parcial tipo ensayo”; no obstante, ante las frecuentes dudas manifestadas por los estudiantes vía correo electrónico, él mismo aclaró al grupo lo siguiente por el mismo medio de comunicación: “En realidad el trabajo es más a la manera de un resumen de los temas tratados en el curso y cómo estos pueden contribuir a la formación profesional y personal de ustedes como estudiantes de Farmacia”.

El profesor solicitó a los estudiantes escribir su texto a mano y enviarlo escaneado por correo electrónico, por lo que el autor decidió escribir los borradores en computador y posteriormente pasarlo a mano para enviarlo al profesor. De esta forma, los **artefactos** no solo son los medios electrónicos (escritura de borrador, escaneo y envío del texto en físico y lectura y retroalimentación por parte del profesor), sino también aquellas herramientas tradicionales para la escritura a mano (hoja de papel y bolígrafo). En relación con los **participantes**, aquellos **visibles** son el estudiante como autor del texto y el profesor como destinatario. No obstante, en la escritura académica, como ya se mencionó previamente, los participantes **no visibles** son aquellos individuos e instituciones (por ejemplo la Universidad, o la Facultad) que posibilitan que los eventos letrados y la interacción entre el estudiante y el profesor mediante el texto escrito se den.

El **escenario o contexto físico** está mediado por la tecnología, dado que la interacción se está dando de manera virtual, gracias a los dispositivos electrónicos como herramientas de comunicación, producción y circulación de textos, los cuales serían los artefactos. De igual manera, los artefactos no visibles son aquellos conocimientos previos (por ejemplo, los apuntes de la clase en los cuales se basó el estudiante para la escritura del texto) y aquellos saberes y habilidades desarrollados en torno a la escritura académica en su breve trayectoria universitaria. El **contexto no visible**, entendido como el “ámbito o dominio de práctica dentro del cual el evento toma lugar y gracias al cual cobra significado, relevancia y propósito social” (Hamilton, 2000, p. 16), sería este ámbito académico en particular, es decir, un curso introductorio del pregrado en Farmacia (“Introducción a la Farmacia”, dirigido a estudiantes de primer semestre de la carrera), el cual a su vez pertenece a la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional, Sede Bogotá.

En relación con la **intertextualidad**, dado que el profesor indicó que no era necesario citar autores, el único fragmento en que el autor hace referencia explícita a una voz externa (aunque sin formato de cita académica) es el siguiente:

“La generación del 2000 tiene más herramientas y acceso a la información como el pdf y el internet”, así lo menciona el profesor Moisés Wasserman quien fue en su tiempo Decano y Rector de la Universidad Nacional de Colombia. Algo que sin lugar a duda nos da una ventaja enorme en cuanto a recursos que permitan adquirir más conocimientos.

Tanto la **macroestructura** como la **superestructura** del texto buscan responder a la instrucción inicialmente brindada por el docente, por lo cual si bien este texto se asemeja a un resumen, tiene elementos propios del ensayo como es la explicitación de la tesis. El estudiante la plantea de la manera siguiente, al final de la introducción:

Este trabajo busca defender con datos y aportes históricos en la historia de la farmacia la señalada idea principal o tesis: la historia de la farmacia alrededor del mundo y local es la base de una buena formación integral para un Químico farmacéutico colombiano.

La macroestructura se refiere entonces a *los hitos en la disciplina de la farmacia y su importancia para la formación del químico farmacéutico colombiano*. De otra parte, la superestructura es una introducción en un párrafo que culmina con la presentación explícita de la tesis enunciada previamente. Posteriormente, el desarrollo del texto se caracteriza por presentar datos históricos relevantes intercalados con unas pocas y breves reflexiones a propósito de hitos seleccionados. Finalmente, hay un párrafo de conclusión, el cual retoma y expande un poco la tesis a la luz de lo desarrollado en el texto, hace una valoración a manera de conclusión proyectiva y demuestra que se confirma la tesis expuesta en la introducción.

En cuanto a la construcción de la **voz propia** en el escrito, es importante destacar que en este se aprecia mayormente la distancia del autor que tradicionalmente caracteriza al texto académico. De esta manera, el componente dialógico se evidencia en polifonía de la multitud de aportes de los diferentes representantes de la disciplina y en la cita textual previamente presentada. La puntuación del escrito tiende a ser regular y rigurosa. La progresión del texto está marcada por un criterio cronológico, por lo cual indicadores temporales funcionan como marcadores textuales.

El estudiante posee una comprensión suficiente acerca de lo que ensayo, puesto que lo orienta desde una tesis ya presentada y unos argumentos y se muestra dubitativo ante la instrucción (que

inicialmente juzga como confusa) brindada por el docente⁵⁰. El proceso de escritura comprendió la elaboración de un primer borrador de carácter argumentativo. No obstante, tras la aclaración del docente, el estudiante creó un segundo resumen, basado en las notas de la clase, que es el cual se analiza. Posteriormente, con base en sugerencias en tutorías con la autora de la investigación, se siguió trabajando hacia la versión final, cuyo desafío mayor fue el de lograr sintetizar lo suficiente para lograr la extensión máxima requerida del texto escrito a mano. El trabajo obtuvo una calificación de cinco sobre cinco.

Este es un escrito que se ajusta en gran medida a las convenciones de la escritura académica, por lo cual no se observan otro tipo de elementos de las artes letradas de la zona de contacto de Pratt (1991) como aspectos de oralidad, expresión vernácula, ironía, entre otros. No obstante, sí hay expresión de subjetividad en el siguiente fragmento⁵¹:

Por otro lado, el Dr. Nicolas Osorio, propone un título universitario para farmacia, un sueño que se consolidaría en 1925 a través de la ley 15 y cuya facultad pertenecería a la de medicina de la U.N de Colombia por ley 11.

En este texto, se aprecia que si bien el estudiante está iniciando su carrera, posee cierto dominio de la escritura académica y además ha desarrollado estrategias de escritura. A este respecto, se destaca que el estudiante, de acuerdo con lo informado por otros compañeros suyos y posteriormente confirmado por él mismo, ha tenido en la universidad un desempeño destacado en escritura por un gusto y una facilidad que se remontan a su etapa escolar. En relación con el proceso de escritura, el estudiante indica que en tal proceso “él fluye cuando escribe” y que “no puede escribir y después revisar la ortografía”, sino que la va revisando conforme va escribiendo, puesto que para él la ortografía (y en general la corrección textual) es muy importante. A continuación se presenta el fragmento de la entrevista, en el cual se discute lo anterior:

RC: Pues tú escribes bastante bien. ¿Antes escribías más, o en el colegio?

YC: En el colegio escribía más, pues cualquier pendejada que se me venía a la cabeza (risas). Sí, pues siempre me ha gustado como por ejemplo más que todo ponerle cuidado a la ortografía, a los signos, la verdad estoy haciendo un escrito y pues la verdad pues recomiendan que uno escriba,

⁵⁰ A este respecto, los estudiantes entrevistados indican que en el CNLE aprendieron elementos del ensayo que les han sido de bastante utilidad para poner en práctica en sus asignaturas.

⁵¹ Subrayado propio.

escriba y revisa, pero pues la verdad yo no puedo evitar eso de por ejemplo si lo corrijo con la misma ortografía de Word o eso, de colocarle una coma; bueno, en donde creo que va...

RC: Y cuando estabas en el colegio que dices que escribías pendejadas, ¿qué era?

YC: A veces unos versos, así, y digamos así bobadas que entre amigos y ese tipo de cosas, así cosas como de recocha, digamos.

RC: Un compañero tuyo me contó que escribes muy bien, y cuando te tocaba así cosas de lectoescritura que lo hacías muy bien...

YC: Ah sí, pues, aparentemente así, pues. La verdad *Lectoescritura* saqué en 4.7, y hasta hice una autobiografía y bueno, tal vez la tenga por ahí. Yo se la mando, ¿le gustaría?

RC: Claro, claro que sí.

(...)

RC: ¿Y por qué crees que eres tan bueno o que se te daba tan bien la escritura?

YC: Podría ser porque la practicaba, o pues digamos que la entiendo así... Cómo más le podría explicar...

RC: ¿Y nunca te planteaste estudiar una carrera que tuviera que ver así con las letras?

YC: Sí, de hecho me gustaría ser escritor, columnista. Sí, de hecho me decían que estudiara Filosofía, ¿no? aunque pues ahora que entré a la universidad también me dijeron que eso sería también uno como escritor. Si hubiese sabido lo hubiera escogido. Más que todo por lo de escritor.

RC: O sea que te sientes... ¿pero estás contento con tu carrera? o preferirías...

YC: No, pues igual ya llevo, ya voy muy avanzado en esto y la verdad ya hacer un cambio así...

RC: Pero te ha gustado la carrera...

YC: Sí.

4.3.5.4. Texto 4. *Carta de mi yo futuro* (anexo 9)

Este texto es una carta escrita por el estudiante A., de primer semestre de la carrera de Derecho. Se trata de un escrito que el estudiante elabora para una asignatura de fundamentación de primer semestre de la carrera, en la cual el docente se interesaba en explorar la manera en que los estudiantes articulaban sus estudios universitarios con su proyecto de vida. En esta carta, el “yo futuro” escribe una carta a su madre. Acerca de este texto, el estudiante comenta lo siguiente en una entrevista:

A: Pero dijo que se había conmovido con nuestras cartas, casi llora [el profesor].

RC: Claro, ¿y por qué les pidió ese ejercicio?

A: Ese ejercicio fue para ya al final del semestre, o sea, él nos pidió ese ejercicio como que tratando de enfocar qué queríamos hacer nosotros, qué pensábamos nosotros como nos veríamos en un futuro, cómo se vería fulanito de tal al terminar su carrera en 10 años, él trató de enfocar eso, cómo nos veríamos nosotros dentro de 10, 15 años. Ese fue el tema de la construcción de nuestro escrito. Y pues él dijo que le gustó, todas las cartas.

RC: ¿Te gustó esa experiencia de escribir ese texto?

A: Sí, claro, fue mucho sentimiento pero sí.

Se trata de un texto que responde a un pedido especial del profesor, dado que se aparta de las convenciones de un texto académico. El **contexto físico** está, como es el caso de los anteriores textos analizados, mediado por los recursos virtuales. El **contexto no visible** implica un ámbito académico (determinado de alguna manera por los roles de los participantes); no obstante, tiene lugar en este un evento letrado no convencional para el mismo. En relación con los **participantes**, además del estudiante como autor y el profesor como destinatario del texto en el evento letrado, puede decirse que hay un tercero (implícito) que sería la persona a quien va dirigida la carta, es decir, la madre del estudiante.

Los **artefactos visibles** son tanto los dispositivos que permiten la escritura, difusión y lectura del texto como el mismo escrito del evento letrado, es decir, la carta en cuestión. De otra parte, los **artefactos ocultos** son todos aquellos valores que emergen en la escritura de la carta en relación con sentimientos, modos de pensar, conocimientos y habilidades (Hamilton, 2000, p. 16). Como **actividades** visibles están la escritura, difusión y lectura de los textos; como se pudo apreciar en el testimonio previamente presentado, la lectura de estas cartas tuvo una respuesta muy emotiva por parte del profesor. De otra parte, las actividades ocultas entendidas como “rutinas estructuradas y trayectorias que facilitan o regulan las acciones, reglas de adecuación y elegibilidad” (Hamilton, 2000, p. 16) suponen determinadas expectativas y perspectivas de los autores de este texto, cuyas creencias, valores y actitudes emergen de forma importante en este tipo de documentos.

Por tratarse de una carta dirigida a la madre del autor, es un texto muy personal en el cual se reflejan muchos de los deseos y proyecciones del estudiante hacia futuro, pero también muchas de las situaciones y de las luchas por las que, en el momento de la escritura de la carta, estaba pasando el estudiante. Debido al carácter íntimo de la carta, la construcción de la **voz propia** del

autor es notoria, pues es un despliegue de subjetividad y emociones en una comunicación dirigida, además, a una persona muy cercana al autor. De esta forma, la carta está escrita en primera persona y se dirige siempre a una segunda persona, alternando entre “tú” y “usted”, especialmente, en el primer párrafo que inicia de una manera formal:

Por medio de la presente, quiero manifestarle mi más grande agradecimiento, por ser la persona que más ha estado presente, en todos estos años de lucha y gran sacrificio.

Posteriormente se torna más informal.

Se trata de un **texto dialógico** por su naturaleza, que invita a la destinataria a participar en el relato de las diferentes experiencias vividas por el autor e incluye, así mismo, la voz de ella. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento, en que se usa el estilo directo⁵²:

(...) cuando digo camino de la <rectitud> no me refiero al camino del bien, donde muchos dirán las drogas o los malos pasos, me refiero a todos esos momentos donde me decías, ¡mijo, la hora de llegada a la Universidad es a las 7:00 am, no a las 7:02 am!, o cuando me decías ¡ bebe, lo que al tiempo se deja al tiempo sé que!, haciéndome énfasis en que los trabajos siempre se hacen lo más proto posible, y no se dejan para el ultimo día.

O el estilo indirecto, como sigue:

y tú sigues a mi lado dándome apoyo moral para que no cometa una locura, como en aquella ocasión, en la que llevaba tan solo seis meses de graduado y quise tomar un trabajo en el extranjero y tú me dijiste que no lo tomara porque la empresa no te causaba confianza, y al investigar me entere que la empresa era ficticia

En el texto se aprecian otras voces, por ejemplo en el siguiente fragmento, en el cual se encuentra una cita directa de un autor anónimo:

No tengo palabras suficientes para describir el agradecimiento que siento hacia ti, o como dijo un autor anónimo “siempre hay que encontrar el tiempo para agradecer a las personas que hacen una diferencia en nuestras vidas”, y gracias a ti, soy el gran Abogado que soy hoy en día.

Este texto posee un importante componente de **oralidad**, por su naturaleza informal, dialógica y personal. En el párrafo presentado anteriormente se encuentran ejemplos de oralidad en la escritura en un diálogo auténtico del estudiante con la mamá y en el que sigue se aprecia una

⁵² Subrayado propio.

autocorrección (como sucede en el discurso hablado) y la transcripción de las risas. La puntuación, en este caso, posee funciones polifónicas.

Son tantos los recuerdo de felicidad que me invaden al pensar que en ti, y en tu esfuerzo como persona tan dedicada, como si fueras un estudiante más, no, perdón un profesor más guiándome por el camino de la rectitud, y cuando digo camino de la <rectitud> no me refiero al camino del bien, donde muchos dirán las drogas o los malos pasos.

Recuerdo tanto el día que perdí una asignatura, claro está que primero fue el regaño hasta la chancleta ¡jajaja! pero todo ese sermón que me distes ese día me sirvió de combustible para no volver a cometer la locura de perder una asignatura.

La **superestructura** de este texto es la de una carta, con el lugar y la fecha proyectada diez años desde ahora. Posteriormente, el nombre de la destinataria y el desarrollo de la carta en párrafos de distribución desigual, un breve cierre con la despedida y la firma del estudiante. La **macroestructura** del escrito versa sobre las palabras de agradecimiento hacia la destinataria, las dificultades y los logros del estudiante hasta dicho momento en el futuro, por lo cual algunos de estos aspectos o bien son imaginados o bien corresponden con experiencias vividas por el joven. El uso de recursos para construir la carta, al igual que las elecciones de registro, demuestran la conciencia de literacidad del joven en relación con la escritura de este género discursivo. No obstante, llama la atención el hecho que la carta inicia de manera sobria en sus primeras líneas y posteriormente se torna más informal y cercana.

En cuanto a las artes letradas de la zona de contacto de Pratt (1991), el texto manifiesta rasgos como el diálogo imaginario, ilustrado en los ejemplos anteriores. De igual manera, en el siguiente fragmento se observa un ejemplo de propuesta alternativa, en la cual el estudiante plantea acciones de transformación y acción a favor de los jóvenes que viven experiencias similares a las de él:

hace como una semana tuve la oportunidad de hablar con el presidente de la república, y déjame decirte madre que fue algo muy productivo, ya que tuve la oportunidad de tratar temas muy relevantes, uno de ellos fue la igualdad de oportunidad en educación para las persona de escasos recursos, ya que como yo provengo de un ambienté de bajos recursos, comparto ese sentimiento de desprotección de parte del gobierno.

Relacionado con lo anterior, también se encuentran ejemplos de transculturación y colaboración, los cuales tienen que ver con la apreciación de una situación desde la experiencia del otro (en este caso él trata de situarse en la perspectiva de los docentes) y de comprender sus puntos de vista en diálogo con los propios. Estos dos aspectos se evidencian en el siguiente fragmento:

He logrado aparte de mi trabajo en la firma de abogados, dictar clases en la gran universidad de la que me gradué, poder estar en la misma posición en la que estaban mis profesores, sentir lo que significa lidiar con personas que están en un proceso de formación, y ahora me doy cuenta que dictar clases no es nada fácil, en muchas ocasiones yo te decía que los profesores me tenían rabia porque no me comprendían, o porque yo no entendía los temas que ellos me explicaban, y ahora me doy cuenta que tú siempre tuviste la razón al decirme que era yo el que necesitaba un poco más de esfuerzo para adaptarme a la metodología que ellos tenían.

El texto anteriormente citado refleja muchas de las luchas que viven los estudiantes pertenecientes a comunidades no hegemónicas al ingresar a la universidad; no obstante, se aprecia la manera en que el autor elabora la experiencia y se proyecta con resiliencia de cara a un futuro en el cual logra superar las dificultades, fortalecerse en ellas y trascenderlas. En este sentido, en este fragmento también evidencia la autoetnografía.

Para concluir, es importante mencionar cómo estos textos, conocidos como “egodocumentos”, representan un aspecto de interés para los NEL puesto que albergan un inmenso potencial pedagógico y, de otra parte, aportan a la elaboración y comprensión de las experiencias de transición a la universidad de aquellos estudiantes pertenecientes a comunidades no hegemónicas que ingresan a la misma (Bombini e Iturrioz, 2021).

4.3.5.5. Texto 5. *La validez de las ciencias sociales* (Anexo 10)

El último texto letrado que conforma este análisis es el borrador de un ensayo titulado *La validez de las ciencias sociales para entender los problemas sociales*, escrito por la estudiante VG, de la carrera de Trabajo Social, para una de sus asignaturas introductorias, denominada “Fundamentos de las ciencias sociales”. A continuación se transcribe la conversación acerca de esta tarea en la segunda entrevista que se realizó a la estudiante⁵³:

⁵³ Subrayado propio

RC: Este de *La validez de las ciencias sociales para entender los problemas sociales...* ¿es de este semestre?

VG: Del semestre pasado.

RC: Ajá, ¿y qué te tocaba hacer?

VG: Tenía que hacer un ensayo de cualquier tema que yo escogiera... bueno, un tema que estuviera relacionado con lo que habíamos visto en la clase, y utilizar como mínimo seis textos que hubiéramos visto en clase. Y pues como la materia era “Fundamentos de las Ciencias Sociales”, entonces como que decidí hacer el ensayo sobre cuál era la validez del conocimiento que se estaba produciendo para entender problemas sociales más particulares. Creo que ese fue el borrador.

RC: ¿Te acuerdas de lo que te solicitaban?

VG: Sí, un ensayo tipo dialéctico con tesis, antítesis y síntesis.

RC: ¿Cómo fue la experiencia de escribir este ensayo?

VG: Pues en una parte, complicado porque era demasiado la bibliografía con la que tenía que trabajar, o sea como que recurrir a la mayoría de textos que había visto en el semestre. Como esos textos eran los que más me gustaban, y el tema que escogí, como que me gustaban bastante. Pero a pesar de la complejidad del ensayo (porque no había hecho otro texto de ese tipo) me sentía bien haciendo el texto.

RC: ¿Y por qué te gustan?

VG: El tema, igual yo lo escogí, ¿no? porque pues como ya se podría decir que ya soy miembro de esa comunidad académica que pues bueno, en algún momento va a producir conocimiento, o sea como que cuestionarse qué tan válido es ese conocimiento para intervenir esa realidad que deseamos intervenir.

RC: Y es importante para ti sentirte desde donde tú hablas como parte de esa comunidad. ¿Algún otro motivo por el cual te haya gustado ese tema?

VG: Creo que porque el autor al que más trabajé allá en ese ensayo que fue el que más entendí y más me llamó la atención ese semestre fue Boaventura de Sousa Santos que habla como de todo eso de la “decolonización del saber” y de las “epistemologías del sur” y pues y el reconocimiento de todos esos saberes, conocimientos que no son académicos y eso, entonces me llama la atención.

RC: Bueno, ¿y ese escrito tiene una estructura?

VG: Ah bueno, en ese caso sí⁵⁴.

RC: ¿Cómo es esa estructura?

⁵⁴ La estudiante dice esto porque acerca de un texto anteriormente discutido, ella indicaba que “no tiene estructura”.

VG: Creo que primero tiene una introducción de lo que son las Ciencias Sociales, si no estoy mal, segundo presento mi tesis, y pues tercero presento una antítesis y por último una síntesis, una conclusión de los dos temas que había mencionado anteriormente.

(Entrevista número 2. 19-04-21)

Para iniciar, los **participantes visibles** son la autora del texto y la docente del curso como destinataria. Los **participantes no visibles**, como es el caso de los otros textos analizados, son todos aquellos individuos, instituciones y dependencias de estas que han hecho posible que se dé esta interacción: la Facultad, el Departamento, las directivas. El **contexto físico** está también enteramente mediado por la tecnología, dado que fue un trabajo realizado durante el distanciamiento físico por cuenta de la pandemia. El **contexto no visible**, el cual se refiere al ámbito o dominio de práctica donde tiene lugar el evento y gracias al cual adquiere “significado, relevancia y propósito social”, se trata entonces del ámbito universitario a nivel de pregrado, en una asignatura introductoria. En este sentido, se trata de un ejercicio evaluativo, el cual no obstante es relevante, pues genera en la estudiante una motivación genuina -como se aprecia en la entrevista, donde indica que a pesar de tratarse de un texto complejo al que se enfrentaba por primera vez, se sintió cómoda escribiéndolo.

En cuanto a los **artefactos visibles**, se trata de los dispositivos que permiten y facilitan la escritura, transmisión y lectura del texto, al igual que la posterior retroalimentación y evaluación de este. Los **artefactos no visibles** son los recursos no materiales, como los valores que se reflejan acerca del objeto central del mismo (la validez de las ciencias sociales para contextos particulares), los conocimientos, interpretaciones, modos de pensar de la autora a este respecto y los saberes previos acerca de la escritura académica y sobre las “Epistemologías del Sur” que ella desea explorar con mayor profundidad en su escrito. Finalmente, las acciones ejecutadas son la escritura y envío del texto por parte de la autora y la lectura y retroalimentación por parte de la docente. De igual manera, las actividades no visibles se refieren a las rutinas llevadas a cabo por la estudiante (este proceso de escritura se presenta en un fragmento de entrevista hacia el final de este análisis) para la escritura de su texto y el conocimiento y seguimiento de las reglas para la elaboración de un escrito en este ámbito.

Como se puede apreciar en el fragmento de la entrevista, en este trabajo la estudiante defiende un postulado que resulta crítico e invita al diálogo y a la apertura al contexto académico para el que

ha sido escrito, lo cual es muy relevante teniendo en cuenta la posición que ella toma como autora y como joven que inicia su formación como trabajadora social. En este sentido, se permite proyectarse desde las inquietudes que le despiertan las vivencias en su propio territorio: el municipio de Tumaco y su zona rural. De esta forma, la autora se preocupa por mostrar las diferentes tensiones entre lo local y lo global que surgen en las ciencias sociales y cómo esto puede (re)pensarse para trabajar en un contexto particular, como lo puede ser su propio lugar de procedencia. Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Esa pretensión de formular leyes generales que puedan dar cuenta de los fenómenos en distintos contextos es un error, ya que estos fenómenos presentan distintas variables dependiendo de los contextos por ejemplo, existe un consenso sobre lo que es la pobreza, pero no es lo mismo ser pobre en un contexto urbano como por ejemplo Bogotá o serlo en un contexto rural como por ejemplo la zona rural del municipio de Tumaco.

La **dimensión dialógica** en este texto se puede apreciar, de una parte, en las diferentes voces que ella trae a su texto mediante el uso de citas textuales de autores como Zemelman (2016) o Boaventura de Sousa Santos (2007). De otra parte, este dialogismo se percibe en la manera en que la autora invita a la reflexión y a la crítica de lo que representan las ciencias para comunidades reales, como por ejemplo, para aquella a la que la joven pertenece. Se trata de un texto argumentativo, cuyos argumentos (elaborados desde tres ejes que ella denomina “errores”) y su tesis se encuentran en el siguiente párrafo:

El conocimiento producido por las ciencias sociales en ocasiones no resulta útil para entender los problemas sociales del contexto latinoamericano ya que aún se presentan errores que hacen que este conocimiento sea ineficiente para este fin. Los más relevantes son estos tres errores.. 1 esa pretensión de universalidad de las ciencias sociales, 2 el afán de las ciencias sociales por parecerse a las ciencias naturales, 3 la pretensión de aplicar conocimientos producidos en contextos occidentales para tratar de entender problemas sociales de otros contextos como el latinoamericano.

Una llamativa muestra de la dimensión dialógica en este texto sería la manera en que la estudiante concede importancia a cada uno de los anteriores aspectos; no obstante, hace un llamado para repensar las ciencias sociales en contexto. Para ello, propone como solución el concepto de “ecología de saberes” propuesto por Santos, el cual resulta muy relevante para

entablar el diálogo entre lo global y lo local, lo universal y lo particular, que de acuerdo con la estudiante es tan urgente en Latinoamérica y en contextos cada vez más particulares de estas latitudes:

Para dar una solución a lo que antes planteamos aquí que sería la discusión entre la validez de un tipo de conocimiento y otro planteamos lo que Boaventura llama “ecología de saberes” que es la idea que pueden coexistir distintas maneras de crear conocimiento

En comunicaciones personales con la autora del texto, se ha dialogado acerca de que sus inquietudes han estado orientadas a pensar en ese diálogo que puede (y debe) existir entre la Academia y los saberes tradicionales y locales, promovidos por lo que ella denomina diferentes epistemologías, por ejemplo la feminista o la postcolonial, en el seno de la pluralidad de las ciencias y de la ecología de los saberes. Esto da relevancia a los conocimientos y saberes gestados en comunidades campesinas y ancestrales afro e indígenas. A este respecto, vale la pena retomar este fragmento de la entrevista:

VG: El tema, igual yo lo escogí, ¿no? porque pues como ya se podría decir que ya soy miembro de esa comunidad académica que pues bueno, en algún momento va a producir conocimiento, o sea como que cuestionarse qué tan válido es ese conocimiento para intervenir esa realidad que deseamos intervenir. (Entrevista 2. 19-04-21)

En el anterior fragmento se pueden evidenciar varios aspectos importantes en relación con el posicionamiento de la autora como escritora y como trabajadora social en formación, de lo cual se aprecia esa identidad que se consolida y se configura en relación con sus expectativas, sus propias experiencias y aquellas propias de la vida académica. En este sentido, se aprecian estrategias de las artes letradas de la zona de contacto de Pratt (1991) que caracterizan la dimensión dialógica, como lo son el debate, la crítica y la controversia en torno a las problemáticas y tensiones de las ciencias sociales; la denuncia en relación con la necesidad de repensar una postura hegemónica de las ciencias sociales y la colaboración, en cuanto a que si bien discute los postulados planteados como “errores”, reconoce, de igual manera, su importancia para la consolidación de las ciencias sociales.

Se considera que este escrito manifiesta una conciencia de las dimensiones argumentativa y dialógica-polifónica del texto académico en relación con la propia voz e intereses de la autora en

este contexto disciplinar en particular. A este respecto, no se ha encontrado manifestación de expresión vernácula en el texto de la estudiante, lo cual sugiere una conciencia de la adecuación textual de la escritura académica. De igual manera, se evidencia conocimiento de la estudiante acerca de la macroestructura, dado que hace referencia brevemente al contenido del texto en la entrevista; y de la superestructura, acerca de la cual se refiere en la conversación presentada: “Creo que primero tiene una introducción de lo que son las Ciencias Sociales, si no estoy mal, segundo presento mi tesis, y pues tercero presento una antítesis y por último una síntesis, una conclusión de los dos temas que había mencionado anteriormente”.

En este sentido, se aprecia un avance en la estudiante en la apropiación de las convenciones del texto académico, lo cual es producto de la experiencia a lo largo de cuatro semestres estudiando la carrera; no obstante, de acuerdo con lo conversado en la entrevista, la estudiante indica cómo este interés por escribir sobre temas relacionados con las ciencias sociales y la filosofía se originó desde que estaba en su bachillerato. En relación con el proceso de escritura llevado a cabo para dicho trabajo, llama la atención la manera en que la estudiante privilegia un momento creativo en el cual fluyen las ideas para la escritura de un borrador (enfocado en el contenido y como guía que contiene “los pasos a seguir para hacer el texto”) para después enfocarse en aspectos de forma:

RC: ¿Y cómo fue el proceso de escribir?

VG: Pues bueno, siempre como que al principio era como, más que todo cuando se podría decir como que “por dónde empiezo, qué hago” y eso, y no sé, yo siento que como que en la noche tengo un momento en el que se me prende el bombillo, no sé, como que me llega una idea y hago un borrador, o sea así como esa redacción, mirar como que la ortografía ni nada de eso, y simplemente duermo. Al otro día como que lo miro y pues lo voy corrigiendo, pero ya eso es como digamos la guía, como que ahí pongo los pasos que voy a seguir para hacer el texto.

(Entrevista número 2, 19-04-21)

Se concluye que los anteriores análisis textuales permiten evidenciar la manera en que se relacionan la literacidad académica y la literacidad de los jóvenes en su dimensión dialógica, la cual permite no solo establecer conexiones entre las experiencias que nutren la creación de los textos, sino los mismos rasgos textuales y discursivos en inclusión y exclusión de ambas literacidades.

Es así como este capítulo, titulado *Capítulo 4. Presentación y análisis de los datos*, con sus tres grandes secciones (4.1 *Aproximación a la literacidad en la(s) comunidad(es)*, 4.2 *Hacia una caracterización de la literacidad de los jóvenes, la literacidad académica y sus relaciones* y 4.3. *Análisis textual*), permite cumplir con los objetivos planteados y responder a la pregunta de investigación: *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?*

En primer lugar, la breve etnografía de la literacidad de las poblaciones, abordada en la primera sección (subcapítulo 4.1. *Aproximación a la literacidad en la(s) comunidad(es)*), permite contextualizar las prácticas de literacidad de los jóvenes en las de sus lugares de origen. De esta forma, es posible ver cómo en dichas comunidades está muy presente la oralidad (producto de una tradición ancestral que pervive), pero se practica la literacidad en diferentes ámbitos como el escolar, de la salud, religioso, administrativo, cultural, de los hogares y a nivel personal con el apoyo de las tecnologías, especialmente de los teléfonos inteligentes. Los jóvenes participan en diferentes de los ámbitos letrados enunciados, y, adicionalmente, en el ámbito universitario.

La segunda sección del capítulo (subcapítulo 4.2. *Hacia una caracterización de la literacidad de los jóvenes, la literacidad académica y sus relaciones*), permite cumplir con los dos objetivos específicos, que son los siguientes:

- Identificar los eventos y las prácticas letradas en los ámbitos en que participan los estudiantes en su literacidad tanto académica como no académica.
- Establecer las relaciones de inclusión y exclusión entre los eventos y las prácticas letradas de la literacidad académica y la literacidad no académica de los estudiantes

Esto en la medida que permite describir la literacidad de los jóvenes desde categorías identificadas en las entrevistas e identificar aquellos puntos de encuentro y desencuentro relacionados con las dinámicas de inclusión y exclusión entre ambas literacidades.

La tercera sección del capítulo (el subcapítulo 4.3. *Análisis textual*), contribuye de igual manera a dichos objetivos específicos, dado que visibiliza algunas de las características de los eventos letrados presentes en textos escritos por los jóvenes y permite evidenciar cómo los textos poseen

características de dialogismo que manifiestan interacción entre la literacidad no académica y la literacidad académica.

Así, con la consecución de los dos objetivos específicos, ha sido posible cumplir con el objetivo general de esta investigación: “Establecer la(s) relación(es) entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia”, y responder a la pregunta de investigación: *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?*

5. Discusión

Este trabajo es un aporte para la comprensión de las problemáticas existentes en la apropiación de la literacidad académica por parte de estudiantes procedentes de contextos lingüísticos, sociales y culturales particulares, como es el caso de los estudiantes del programa PEAMA de la Universidad Nacional. El punto de partida de esta investigación ha sido el encontrar las relaciones entre la literacidad que poseen los jóvenes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que hacen su proceso de movilidad a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional y la literacidad académica propia de dicha sede principal, por lo cual se planteó la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia?*

Esta inquietud surge en la investigadora al presenciar un poco de los desafíos que los jóvenes de este programa tienen que afrontar a nivel académico, particularmente en relación con la escritura académica, al ingresar a una institución de la talla de la Universidad Nacional de Colombia y, en particular, a la Sede Bogotá de esta. Por este motivo, se consideró importante partir del reconocimiento del valor de las prácticas letradas de los jóvenes para establecer vínculos de estas con la literacidad académica. De esta manera, ha sido posible conocer cuáles son las tensiones entre ellas, pero también los puntos de encuentro que hacen posible para los jóvenes progresar en su apropiación de la literacidad académica. Esto es lo que se identificó, respectivamente, como relaciones de inclusión y de exclusión, lo que Zavala y Córdova (2010) denominan “encuentros y desencuentros”.

De esta manera, las relaciones de exclusión implican las dificultades que los estudiantes deben afrontar al ingresar a la universidad, dado que la literacidad académica es lugar de tensiones que son producto de relaciones de poder propiciadas por la hegemonía de la literacidad académica en detrimento de otras literacidades. Uno de los aspectos relevantes a este respecto es la *relación entre literacidad e identidad*, dado que -especialmente en contextos de inequidad, como el de esta investigación-, existen determinadas exigencias para participar en las interacciones propias de la literacidad académica que son susceptibles de perpetuar las desigualdades y las dinámicas de exclusión. De acuerdo con lo anterior, un hallazgo importante de esta investigación es que los

estudiantes experimentan una ruptura con la escritura, propiciada por una experiencia que catalogan como “traumática” al afrontar las dificultades inherentes de la escritura académica y pierden confianza en sí mismos como estudiantes y como escritores.

No obstante, en esta investigación ha sido posible identificar cómo, a pesar de este “desencanto”, *los jóvenes están en capacidad de encontrar puntos de encuentro y trabajar en su proceso de apropiación de la literacidad académica de manera progresiva*. En lo que Zavala (2011) denomina la *capacidad de agencia* (ver definición en el apartado 4.2.4.2), los estudiantes ponen en marcha una serie de estrategias que les permite encontrar sentido a la literacidad académica desde la experiencia de su propia literacidad. Se destacan las siguientes estrategias:

- Llevar a la literacidad académica temas de su interés, que además son relevantes para las problemáticas propias de sus comunidades.
- Poner en marcha estrategias y usos del lenguaje que ponen en diálogo las características propias de su literacidad y de la literacidad académica,
- Gracias a lo anterior, es posible establecer un diálogo entre las literacidades que permite encontrar sentido a la literacidad académica para ellos.

De acuerdo con lo anterior, el *dialogismo*, concepto bajtiniano desde la perspectiva de Lillis (2006), se evidencia en esta investigación como la propiedad de los textos que incluyen lenguajes, discursos, temas y voces de ambas literacidades. Estos se reflejan a nivel textual y discursivo en estrategias como la intertextualidad, la polifonía y otros usos denominados las “artes letradas de la zona de contacto” (Pratt, 1991), los cuales son característicos de situaciones de “literacidades en contacto”. Por ejemplo, elementos como crítica, denuncia y parodia; o bien bilingüismo – expresión vernácula (uso de léxico propio de la variedad propia en la “variedad mayoritaria”, en este caso, la literacidad académica).

Se ha encontrado que *los jóvenes han incrementado considerablemente su conciencia de literacidad, no solo de los textos académicos sino de los no académicos* -en tanto esta comienza su formación desde el momento mismo en que inicia su interacción con distintos tipos de textos escritos- propiciada por la interacción constante con los textos académicos durante su proceso de inserción en la literacidad académica, a lo largo de los semestres cursados en la universidad. Esta

mayor conciencia de literacidad les permite identificar los usos y características de los diferentes tipos de texto de acuerdo con su contexto y de esta forma establecer relaciones claras entre la adecuación y la utilización de los distintos recursos propios de las literacidades. Tanto este aspecto de la conciencia de literacidad como del diálogo entre literacidades manifiesto a nivel escrito pudieron evidenciarse en el análisis textual. A este respecto, es importante destacar que ante cierto vacío en modelos de análisis textual desde la perspectiva de los NEL, se creó una propuesta de análisis textual basada en elementos de diferentes investigaciones (Lillis, 2006; Pratt, 1996; González, 2012; Hamilton, 2000) y que se ejemplifica en el subcapítulo 4.3. *Análisis textual* de la presente investigación.

El desarrollo de dicha conciencia de literacidad (en este caso, académica) representa un hito para el caso de los estudiantes como un paso esencial para el mejoramiento de sus habilidades de lectura y escritura académicas de cara a las exigencias propias de la universidad, dado que, como se expuso en la presentación del problema en este documento, dichas habilidades comunicativas (comprensión y producción de textos académicos) representan una dificultad fehaciente para el grueso del estudiantado que ingresa a la universidad, pero con mayor razón para estudiantes de los programas especiales de admisión, quienes manejan una variedad del español particular (que dista de aquella que se requiere en el contexto académico) o bien son bilingües con español como segunda lengua (Santos, 2013).

Los estudiantes logran el mayor desarrollo de esta conciencia de literacidad de manera progresiva al transitar por una “zona de pasaje” (Bombini e Iturrioz, 2021, p. 122) de la vida escolar a la cultura académica de la universidad, la cual tiene lugar en los primeros semestres cursados. En dicha zona de pasaje, los estudiantes se familiarizan no solo con las exigencias de los entornos académicos universitarios, sino también con las formas de comunicar propias de cada disciplina, motivo por el cual el acompañamiento en el fortalecimiento de la lectura y la escritura, como algo que debe asegurarse, no concierne solamente a los estudiantes, sino también a diferentes actores en las instituciones de educación superior (Carlino, 2013; Santos, 2013, 2016).

Para el caso del programa PEAMA, se destaca la posibilidad para los estudiantes de hacer una transición por una “primera zona de pasaje” en sus propios entornos en la SPN y, posteriormente, a una “segunda zona de pasaje” en la sede andina (en este caso la Sede Bogotá, una zona de contacto en la cual las exigencias en todo nivel tienden a ser mayores). De esta forma, se

considera que la SPN como zona de contacto es una oportunidad para pensar la Universidad en el contexto de las regiones, toda vez que es la universidad y sus diferentes miembros quienes participan de las dinámicas locales y pueden alcanzar una comprensión mayor de las realidades de los estudiantes.

El aislamiento provocado por la pandemia en los dos últimos años (2020 y 2021) ha tenido una incidencia en este proceso que se experimenta al transitar por la zona de pasaje e ingresar a la universidad como zona de contacto. Muchos de los participantes de la investigación no se desplazaron a la Sede Bogotá y llevaron a cabo sus estudios de manera remota desde sus casas, en ocasiones en zonas muy apartadas y con condiciones de seguridad muy difíciles. Por ende, tuvieron que afrontar no solo dificultades de acceso a Internet (por lo cual experimentaron numerosos problemas para ingresar a las clases⁵⁵ y para cumplir con sus tareas), sino también situaciones que incluso amenazaban su bienestar al tener que desplazarse a otras locaciones, en la ruralidad, para poder conectarse a los encuentros virtuales⁵⁶. Por esta situación, algunos de los participantes de esta investigación, eventualmente, tuvieron que solicitar apoyos socioeconómicos de emergencia (alojamiento, alimentación) a la Universidad para trasladarse a Bogotá y tener condiciones de mayor seguridad y bienestar para llevar a cabo sus estudios y así concluir apropiadamente sus semestres académicos.

En este contexto, hubo una imposibilidad para los estudiantes de establecer contacto con compañeros de la sede de procedencia y tender redes de apoyo con ellos, como ha sucedido de manera importante en el caso de los estudios presenciales. En su lugar, los jóvenes generaron, en algunos casos, vínculos mediados por la virtualidad con los compañeros de la Sede Bogotá, los cuales derivaron en importantes redes de apoyo -no solo académico sino también emocional- que les permitieron compartir y aliviar las vivencias y dificultades propias de la vida académica. Si bien se destacan las grandes ventajas de la tecnología para los procesos de enseñanza y aprendizaje y la conveniencia de estudiar desde los hogares, los estudiantes vieron en los estudios

⁵⁵ Los docentes entrevistados coinciden con las grandes dificultades que han experimentado para interactuar con los estudiantes del programa PEAMA que habitaban en sus regiones en el contexto de las clases virtuales. Ellos establecen que, en general, estos estudiantes tienden a ser más tímidos e inseguros y a participar menos en clase (aunque sí se acercan a conversar con ellos en interacciones uno a uno en la presencialidad), por lo cual las clases virtuales afectaron en gran medida las posibilidades de acompañamiento a los jóvenes. Esta situación la experimentaron también algunos de los estudiantes, quienes en cursos demasiado numerosos y asistidos por monitores veían imposible comunicarse con los docentes y resolver dudas o expresar situaciones urgentes que requerían de su apoyo.

⁵⁶ A este respecto, es importante anotar que en los momentos en que se realizó el trabajo de campo, las circunstancias de orden público estaban sumamente afectadas en el municipio de Tumaco, especialmente en su zona rural.

en remoto un obstáculo para el progreso académico, debido a las restricciones para una interacción auténtica, cara a cara, con sus pares y profesores.

Aportes desde la perspectiva de los NEL y de las Literacidades Académicas

Los Nuevos Estudios de la Literacidad, y en particular su enfoque en la literacidad académica denominado las Literacidades Académicas, constituyen un importante punto de partida para abordar el objeto de estudio de la presente investigación. En este sentido, el propósito de trazar las relaciones entre la literacidad académica y las literacidades de los estudiantes tiene como finalidad, de una parte, mostrar que en el seno de una comunidad existe una diversidad de prácticas letradas que son producto de las diferentes prácticas sociales que se realizan en variados ámbitos de esta. De otra parte, que entre dichas literacidades se constituyen relaciones variadas que, en virtud de un fundamento ideológico y de poder, pueden contribuir a la marginalización o al prestigio de las diferentes formas de literacidad.

Los Nuevos Estudios de la Literacidad, como vertiente sociocultural de la lectura y la escritura (que cuestiona, pero no por eso desestima aportes de otros enfoques), permiten visibilizar relaciones asimétricas que poseen un impacto en las relaciones y prácticas sociales de las que hacen parte, por ejemplo, en un ámbito educativo. A nivel de la educación superior, la perspectiva de las Literacidades Académicas aporta a la visibilización de estas dinámicas ideológicas y de poder que impactan la participación de estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos, culturales y lingüísticos minoritarios y a la vez vulnerables; como es el caso de los entornos educativos en América Latina y, en especial, de este país.

De acuerdo con Lillis (2021), los aportes de las literacidades académicas, a lo largo de más de dos décadas, tienen que ver con la posibilidad que brindan estos estudios para comprender la escritura académica desde una perspectiva más amplia que se compromete con una postura crítica ante postulados que se asumen acerca de “la naturaleza y el valor de las convenciones de escritura académica para la participación en la producción de conocimiento” (Lillis, 2021, p. 57). En primer lugar, están las diferencias entre las concepciones y los supuestos de estudiantes, docentes y directivas académicas en torno a lo que es la escritura académica, lo cual deriva en una incompreensión que no se resuelve si no se hace un ejercicio de formación y reflexión acerca de lo que significa escribir en la universidad.

De esta manera, estas incomprendiones se manifiestan en aquellas prácticas en torno a la escritura académica que parten de la creencia de que las convenciones de la escritura académica son de “sentido común”: que todo estudiante que ingresa a la universidad debe conocerlas y que, por ende, no hay necesidad de diálogo, formación o problematización en torno a ello. Dichas prácticas son lo que Lillis (1999) denomina “prácticas institucionales del misterio”. Esta autora indica que este tipo de prácticas están ideológicamente orientadas en tanto actúan en mayor medida en detrimento de estudiantes que están “menos familiarizados con las convenciones en torno a la escritura académica” (1999, p. 127), por ende, restringen la participación de dichas poblaciones no hegemónicas en la escritura académica y en la educación superior. Esto contribuye a hacer más amplia la brecha de desigualdad entre las diferentes poblaciones que desean acceder a la educación superior.

La adopción de programas especiales de admisión, como es el programa PEAMA de la Universidad Nacional, pasa por un reconocimiento de la diversidad lingüística y sociocultural que hace evidente que la escritura académica está lejos de ser un hecho, y que es necesario pensar en cómo trabajarla desde diferentes instancias. En este sentido, como se pudo evidenciar en esta investigación, el papel de iniciativas orientadas a facilitar la incorporación de los estudiantes de estos programas especiales de admisión a la escritura académica es fundamental, porque se trata de acompañar a los estudiantes en una transición o en un aprendizaje no solo de un conjunto de habilidades lingüísticas, de estudio y de pensamiento, sino de nuevas formas de posicionarse y de relacionarse en comunidades de práctica, en modos de ser y de pensar distintos. El problematizar en torno a las prácticas propias de la literacidad académica contribuye no solo a generar estrategias de acompañamiento más sensibles y acertadas, sino a reflexionar en torno a las implicaciones de la literacidad ensayística y a la variedad y riqueza de las prácticas letradas, en virtud de la diversidad de los mismos participantes.

La perspectiva de los Nuevos Estudios de la Literacidad permite poner el foco no solo en la experiencia de la escritura en una comunidad (dado que se trata de un enfoque sociocultural que mira las interacciones mediadas por un texto y su relevancia en prácticas letradas mayores), sino en las propias vivencias de quienes escriben. De esta forma, emergen las subjetividades que permiten identificar los saberes, creencias, expectativas y necesidades de los estudiantes para el aprendizaje de su escritura académica. Estas subjetividades son relevantes para la configuración

de la identidad de los escritores. Al respecto, Lillis indica que una contribución del movimiento de las literacidades académicas es el estudio de la(s) identidad(es) en la escritura académica, las cuales pueden ser “reales, aspiracionales, cambiantes con el tiempo” no solo de los docentes, sino de otros profesionales involucrados en las interacciones propiciadas por la escritura académica (Lillis, 2021, p. 57). En efecto, la relación entre literacidad e identidad es fehaciente en la medida que, como afirma Gee, la literacidad “tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales” y que las prácticas discursivas que conforman la literacidad, en tanto son indisolubles de visiones del mundo específicas (“creencias y valores”), de las diferentes comunidades, están vinculadas con “la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica: un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad” (2004, p. 24).

En relación con lo anterior, de acuerdo con Barton (2007, p. 66), las personas encuentran sentido en la literacidad como un fenómeno social -y su construcción social de la literacidad está estrechamente relacionada con sus actitudes hacia la literacidad y lo que se puede hacer con ella. El significado social de la literacidad implica que ella está integrada en contextos institucionales que dan forma a las prácticas y a los significados sociales vinculados a la lectura y la escritura:

The very act of reading and writing takes on a social meaning: it can be an act of defiance, or an act of solidarity, an act of conforming, or a symbol of change. We assert our identity through literacy. (...) As we can see, reading and writing are not just cognitive activities, feelings run through them. People do things for a reason, people have purposes. In general, people do not read in order to read, nor write in order to write; rather, people read and write in order to do other things, in order to achieve other ends (Barton, 2007, pp. 66-68).

De allí que, como quedó de manifiesto en esta investigación, los valores de la literacidad estén relacionados con lo que la gente puede hacer con ella, respecto a lo cual Barton indica que las personas, en efecto, *hablan* de la lectura y la escritura; y sus visiones y experiencias al respecto se expresan, además, en sus actitudes y acciones.

De acuerdo con lo anterior, y retomando lo planteado por Gee (2004, p. 24), la literacidad ensayística o académica tiene un efecto en la identidad de quienes la practican, puesto que les representa una serie de exigencias en las cuales se posicionan como escritores en un ámbito letrado que puede ser radicalmente nuevo en relación con aquellos en los que participaban con antelación. De igual manera, estas nuevas experiencias en torno a la literacidad académica

aportan a la configuración de la(s) identidad(es) de las personas en la medida que desafían sus puntos de vista acerca de lo que *es* y *no es* la literacidad. Esa ha sido la experiencia de los participantes de esta investigación, quienes en la literacidad académica de la universidad encontraron una nueva perspectiva acerca de esta (muy diferente a lo que ellos concebían como literacidad desde sus entornos escolares), la cual tuvieron que deconstruir y “reconstruir” en sus nuevos ámbitos letrados.

De ahí anterior que este “descubrimiento” haya originado una reformulación de sus propias perspectivas acerca de la literacidad y una “crisis de identidad escritora”. Lo anterior se expresa en las narrativas de desencanto motivadas por la ruptura, producto de la experiencia traumática, que los desvinculan de una previa alta estima de sí mismos como escritores. De esta forma, en esta investigación se aprecia cómo se trata de un desarrollo que implica inicialmente adquirir un primer conocimiento de lo que es la literacidad académica de la universidad, el cual conduce a dicho momento de quiebre y, posteriormente, a la posibilidad de que los jóvenes trabajen en su escritura académica y puedan recuperar la confianza en sí mismos nuevamente en un proceso de empoderamiento progresivo.

A este respecto, es importante considerar las trayectorias de escritura de los estudiantes de comunidades no mayoritarias que ingresan a la universidad, dado que este reconocimiento aporta a facilitar el acceso a la cultura escrita en entornos académicos (Mora, 2016; Santos, 2013), como bien quedó de manifiesto en el presente estudio. En este sentido, Kleiman (2021, p. 69) destaca la importancia de las trayectorias individuales y de las transformaciones que se dan en las perspectivas de los estudiantes al apropiarse de la literacidad académica: esto es lo que contribuye a desafiar la mirada del déficit, en la medida que se deja de estar enfocado en la carencia para pasar a pensar en lo que *sí se puede* o *se quiere* hacer (Lillis, 2021, p. 59): esta es la relevancia de la propuesta del dialogismo bajtiniano trabajado por esta investigadora.

De esta forma, lo que sostienen autores como Zavala y Córdova (2010), Lea y Street (2006), Sito (2016), Lillis (1999, 2021), Pratt (1991) y Canagarajah (1997) es que abandonar la perspectiva deficitaria permite abrir la mirada a las nuevas posibilidades que se gestan tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas. Los anteriores autores destacan la manera en que en estos entornos se consolidan como “zonas de contacto”, de acuerdo con la perspectiva de Pratt (1991), en los cuales los jóvenes asumen un determinado posicionamiento como autores y

llevan a cabo usos del lenguaje que pueden llegar a ser altamente creativos y elaborados. Esto sería el diálogo como objetivo textual (Lillis, 2013, 2021), en el cual se aprecian textos con múltiples “voces y lenguas” (Lillis, 2021, p. 59), pero también de diálogo como objetivo pedagógico, en el cual se da apertura a diferentes tipos y géneros textuales en la universidad.

Parte de estos usos creativos de la literacidad tiene que ver con la posibilidad de establecer un diálogo entre las literacidades y hallar puntos de encuentro entre las experiencias de la literacidad académica y las propias. Por ejemplo, como se pudo ver en esta investigación, la dimensión dialógica del texto se expresa en cómo, además de aquellas de autoridad, los autores incluyen diferentes voces producto de sus saberes y experiencias en relación con los objetos que desean explorar en sus textos, como es el caso de quienes desean hablar de ciertos temas cercanos e importantes para ellos en sus escritos (Sito, 2016).

De acuerdo con la información obtenida en esta investigación, se aprecia cómo los programas especiales de admisión de la Universidad Nacional abren la posibilidad de comenzar a cuestionar y transformar las prácticas tradicionales en escritura académica, dado que no solo existen iniciativas de apoyo en lectura y escritura para los programas (por ejemplo, el programa LEA en la UN en su trabajo en las SPN o los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura), sino que algunos docentes conceden relevancia a establecer prácticas más diversas y consecuentes de literacidad académica para sus estudiantes. Por ejemplo, la docente L., de trabajo social, reconoce la importancia de estimular ese diálogo con los estudiantes que vienen de diferentes contextos socioculturales, dando relevancia a su voz y motivándolos a realizar un ejercicio de discusión entre los textos y las temáticas trabajadas en la clase y sus vivencias en los territorios, que se espera les permita generar sentido a la experiencia académica (en particular en relación con la lectura) y a su vez enriquecer y sensibilizar el aula con las vivencias diversas de sus integrantes. De esta manera, con este caso se resalta la interacción entre los saberes académicos y los de las comunidades de los estudiantes que se reflejan en los escritos que hacen sobre las lecturas trabajadas y el contexto de la realidad nacional.

De otra parte, el docente M., de la carrera de Derecho, indica cómo su curso, el primero de cuatro (Investigación I y II y Seminario I y II), tiene como objetivo ayudar a que los estudiantes se familiaricen con las prácticas de lectura y escritura propias de la carrera. Para destacar la importancia de estos cursos, el docente parte de reconocer cómo, desde su propia experiencia

pasada como estudiante, la lectura y la escritura académicas se presentan como grandes desafíos para los estudiantes que ingresan a la universidad dado que no siempre han tenido la oportunidad de familiarizarse con ellas. De esta forma, el docente indica la necesidad de buscar alternativas para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la escritura académica desde los mismos programas curriculares, para lo cual pone un interés especial en la producción textual de los jóvenes con miras al aprendizaje de la escritura académica. Los anteriores son ejemplos de incorporación del diálogo como objetivo pedagógico: apertura a las prácticas letradas de los estudiantes no hegemónicos en las aulas, que permita entrar en conversación con estos entornos académicos nuevos para ellos y apropiarse progresivamente de las prácticas letradas propias de sus áreas de estudio.

El diálogo como fundamento de las prácticas letradas de estudiantes “no convencionales” en las aulas está estrechamente relacionado con la dimensión de identidad en la escritura, ya que como indica Lillis (2021, p. 57), esta se expresa desde tres preguntas: *¿quién puedo ser?* (identidades que representan a los autores en su escritura), *¿cómo puedo ser?* (recursos lingüísticos, semióticos y retóricos que se utilizan en la escritura) y *¿qué puedo decir?* (“ideas, perspectivas, argumentos, referencias” que se pueden incluir en la escritura). En esta investigación, ha sido posible evidenciar diferentes de estos aspectos en relación con las identidades que los estudiantes asumen o proyectan en algunos de sus escritos y reconocen en las entrevistas: la conciencia de sí mismos como autores, la inscripción (o no) de su persona en los textos escritos (quién puedo ser), los rasgos propios de la escritura en diálogo como son crítica, rasgos de oralidad, expresión vernácula, autoetnografía, transculturación, entre otros (cómo puedo ser) y, finalmente, las ideas y perspectivas en relación con los mecanismos de intertextualidad y polifonía que se permiten incluir en sus textos (qué puedo decir). Todos estos anteriores aspectos se pueden ver ejemplificados en el subcapítulo 4.3. *Análisis textual*.

Estas preguntas chocan con las dimensiones tradicionales de la literacidad ensayística, las cuales Lillis (2021, p. 58) cita en oposición a categorías no convencionales en la misma, como se aprecia a continuación:

- Argumentación racional versus emoción-poesía
- Establecimiento de una distancia entre el lector y el escritor versus conexión entre el escritor y el lector

- Uso de lengua o variedad (“estándar”) versus multilingüismo o multidialectalismo,
- Distinción explícita entre los “conocimientos y modos de conocer” “académico” y “experiencial” versus “conocimiento personal vivido”

Las primeras dimensiones, de acuerdo con la autora, están alineadas con la identidad normativa propia de la escritura académica en oposición a identidades “marginales u opositoras”, no convencionales en la escritura académica. De esta manera, una literacidad académica que se permita la incorporación de la diversidad en la respuesta de los interrogantes presentados anteriormente y que, además, asuma rasgos de las identidades “en oposición” no solo es más rica, sino que está introduciendo variaciones a Qcos tradicionales y normativos de la escritura académica en cuanto a las capacidades de interpretación y de creación de los individuos y de los colectivos. De igual manera, la participación en prácticas de este tipo, el cuestionamiento de la normatividad de las prácticas letradas de la academia y la movilización de los estudiantes hacia un papel activo en su proceso de aprendizaje de la literacidad académica se constituyen en un ejercicio de su capacidad de agencia⁵⁷.

Prácticas y eventos letrados en diálogo

Como el conjunto de usos de la lectura y la escritura en un marco social y cultural particular, la literacidad está conformada por dos conceptos centrales que son los *eventos letrados* y las *prácticas letradas*. Los eventos letrados, como “episodios observables que surgen de las prácticas [letradas] y que están configurados por las mismas” (Barton y Hamilton, 2005, pp. 8-9), son momentos puntuales de interacción mediada por el texto escrito, de manera que pueden ser observados y descritos (Heath, 1983).

De esta forma, se observa que los estudiantes participan de diferentes eventos letrados en variados contextos, entre los que se destacan la comunicación interpersonal en un contexto informal, en menor medida en el ámbito doméstico y también en un contexto personal e íntimo. Pocos de ellos hacen públicos este tipo de textos a través de publicaciones en redes sociales, pero de la información recolectada se aprecia cómo, a pesar de que los estudiantes reportan sentirse menos afines con la escritura, siguen apreciando practicarla, aunque en menor medida, en ámbitos de este tipo. En todo caso, se considera que el advenimiento de la tecnología ha

⁵⁷ Ver definición del concepto en el apartado 4.2.4.2. “Dificultades y fortalezas”.

implicado unas relaciones distintas con la escritura, la cual se practica desde la masificación de las redes sociales, toda vez que la tecnología implica mayor inmediatez y conectividad entre las personas.

De los anteriores eventos, llaman la atención los eventos letrados no académicos y autogenerados por los estudiantes, puesto que se constituyen en sus propios usos de lo que consideran relevante de la literacidad en relación con una proyección vocacional. De los estudiantes entrevistados, tres indicaron tener expectativas de escribir una publicación de opinión o texto creativo para darlo a conocer entre determinado público (una de ellas, la autora de los dos primeros textos analizados, quien siente gran gusto por la lectura y la escritura). Como se pudo ver en la sección 4.3.5.3. (análisis del texto “Ensayo *Historia de la farmacia*”), incluso el estudiante de Farmacia indicó que le habría gustado ser escritor. De esta forma, se aprecia cómo los estudiantes se involucran en prácticas deliberadas y significativas para ellos, que les permiten vincular los aprendizajes académicos con sus propias vivencias y expectativas en cuanto a su proyecto de vida.

Parte significativa de las prácticas letradas son los sistemas de concepciones, creencias, y representaciones en relación con la literacidad que hacen parte de prácticas sociales más amplias, los cuales se consolidan también de acuerdo con identidades e ideologías compartidas (Barton y Hamilton, 2005, p. 8; Street, 2015, p. 10). Siguiendo a estos mismos autores, las prácticas letradas están determinadas por las instituciones sociales y las relaciones de poder que aportan mayor visibilidad e influencia que otras. De esta manera, si bien los eventos que se repiten y adquieren dicha regularidad son todos aquellos que se den en los diferentes ámbitos, aquellos que adquieren mayor prestigio son aquellos que van a estar ligados de manera importante a la institucionalidad que perpetúa tanto las prácticas letradas como las actividades que permiten su sostenimiento, como es el caso de las instituciones educativas y otros entes que propenden por determinados usos de las literacidades.

Tanto la conciencia de literacidad como lo anterior están estrechamente relacionados con la existencia y la posibilidad de participar en una cultura escrita. En relación con esto, Zárte (2014), si bien reconoce la importancia de la oralidad para la comunidad de Tumaco, establece que dicha población está en un proceso de incorporación de la literacidad a sus formas de vida, por ende está incursionando en una cultura escrita. De esta forma, son relevantes las instituciones educativas escolares y de educación superior (como es la misma Universidad Nacional) que

hacen presencia en el territorio, las cuales implican la existencia de una cultura letrada que se articule con las mismas dinámicas de la población. Cabe puntualizar que las entidades educativas son esas instituciones que no solo requieren del uso de la literacidad, sino que además promueven la formación en ella e incorporan aprendices para llevar a cabo sus propósitos⁵⁸.

De otra parte, si bien hay un peso de la oralidad producto del acervo ancestral de las comunidades que confluyen en este territorio, ha sido posible ver cómo la escritura es relevante para sus habitantes, especialmente para los jóvenes. Es el caso de los jóvenes participantes de la investigación, quienes además de destacar la relevancia de la escritura en sus vidas como recurso fundamental para acceder a la educación superior, practican la escritura en otros ámbitos (cada vez más determinados por la tecnología) y se permiten autogestionar e incursionar en nuevos ámbitos letrados que pueden o no estar vinculados con la literacidad académica.

⁵⁸ Otro de los criterios para la existencia de una cultura escrita, de acuerdo con Brockmeier (1997, citado por González, 2012) y Olson (1995). De otra parte, tales entidades no solo promueven la literacidad, sino que también tienen la finalidad de provocar que las personas confíen y utilicen dichas instituciones, incluso a pesar de que no sean usuarios de la escritura (Olson, 1995, p. 336).

6. Conclusiones y recomendaciones

Previo a los inicios del desarrollo de esta investigación, y motivado por la experiencia descrita con el Programa LEA en la UN en el año 2015, han surgido continuas reflexiones en torno a las problemáticas de la escritura académica que se hacen evidentes en el caso de estudiantes pertenecientes a comunidades no tradicionales en la Universidad, como sucede con los programas especiales de admisión de la Universidad Nacional. Estas reflexiones han estado motivadas por preocupaciones acerca de las tensiones entre las experiencias propias de la vida universitaria y las vivencias mismas de los jóvenes desde sus comunidades, especialmente en relación con la escritura académica, en el proceso de ingreso a la Sede de Presencia Nacional y la posterior movilidad a la Sede Andina, en este caso la Sede Bogotá.

Se considera que en esta investigación se logra visibilizar la variedad de prácticas letradas en las que participan los jóvenes en sus contextos particulares, para lo cual se ha considerado pertinente remitirse a la literacidad de sus comunidades con el fin de realizar una caracterización más rica y precisa de los entornos letrados en los que participan de manera previa a la experiencia de la literacidad académica. En esta medida, si bien el foco de la investigación no ha sido la literacidad de la(s) comunidad(es) de procedencia de los jóvenes, se cree que este aspecto ha contribuido en gran medida para la comprensión de su literacidad: de lo que hacen y no hacen con la lectura y la escritura, de sus trayectorias y un poco acerca de la literacidad de sus hogares. Este es un aspecto muy importante, dado que los participantes de la investigación pertenecen a la primera generación de su familia nuclear en acceder a la educación superior.

En este sentido, el encuentro de dichos jóvenes con la literacidad académica es un tema de interés, no solo para valorar la influencia de la Universidad en la literacidad de la comunidad, sino para formular acciones que permitan trabajar acertadamente en la literacidad de los estudiantes y que esto incida en la permanencia y egreso exitosos de estos jóvenes, quienes constituyen una población vulnerable en la universidad. En este sentido, es posible apreciar de manera fehaciente las dinámicas de poder implicadas en la literacidad académica, la cual puede representar un factor que acentúe la brecha entre los grupos mayoritarios y minoritarios (quienes

en sus entornos no han gozado de las mismas oportunidades de acceso a una educación de calidad en comparación con los primeros) en la universidad.

De esta forma, bajo el reconocimiento de que no hay literacidad(es) más “importante(s)”, legítima(s) o prestigiosa(s) que otra(s), el interés por indagar en las prácticas letradas de los jóvenes y de la relación con la literacidad académica emerge de desear identificar esos puntos de encuentro que permitan hacer una transición a la literacidad académica auténtica y relevante para estos jóvenes, y a la vez generar sensibilidad en la comunidad educativa de la diversidad lingüística, cultural y “letrada” de sus integrantes. De esta forma, se reconoce que la literacidad académica no viene dada, sino que se aprende, por lo cual el lograr esa conciencia de literacidad académica en los jóvenes ha de favorecer su incorporación a estas nuevas formas de comunicar en el ámbito universitario. En la investigación ha sido posible vislumbrar la manera en que las habilidades necesarias para la literacidad académica se van desarrollando y adquiriendo progresivamente, proceso en el cual se considera dicha conciencia de literacidad como un factor clave. No en vano, Olson (1995) considera el desarrollo de dicha capacidad metalingüística y metacognitiva como una de las condiciones necesarias para establecer y desarrollar una determinada cultura escrita (p. 336).

La apuesta de los NEL, alineada con la noción de *literacidad crítica* como una de las vertientes de estudios sobre la literacidad (Cassany y Castellà, 2011) se considera entonces no solo pertinente sino necesaria para lograr este avance tan significativo. A pesar de que esta investigación ha estado enfocada en el ámbito de la educación superior, se cree que el desarrollo de investigaciones de carácter similar a esta en entornos escolares será de gran provecho para comprender apropiadamente preguntas en torno a la literacidad de las diferentes comunidades educativas en el país, por ejemplo: ¿de qué manera se pueden incluir las prácticas letradas no académicas en las aulas - y qué incidencia tendrían estas en el desarrollo de la literacidad de niños y jóvenes? O ¿Cómo se va transformando la identidad de los estudiantes como escritores a lo largo de su trayectoria académica? ¿Qué factores propician el desarrollo de la conciencia de literacidad académica en los jóvenes? El hecho de reconocer la diversidad y la importancia de las prácticas letradas de las comunidades, y de apreciar las posibles conexiones y desencuentros, podría evitar que el punto de inflexión entre la literacidad de los jóvenes y la literacidad académica fuera menos traumática, como los mismos participantes de esta investigación indican:

VG: Pues es que no sé, como ahora toda esa pasión que bueno, ahorita al escribir ese texto [se refiere a la autobiografía de escritura] que bueno, no es tanto lo que escribía siempre pero que es algo como más que tiene que ver conmigo, como que me sentí bien escribiéndolo y sentí que me desestresé un poquito, me liberé un poco y como qué digo, si de pronto volviendo a lo de antes, escribiendo textos por pasión, sí creo que me hace sentir mejor y creo que de pronto hasta me dé mucha más confianza para escribir los textos académicos.

Desarrollar esta investigación en una situación inédita como la que se vive desde marzo del año 2020 por cuenta de la contingencia de la pandemia ocasionada por la COVID-19, ha resultado un desafío que ha transformado las interacciones (en esta medida, ha incidido en el objeto de estudio de la presente investigación) y en parte los modos de leer y escribir en la universidad. La dificultad para entablar relaciones cara a cara ha incidido en la manera de llevar a cabo la investigación, dado que ha sido necesario pensar en estrategias que permitan un acercamiento a los participantes de la manera más adecuada posible. A este respecto, se considera que, si bien la tecnología representa facilidades y posibilidades para interactuar, de igual manera ha limitado la posibilidad de observación y participación de las personas y de la investigadora en los eventos letrados.

La postura ideológica hacia el objeto de estudio en lo que llamamos enfoque de literacidades académicas puede describirse como explícitamente transformadora antes que normativa (Lillis, 2021, p. 61).

Para concluir, se desea retomar la anterior cita de Lillis (2021), mediante la cual se establece la firme intención de que este trabajo sirva como punto de partida para continuar aportando a la disminución de la brecha educativa y al enriquecimiento de perspectivas interesadas en abordar temas de lengua, literacidad, sociedad y cultura en el país.

Referencias

- Abouchaar, A., Becerra, E., y Mora, G. (Eds.). (2010). *Memorias Seminario Escritura Académica entre Bilingües (Indígenas y Criollos) en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Agencia de Noticias Universidad Nacional. (21 de noviembre de 2014). Universidad Nacional inaugura primer Centro de Estudios del Pacífico en Colombia. Recuperado el 5 de marzo de 2015 de <http://www.tumaco-narino.gov.co/noticias.shtml?apc=ccx-1-&x=1369405>.
- Agencia de Noticias Universidad Nacional. (25 de noviembre de 2014). La Universidad Nacional de Colombia inauguró su nueva sede Tumaco. Recuperado el 5 de marzo de 2015 de <http://www.investigacion.unal.edu.co/index.php/boletininvestigaun/nota/3700-20141127-tumaco>.
- Agencia de Noticias Universidad Nacional. (26 de febrero de 2015). La U.N. Sede Tumaco se piensa a 30 años. Recuperado el 5 de marzo de 2015 de <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/ndetalle/article/la-un-sede-tumaco-se-piensa-a-30-anos.html>.
- Agray, N., García, C., Moya, S., Ramírez, H., Reyes, J. y Sánchez, W. (2014). *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Aguilar, L. E., y Fregoso, G. (2013). The Reading of Polyphony and Intertextuality in Scientific Texts. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 413-435.
- Aguilar, L. E. & Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 413-435. Recuperado en 30 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200005&lng=es&tlng=es.
- Alcaldía de Tumaco (2019). Análisis de la situación de salud con el modelo de los determinantes sociales. Secretaría de Salud. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-distrital-tumaco-2019.pdf>.

- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Barton, D. (2012) Ethnographic approaches to literacy research. En: C. A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En: Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (Eds.) (2000) *Situated Literacies. Reading and writing in context (7-15)*. London: Routledge.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico. 109-139.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2005). *Literacy practices* Londres: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bautista, J., Jurado, F. y Collazos, J. (2011). *Planes de Vida para Comunidades Ancestrales. Hacia un plan decenal en educación para el municipio de Tumaco 2011-2021*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en educación, Alcaldía de Tumaco: Secretaría de Educación.
- Bombini, G., y Iturrioz, P. (2021). Identidades profesionales y escritura de narraciones (auto) biográficas en el ingreso a la universidad. *Enunciación*, 26.
- Bonilla, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol. 9 No. 1, 51-67.
- Borda, P., Dabenigno, V., Güelman, M. y Freidin, B. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires: Argentina.
- Bühler, K. (1979) *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.

- Calle, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172.
- Calle, G. Y. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46(2), 334-361.
- Canagarajah, S. (1997). Safe houses in the contact zone: Coping strategies of African-American students in the academy. *College composition and communication*, 48(2), 173-196.
- Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- Casalmiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, (11), 1-12.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. México D. F: México. Disponible en <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/Donostia073.pdf/8ee82f33-5f74-4c75-9d23-aad0e036fe39>.
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castelló, M. (2007). El Proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-82). Barcelona, España: Graó.
- Castelló, M., Sala-Bubaré, A. & Rijlaarsdam, G. (2021). Writing processes as situated regulation processes. A context-based approach to doctoral writing. *Journal of Writing Research*, 13(1).

- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., & Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia. (10 de marzo de 1997). Acuerdo 14 de 1997 “Por el cual se crea la Sede Tumaco de la Universidad Nacional de Colombia”. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=35986.
- Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia. (9 de octubre de 2007). Acuerdo 025 de 2007 “Por el cual se adopta el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional”. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34227.
- Cruz, D. K. (2020). Tumaco, histórica exclusión del proyecto de nación. *UN Periódico*. N. 224. Marzo de 2020. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá. ISSN 1657-0987.
- Deane, M. y O'Neill, P. (2011). *Writing in the Disciplines*. London: Palgrave Macmillan.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020). Medida de pobreza multidimensional municipal de fuente censal 2018. Recuperado el 9 de julio de 2020 de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/medida-de-pobreza-multidimensional-de-fuente-censal>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020). Indicador analfabetismo. Medida de pobreza multidimensional municipal de fuente censal 2018. Recuperado el 9 de julio de 2020 de <https://dane.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=3dfbdb0788be404f9a9d73454af93716#detail>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020). Indicador bajo logro educativo. Medida de pobreza multidimensional municipal de fuente censal 2018. Recuperado el 9 de julio de 2020 de <https://dane.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=a5802520f1e7404289cdca40f9423e88>.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020). Indicador analfabetismo. Indicador rezago escolar. Medida de pobreza multidimensional municipal de fuente censal 2018. Recuperado el 9 de julio de 2020 de <https://dane.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=905163eca90c4a2c9120b4e30377f508>.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Dirección Académica. Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). Programa LEA en la UN. Recuperado de <http://diracad.bogota.unal.edu.co/lea-un>.
- Dirección Nacional de Bienestar Universitario. (s.f.). Programas de Admisión Especial. Programa PEAMA. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 30 de abril de 2020 de <http://www.bienestar.unal.edu.co/sistema-de-bienestar/educacion-inclusiva/programas-de-admision-especial/>.
- Duche Pérez, A. B., Arias Chávez, D., Ramos Quispe, T., & Gutiérrez Aguilar, O. A. (2020). Representaciones sociales de estudiantes universitarios peruanos sobre el plagio en la escritura académica. *Conrado*, 16(72), 155-162.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de educación*, (5), 277-289.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>.
- Fishman, A. (2004). Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Galvão, A., Melo, J., Souza, M., y Resende, P. (2007). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica.
- García-Roca, A., y De-Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 18-28.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in discourse*. Basingstoke: Falmer Press. 2 ed.

- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Gee, J. (2007). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge.
- González, A. (2012). *Textentwicklung bei Schulkindern der Lenca in Honduras: eine Gemeinde mit einer elementaren Literalität (Desarrollo del texto escrito en niños lenca de Honduras: Una comunidad con una literacidad elemental)*. Tesis doctoral, Universidad de Hamburgo, Alemania. Disponible en <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5442/>.
- González, A. (2020). Preguntas orientadoras para la elaboración de la autobiografía de escritura. Documento de trabajo.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.
- Grupo Estudios del Discurso. (s.f.). Sistema de Información de la Investigación HERMES. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.hermes.unal.edu.co/pages/Consultas/Grupo.xhtml;jsessionid=410623627EB3B8C71D5B947D0355CB73.tomcat1?idGrupo=561&opcion=1>.
- Grzincich, C. G. (2016). La comunicación discursiva en Mijaíl Bajtín. *El Cactus, revista de Comunicación*, 5(5).
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. 1 ed. Buenos Aires; Siglo Veintiuno Editores.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as social practice. En: Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Harwood, N., y Hadley, G. (2004). Demystifying institutional practices: Critical pragmatism and the teaching of academic writing. *English for Specific Purposes*, 23(4), 355-377.
- Heath, S. B. (1982). *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. *Language in society*, 11(1), 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5 ed. México: Mc Graw Hill.

- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Cuajimalpa: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las Perspectivas Decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity* (Vol. 10). Amsterdam: John Benjamins.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel.
- Kleiman, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68-82. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in higher education*, 29(6), 739-756.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, Junio 98, Vol. 23/2. 157-173.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), pp. 368-377.
- Lillis, T. (1999). Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En: Jones, C., Tuner, J. y Street, B. (1999). *Students Writing in the University. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins. 127-140.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192-207.
- Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55-67. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>. (Trabajo original publicado en 2019).
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. Vol. 4.1. 5-32.

- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in higher education*, 6(1), 57-68.
- Márquez, M. S., Scheuer, N., & Castelló Badía, M. (2019). La composición grupal de un texto narrativo: un estudio de caso. Universidad Nacional del Comahue: Argentina.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M. J. y Martín, E (2007). Reading-and-writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070701476183>.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). 3 ed. London: Sage publications.
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (eds.). (2008). *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press.
- Miles, M. B. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2 ed. Sage Publications. London: United Kingdom.
- Mora, G. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y Función*. 29(1), 61-80.
- Mora, G., Díaz, A. & Henríquez, J. (2021). Diálogos entre teoría y práctica para la enseñanza del texto argumentativo en la educación superior. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 55-71.
- Mora, G., Robayo, C., Sanabria, L., & Parra, Y. (2021). ¿Quién soy? ¿Quién eres? Objeto virtual para el aprendizaje de español como L2 para estudiantes sordos (nivel A1).
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119.
- Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249-269.
- Moreno, E. & Quevedo, B. (2020). Scientific writing within the framework of a microbiology laboratory. *Signo y Pensamiento*, 39(76).
- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Quintanilla, P. H. J. &

- Valle, A. (Eds.). *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. Lima: EEGGLL-PUCP.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35.
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y función*, 22(2), 93-119.
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Revista Entornos*, (24), 171-184.
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y función*, 27(2), 95-113.
- Ochoa, L. & Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61-87.
- Ochoa, L. & Moreno, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Papeles UAN*. 5(9), 31-44.
- Ochoa, L. & Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 143-171.
- Ochoa, L. & Moreno, E. (2019). Estructura y movidas de la sección “metodología” en tesis de posgrado de educación. *Enunciación*, 24(2), 133-151.
- Olson, D. R. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En: Olson, D. R., y Torrance, N. (Eds.). (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.
- Ospina Gardezabal, M. C. L. (2016). Oralidad, lectura y escritura a través de tic: aportes e influencias. *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*.
- Pereira, C., & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430.
- Pérez, M., y Rincón, G. (Coords.) (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Colciencias - Pontificia Universidad Javeriana.
- Presidencia de la República. (28 de junio de 1993). *Decreto 1210 de 1993 por el cual se reestructura el régimen orgánico especial de la Universidad Nacional de Colombia*.

Recuperado el 30 de abril de 2020 de http://www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/decreto1210.pdf.

- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33-40.
- Reyes, J. E. (2014). Pobreza multidimensional. Dimensiones y elementos de política económica. *Temas y Reflexiones*, n. 3.
- Restrepo, E. (2020). Ciclos extractivos que han socavado el territorio. *UN Periódico*. N. 224. Marzo de 2020. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá. ISSN 1657-0987.
- Ruiz, N. (2020). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48(2), 160-195. doi: 10.25100/lenguaje.v48i2.8719.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161.
- Russell, D. y Cortés, V. (2012). Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities? En: M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald.
- Sanborn, C. y Arrieta, A. (2016). Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente. Documento de discusión. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, D. (2013). Programa Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en las diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia (LEA en la UN). Documento de trabajo. Disponible en: <http://www.unal.edu.co/diracad/proyectos/fortalecimiento.html>.
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181.
- Sito, L. (2016). Escritas afirmativas: estrategias criativas para subvertir a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico. Tesis doctoral, Universidad Estatal de Campinas, Brasil.
- 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, 159-185.

- Soler Castillo, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y pensamiento*, 32(62), 64-80.
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* (No. 23). Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Adult Literacy in the United Kingdom. A History of Research and Practice*. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394044.pdf>.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. En: Jones, K. y Martin-Jones, M. (Eds.). *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds* (pp. 17–29). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Street, B. (2002). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. London: Routledge.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University*. Vol. 5(2). 77-91.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Street, B. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17, 1-15.
- Street, B. (2013). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Routledge.
- Street, B. (2015). Academic Writing: Theory and Practice. *Journal of Educational Issues*. 2015, vol. 1/2. 110-116.
- Street, B. y Street, J. (2004). La escolarización de la literacidad. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Scollon, R. S. y Scollon, S. W. (2011). *Intercultural Communication. A discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*. Núm. 2, 2018. 4-19.

- United Nations Development Programme (s.f.). ¿Qué es el índice de Pobreza Multidimensional? Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/node/2515>.
- Universidad Nacional de Colombia, Sede Tumaco. (2019). Ecosistema TaDIC “Taller de Diseño e Innovación Comunitaria”. Recuperado el 10 de junio de 2020 de <http://tumaco-pacifico.unal.edu.co/tadic/>.
- Universidad Nacional de Colombia, Dirección Nacional de Innovación Académica. PEAMA. (s.f.). Recuperado el 9 de diciembre de 2019 de <http://dnia.unal.edu.co/innovaciones/peama>.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. España: Paidós Comunicación, 3. Reimp.
- Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Vargas, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Medellín: Fondo Editorial Instituto Técnico Metropolitano.
- Vargas, A. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179.
- Williandani, M., Saragih, A., y Ginting, S. A. (2020). Techniques of Intertextuality. *5th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL, noviembre de 2020)* (pp. 188-191). Atlantis Press.
- Zárate Pinto, G. C. (2014). *La literacidad en el área urbana del municipio de San Andrés de Tumaco*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Universidad del Pacifico.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.
- Zavala, V. y Córdova, G. (Orgs.). (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Frisancho, S., López, P., & Moreno, M. T. (Eds.). (2014). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacifico.

Anexos

Anexo 1. Artes letradas de la zona de contacto (Pratt, 1991)

Las artes letradas de la zona de contacto de Pratt, definidas por Pratt (1991) y por Sito (2016, p. 245), son las siguientes:

- Autoetnografía (*autoethnography*): descripciones de sí mismos o de sus grupos por parte de los individuos, en las cuales se ponen de manifiesto representaciones que son atribuidas a otros. Indica Sito que las audiencias de los textos autoetnográficos son la propia comunidad y la comunidad mayoritaria o dominante o *metropolitana* (como la denomina Pratt).
- Transculturación (*transculturation*): concepto retomado del ámbito etnográfico. Se refiere a procesos en los cuales miembros de la comunidad minoritaria o dominada seleccionan materiales transmitidos por la cultura dominante o metropolitana y crean sus propias producciones partiendo de ellos.
- Crítica (*critique*): reflexiones sobre la asimetría de las relaciones que se dan en la zona de contacto.
- Denuncia (*denunciation*): relacionado con el anterior, evidenciar las desigualdades presentes en la zona de contacto, en virtud de las relaciones asimétricas entre los grupos involucrados.
- Colaboración (*collaboration*): facilitar estrategias para permitir la comunicación y la comprensión de los discursos de parte y parte en el marco de las relaciones entre los grupos en contacto.
- Bilingüismo (*bilingualism*): utilización de las lenguas o variedades de los grupos en contacto.
- Mediación (*mediation*): uso de códigos escogidos para la elaboración del texto (Sito, 2016, p. 245).
- Parodia (*parody*): uso mordaz de la lengua o variedad del grupo hegemónico por parte del minoritario para mostrar oposición ante el primero.
- Diálogo imaginario (*imaginary dialogue*): creación de preguntas y respuestas o diálogos “que invierten la lógica presente” para crear relaciones y panoramas posibles (Sito, 2016, p. 245).
- Expresión vernácula (*vernacular expression*): inclusión de elementos discursivos o socioculturales vernáculos, propios del grupo minoritario.

Anexo 2.a. Formato de entrevista a estudiantes

Nombre:
 Edad:
 Semestre/matricula:
 Carrera:
 Fecha:

I. Sobre la literacidad “no académica”

1.

Qué textos	Para qué	Para quién(es)	Cuándo	Dónde (en qué lugares o espacios)	Con qué material(es)

2. ¿Qué significa la escritura para ti?

3. Personas en la comunidad:

Quiénes son y qué hacen	Qué textos	Para qué	Para quién(es)	Cuándo	Dónde (en qué lugares o espacios)	Con qué material(es)

4. ¿Qué crees que significa la escritura para tu comunidad?

II. Sobre la literacidad académica

1. ¿Qué significa la escritura académica para ti?

2. ¿Qué textos se escriben en tu carrera? Mencionemos algunos ejemplos.

3. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian estos textos de los que se escriben fuera de la universidad?

4.

Textos más fáciles y por qué	Textos más difíciles y por qué

5. ¿Cuáles consideras que son tus dificultades en la escritura académica?
6. ¿Qué haces para resolver estas dificultades?
7. ¿Cómo ha sido tu proceso de adaptación a la escritura académica en la transición a las diferentes sedes?
8. ¿Qué otros textos no académicos se escriben en la universidad? Por ejemplo solicitudes (administrativos), correos para los profesores, entre otros.

III. Relaciones

9. ¿Trabajan en grupo para hacer los trabajos escritos? ¿qué estrategias llevan a cabo para la escritura de estos trabajos?
10. ¿Qué espacios de encuentro entre los compañeros de la universidad existen? Pueden ser académicos o no académicos.
11. ¿Leen o escriben en dichos espacios? ¿Qué tipos de textos y para qué?

Anexo 2.b. Formato de entrevista a docentes

Nombre:

Asignatura:

Carrera:

Fecha:

1. ¿qué tipos de textos escriben los estudiantes para su materia? ¿qué textos solicita usted a los estudiantes del curso para que escriban?
2. ¿Cómo ve la escritura académica de los estudiantes?
3. ¿Es posible que me informe acerca de cómo ha sido el proceso de los estudiantes a lo largo del semestre?
4. ¿Cuáles considera que son las características que deben tener estos textos?
5. ¿Cree que la escritura de los estudiantes cumple con dichas características?

Anexo 3. Guía de grupos de enfoque

Fecha:

Participantes:

Nombre/ Edad/Carrera/semestre:

I. Literacidad “no académica”

1. Para ustedes, ¿qué significa la lectura y la escritura?
2. ¿Cuándo, cómo y dónde utilizan la escritura? ¿cuáles tecnologías o medios utilizan?
3. ¿Cuándo, cómo y dónde se utiliza la escritura en su comunidad?
4. ¿Qué creen que significa la escritura para la comunidad tumaqueña?

II. Literacidad académica

5. ¿Qué se escribe en la universidad? Nombremos todos los tipos de textos que se escriben en la universidad.
6. ¿De qué manera creen que se parecen o se diferencian los textos que escriben en sus diferentes carreras?
7. ¿Cuáles creen que son sus fortalezas y dificultades en la escritura académica?

III. Relaciones

8. ¿En qué creen que se parece o se diferencia lo que escriben en la universidad y fuera de ella?
9. ¿Cómo han sido sus procesos de adaptación/aprendizaje de la escritura en la universidad?
10. ¿Qué espacios de encuentro o iniciativas de apoyo tienen entre sus compañeros? pueden ser académicos o no.
11. ¿Leen y escriben en estos espacios? ¿Qué tipos de textos?
12. ¿Cuáles son sus expectativas y deseos sobre la escritura académica en la universidad?

Anexo 4. Preguntas orientadoras para la autobiografía de escritura

“Mi autobiografía de escritura”

Preguntas orientadoras (Por González, 2020):

1. ¿Quién te enseñó a escribir? ¿Cómo, cuándo y dónde aprendiste a escribir?
2. ¿Cuándo fue la primera vez que escribiste un texto de manera autónoma? Es decir, porque te nació escribirlo. Describe de la manera más detallada posible esta experiencia: ¿a quién escribiste? ¿Con qué motivo escribiste? ¿Para qué?
3. ¿Qué textos recuerdas que escribiste en el colegio (primaria y bachillerato)? ¿Cuáles disfrutabas escribir más? ¿Cuáles menos? ¿Por qué?
4. ¿Qué cosas escribías fuera del colegio? ¿Para quién o para qué? ¿Cuáles disfrutabas más?
5. Describe paso a paso cómo haces para escribir cualquier texto que te piden en la Universidad (elige uno cualquiera, puede ser el último que te pidieron).

Discusión sobre la actividad de escritura

¿Cómo se sintieron con el ejercicio de escritura?

¿Qué les pareció fácil/difícil – agradable/desagradable?

Anexo 5. Formato de consentimiento informado

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Lingüística

Consentimiento informado

Participación en la investigación “La relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia”

Yo, _____, identificado con (tipo de documento de identidad) _____ número _____ manifiesto que acepto participar de manera completamente voluntaria en la investigación titulada “La relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia” realizada por la estudiante de Maestría en Lingüística Ruth Andrea Cortés Suárez. Dicha investigación, de carácter cualitativo, comprende la realización de las siguientes actividades: entrevistas individuales, entrevistas grupales, recolección de textos escritos y observación participante y no participante por parte de la investigadora. En su investigación, ella se compromete a no divulgar información personal de los participantes y a proteger su identidad en todo producto derivado de la misma.

Nombre _____

Lugar _____

Fecha _____

Anexo 6. Texto Guerra y paz. Círculo vicioso en Colombia

Guerra y paz círculo vicioso en Colombia

Los términos guerra y paz en Colombia han tenido una relación estrecha en el marco de la violencia .Violencia ejecutada entre miembros de la fuerza pública, las FARC-EP y los paramilitares, con el fin de acabar con esta problemática se han firmados varios acuerdos que no han tenido resultados duraderos. Algunos motivos de esta disputa son: luchas ideológicas, desigualdad, y el gran problema de la tierra y el poder. Con el propósito de comprender el conflicto y las medidas que a implementado el gobierno para acabar con esta problemática se van a abordar los siguientes documentales: No Hubo Tiempo Para la Tristeza, Rostros de Paz, por último El Largo Camino Hacia a la Paz a .

Este primer documental nos muestra como se vivió la guerra en algunas zonas del país// “No Hubo Tiempo para la Tristeza” nos permite escuchar a víctimas del conflicto armado de diferentes escenarios. Es doloroso oír como relatan lo que sucedió en sus regiones, es admirable como están personas decidieron salir adelante, ver este documental me enseñó que no es necesario vivirlo para sentirlo. Los investigadores que hicieron parte de esta labor insisten en que se debe saber la verdad para llegar a una paz estable y duradera.

A lo largo de la guerra en Colombia muchos se han dedicado a estudiar las causa y consecuencias de la violencia. Este documental hace parte de los aportes del Centro Nacional de Memoria Histórica, que cuentan porqu e se dio el conflicto y que es lo que se debe hacer para que se repita . Si hay algo en lo que todos estamos de acuerdo es que no se debe volver a repetir la atrocidad de estas últimas décadas, ya es hora de ir en busca de la paz ¡Basta Ya Colombia !

En el segundo documental “Rostros de Paz” se relata cómo fue todo el proceso de preparación de los diálogos de paz en la Habana, el 2016 es un año histórico para nuestra nación s e firman los acuerdos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP. Fue mucho tiempo organizando y trabajando con el propósito de llegar a acuerdos que nos beneficiará a todos, los puntos acordados fueron: reforma rural integral, participación política, fin del conflicto, solución al problemas de drogas ilícitas, víctimas y por último Implementación, refrendación y verificación.

A parte de las diferencias que habían en la mesa de negociación, también surgieron opositores que se dedicaron a desmeritar el proceso. La forma como se abordó todo este tema de los diálogos en la Habana dio un ambiente de seguridad y de alguna manera nos hizo creer en que por fin se iba a logra la Paz . Con la firma de los acuerdos solo queda esperar a que las partes cumplieran los pactado, y que no se repita lo de hace años con la Unión Patriótica UP donde el gobierno fue quien incumplió y se alió con los paramilitares para acabar con todos los miembros de la UP .

En el tercer documental “el largo camino para la paz” nos narra la realidad inesperada de los acuerdos de paz los cuales no están funcionando. Para las elecciones de 2018 Juan Manuel Santos ya no puede postularse como candidato, aparece Gustavo Petro un hombre que quiere un cambio radical y a sido

atacado por llamar las cosas por su nombre, // También aparece Iván Duque como candidato conservador perteneciente a las élites y uno de los principales opositores del proceso de paz. Con la victoria de Duque los acuerdos de paz inician a tambalear, debido a qué mandatario le resta importancia a las negociaciones y se dedica a otras cosas // y esta indiferencia hace que el ambiente se tense y que se vea la paz un poco más lejana.

No es la primera vez que el gobierno incumple y le falla a sus ciudadanos, con la firma de acuerdo que después desconoce. La persistencia del conflicto armado se le puede atribuir a factores como la desigualdad agraria, la falta de palabra del estado y los pocos procesos de reintegración de autores del conflicto armado. El estado colombiano debe de mostrar compromiso con este proceso, está claro que el presidente no fue quien lo inició pero si debería continuarlo porque es algo que directa o indirectamente nos afecta o beneficia a todos.

Los tres documentales exponen la realidad de nuestro país y se hace un llamado a la No repetición de una serie de hechos violentos y también nos impulsa a creer en los acuerdos de paz. “No Hubo Tiempo Para la Paz”, nos permite escuchar a víctimas y sentir el dolor de nuestra nación donde todos somos víctimas directa o indirectamente del conflicto. Hay verdades que muchos no sabemos, porque hay grupos que no les conviene que se sepan. “Rostros de Paz” nos narra cómo fue el proceso anterior a la firma de los acuerdos de paz. “El Largo Camino Hacia la Paz” nos reafirma que no se debe repetir la violencia y que hay apostarle a los procesos de paz.

En Colombia no pueden seguir los abusos, la desigualdad, a lo que nos ha sometido el estado, basta ya de procesos de paz fallidos. “No es la primera vez que el estado firma acuerdos para poner fin a la guerra, acuerdo que terminan fomentando más muertes y abuso por los ejecutores de esta guerra. Colombia necesita terminar con la desigualdad, que es un detonador de violencia y afecta drásticamente a la población civil y más en las zonas que parece que el estado no llega. Escuchar a víctimas y actores del conflicto nos permite entender con más profundidad las causas y consecuencias de la guerra, y lo que NO se puede repetir. La violencia en Colombia ha sido un círculo vicioso de más de 50 años, que suma y suma cifras de muertos, desaparecidos, y desplazados.

Anexo 7. La generación de cristal construyendo paz

La generación de cristal construyendo paz

Hace unos años tuve la gran oportunidad de asistir a una reunión con la comisión de la verdad en la ciudad de Bogotá. ¿Qué es la comisión de la verdad? Es una organización No gubernamental encargada de esclarecer la VERDAD en el marco del conflicto armado y recoger algunos testimonios para trazar el camino para la NO REPETICION de esos hechos violentos.

Lo peculiar de dicha reunión es que quienes tomaron las riendas para hablar de conflicto armados fueron los adolescentes, personas empoderadas y llenas de valentía que decidieron ser la voz y voto de los que no pudieron asistir a esa reunión, me sentí muy orgullosa de ser parte de este limitado grupo, y encontrarme ahí representado a mi Tumaco; que aunque no es mi ciudad de nacimiento fue la que me brindo las bases para conocerme y saber que lo mío es visibilizar algunas situaciones, no pudo haber sido mejor el espacio para poder hablar de lo que había aprendido de esa hermosa ciudad casi abandonada por el estado, bañada por la sangre de la guerra entre la fuerza pública y los grupos armados al margen de la ley , en este municipio puede faltar servicios públicos básicos como el agua, el alcantarillado, hospitales, colegios, universidades, y muchas otras cosas más pero, le sobra a la gente humildad, dignidad y un gran amor por su querida perla del pacifico, después de esta pequeña descripción de mi hermoso Tumaco paso a contar algunos punto claves de la reunión y esto lo hare respondiendo algunas preguntas:

1. ¿cómo se han visto afectado los adolescentes en el marco de conflicto armado?

A pesar de las distinta visiones que habían en la reunión, debido que éramos jóvenes de diferentes zonas del país, pude concluir que los adolescentes directa o indirectamente hemos sido uno de los más afectado y menos tomado en cuentas en las decisiones del conflicto armado ¿Por qué? voy a hablar de Juanita que es una niña Embera, y su papá es profesor, a la casa ellos con frecuencia llegan panfletos “Anónimos” pidiéndole que deje de dar clase; también hablemos de Rosita que tiene trece años aproximadamente y tuvo que escuchar los gritos de su tío y abuelo mientras los mataban; estas chica son víctimas del conflicto armado directo, ahora hagamos referencia a otros que no hemos presenciado o vivido eso hechos directamente pero, eso no quiere decir que no vivamos con el miedo y la incertidumbre al escuchar las noticia y darnos cuenta de lo que se vive en algunas zonas del país.

2. ¿creen que es correcto que los adolescentes opinen sobre estos temas?

Claro, a veces la visión de los adultos no es suficiente para resolver las problemáticas, la visión de ellos puede llegar a ser un poco cerrada y llegar a excluir algunas cosas por enfocarse solo en los ámbitos problemáticos y más pesimistas; y no en buscar posibles soluciones a los hechos, es posible que nuestra visión como jóvenes sea un poco más fresca y aunque parezca ingenua y facilista puede ayudar, creo que todas las opiniones sirven para construir el bien común y en este caso; ese bien se llama paz, que nos beneficia a todos pobre, ricos, blancos, negros, indígenas, jóvenes o adultos, soy fiel creyente que la diversidad de visiones pueden contener respuestas más completas y eficientes a los problemas.

3. ¿Por qué creen que conflicto armado se ha prolongado tanto?

A pesar de que las principales razones de este conflicto son las confrontaciones ideológicas, el amor al poder y la gran desigualdad agraria, se podría decir que los motivos por los cuales no se ha podido llegar a alguna decisión es porque no se ha podido tocar las verdaderas causa del conflicto, parece algo muy fácil de decir pero va más allá de firmas de acuerdos y sostener que las partes enfrentadas se comprometen a

cumplir lo que se les indica, es necesario la transición del papel al hecho acompañada de la intervención de un ente neutro que garantice que se cumpla lo que las partes han acordado, creemos en que esa es una de las posibles salidas para el conflicto en Colombia, aunque es bastante complicado cuando la desigualdad y el egoísmo es quien hablan, factores que más impulsado y prolongado el conflicto porque las partes que tienen todo no quieren ceder frente a las que no tienen nada. Por eso es necesario del dialogo sincero y con buena disposición para encontrar salidas convenientes para todos.

Respondiendo a las preguntas anteriores paso a dar mi percepción general sobre las reunión y el conflicto, la reunión me pareció bastante emotiva, no pude evitar las lágrimas al escuchar adolescentes contando testimonios con el de Juanita y Rosita u otro que me marco mucho el de una chica de buenaventura que en medio de intervención se puso a llorar y el encargado de dar la palabra le decía si no puedes hablar no lo hagas, déjalo así, y ella respondió con gran valentía yo PUEDO, esta chica dijo que a ella le dolía mucho cuando mataban a alguien sea familiar o no, ya que a todos nos une la sangre, y debemos querernos como hermanos. Buenaventura es un puerto que está en las misma condiciones de abandono y violencia que Tumaco, pero este municipio es un poco más tomado en cuenta que Tumaco, por su gran puerto marítimo que permite el ingreso de mercancías al país, a pesar de ser una ciudad que genera muchos ingresos a nuestra nación está sumergida en la miseria y en el conflicto armado interno, donde te matan si te pasas de una cuadra a otra las mal llamadas fronteras invisibles que han cobrado muchísimas vidas.

Mi visión del conflicto no es muy diferente a lo que se ha planteado en la parte superior, tal vez hasta el momento de la reunión era más cerrada, y no sabía muchas cosas de las que aprendí de mis colegas de lucha, por eso agradezco enormemente a Dios y a las personas que permitieron que yo estuviera en la asamblea, ya que después de esta mi forma de ver la vida cambió radicalmente y aprendí a valorar cosas como: tener una familia, poder asistir al colegio, tener, gozar al menos del desayuno, almuerzo y cena; y también de los servicios públicos aunque ineficientes pero los tengo a comparación de otras jóvenes que han perdido familiares, no pueden ir al colegio y ni siquiera cuentan con agua potable u un hogar digno donde se les garantice las tres comidas diarias.

Creo que podría trazar en mi vida un antes y después de esta reunión, antes era una joven que creía todo lo que mostraban los medios de comunicación nacionales me quedaba con esa única versión de los hechos, ahora he aprendido a investigar y escuchar distintas visiones y a respetar las opiniones diferentes a las mías, cuando regrese a Tumaco tenía muchas ganas e ilusión de replicar lo aprendido allá, sin embargo cuando llegue a mi municipio no paso lo que yo imaginaba, que era formar más jóvenes para que sirviéramos como voceros de paz, tal vez eso me desmotivó, por un momento no obstante sigo con las ganas de luchar, porque creo en la paz y en la capacidades que tiene la mal llamada generación de cristal, creo que este término NO representa lo que somos, puesto que esta generación es sinónimo de **resiliencia y empoderamiento**, tenemos mucha fortaleza, no tragamos entero, somos la excepción de la regla que tenía sometida a Colombia donde los jóvenes éramos un cero a la izquierda ahora nosotros gracias a la tecnología que aunque en ocasiones juega en contra y nos desprende un poco de la realidad, si la usamos de forma responsable nos permite saber mucho más de lo que pasa en nuestro entorno, esto nos ha enseñado a dejar de ser sumisos, y apoderarnos de algunas luchas, y esta es la muestra adolescentes en tomando las riendas de su país y reclamando a Colombia nuestra participación en la construcción de paz.

Me siento supremamente orgullosa de mi generación, confié en esta, creo en los cambios que podemos lograr, y sé que esta va ayudar a ponerle fin a círculo vicioso del conflicto armado.

La generación de la resiliencia en tus manos está el país, edúcate para que puedas conocer y reclamar lo que te mereces.

Anexo 8. Ensayo *Historia de la farmacia*

HISTORIA DE LA FARMACIA

A través de los siglos, muchos personajes importantes, bien sea locales o extranjeros en particular, han pasado su vida dedicándola al descubrimiento de nuevas formas de hacer ciencia y fortalecerla con el objetivo de impulsar el avance investigativo y científico que con el pasar de los años crece más gracias a sus primeros aportes en las distintas áreas del conocimiento. Dentro de esta profesión no solo encontramos farmacéuticos, sino a sus antecesores como los boticarios y médicos. Este trabajo busca defender con datos y aportes históricos en la historia de la farmacia la señalada idea principal o tesis: la historia de la farmacia alrededor del mundo y local es la base de una buena formación integral para un Químico farmacéutico colombiano.

A lo largo de la historia el hombre ha ido adquiriendo conocimientos sobre plantas y otros elementos que empezó a utilizar para mitigar las enfermedades, dependiendo en el transcurso de los años de la concepción de ciencia, las civilizaciones, el concepto de enfermedad y los recursos tecnológicos. Como no siempre encontraba el remedio pensaba que la enfermedad era producto o consecuencia de espíritus y divinidades, o un castigo de los dioses por atentar contra su propia dignidad, // este es el caso de los chamanes quienes se ocupaban de la salud física individual, social y espiritual, que luego evolucionaría en médicos, abogados y sacerdotes.

En los tiempos en que no había tantas herramientas tecnológicas como las que existen en la actualidad, el libro era imprescindible para el acceso al conocimiento, además de la guía proporcionada por los profesores. Solo en eso se apoyaban los aprendices, los apuntes de sus maestros y los pocos ejemplares a su alcance de la mano.

“La generación del 2000 tiene más herramientas y acceso a la información como el pdf y el internet”, así lo menciona el profesor Moisés Wasserman quien fue en su tiempo Decano y Rector de la Universidad Nacional de Colombia. Algo que sin lugar a duda nos da una ventaja enorme en cuanto a recursos que permitan adquirir más conocimientos.

De ahí que se dé la importancia de reconocer que aquellos que vivieron en una época distinta a la que vivimos hoy porque hicieron más que un gran esfuerzo por contribuir al desarrollo de lo que nos beneficiamos actualmente.

Pasándonos a lo científico como tal, hablamos del método científico fundado por Galileo Galilei y que recibió muchas aportaciones de personajes importantes antes y después de este. Al final Isaac Newton consolidó este método con un extraordinario desarrollo de las ciencias aplicadas. Un método cuyas etapas son el abordaje del problema, la pregunta formulada, la hipótesis de la pregunta, los objetivos y la metodología (experimentos, resultados y conclusiones) //, dependiendo de los resultados arrojados podríamos estar hablando de una teoría o una ley natural. Esta es una de las grandes aportaciones para la producción de conocimiento y un punto esencial a conocer por los futuros profesionales involucrados en el área de la salud, en especial la farmacia.

A la hora de establecer diferencias entre el medicamento, la droga y el fármaco, el medicamento está formado por una forma farmacéutica de dosificación (FFD), este último conformado por un ingrediente farmacéutico activo (IFA) y un auxiliar de formulación. Por otro lado, la Droga se divide en crudas (tisana de coca) y procesadas

(extracto hidroalcohólico) y un fármaco sería una sustancia pura al 98% de la que se conoce su estructura molecular. En cuanto a la relación paciente-medicamento, la farmacia se fundamenta en tres áreas principales: la farmacognosia (obtención de insumos), la farmacotecnia (convertir los insumos a FFD) y la farmacología (interacción entre FFD y el paciente).

En 1852, aparece la American Pharmaceutical Association (A.Ph. A), la primera asociación de su tipo en una América libre. Para este tiempo todo lo referido a la farmacia correspondía al farmacéutico y viceversa. Luego se demostraría lo contrario / ya que en el campo de la farmacia también pueden entrar otros profesionales de la salud y asociados a estas que puedan brindar su aporte como los químicos, ingenieros y los médicos. Estas intervenciones de otros profesionales sin lugar a duda hacen que el campo de la farmacia se haga mucho más interesante y no se limite a un simple profesional. La farmacia se ha desarrollado con base a ciencias como la Fisiología, la Botánica, la Química orgánica, la Bioquímica y la Biología Molecular y Celular. En sus orígenes la práctica médica y la farmacia estaban fusionadas, pero luego se separaron. En la actualidad estas son complementarias. Ya que la farmacia reúne múltiples disciplinas, se divide en esencia en dos principales ramas: ciencias farmacéuticas y prácticas farmacéuticas.

En el caso de los médicos en Colombia, la Universidad Santo Tomás fue el primer claustro en el país fundada en 1580 por padres dominicos como colegio Santo Tomás, además de otros colegios como el del Rosario y Santo Bartolomé que ofrecían el título de Bachiller en ciencias y en Artes equivalentes a un título profesional. Allí se enseñaba Teología y Derecho, no brindaban ninguna profesión sanitaria. Para esa época los médicos postgraduados venían de España al igual que los farmacéuticos o boticarios farmacéuticos, los cuales se formaban en principio ayudándole al farmacéutico y luego de un tiempo presentaba un examen para ser aprobados. Para enseñar necesitaban una autorización.

En 1783 se autoriza al Dr. José Celestino Mutis la real expedición botánica, cuando llega al virreinato de la Nueva Granada noto la falta de interés por la ciencia y se dedica a la docencia (física, cálculo diferencial e integral) y estudia teología para hacerse sacerdote. Además, se interesa por la flora, fauna, mineral, geología y pone sus ojos en la astronomía, luego nace el primer observatorio astronómico. También, por insistencia de Dr. Mutis, en 1802, se abre en el Rosario el primer programa de medicina que incluía farmacia. En 1808 fallece de quien se podría decir introdujo las ciencias a nuestro medio y uno de los caballeros más ilustres, el Dr. Mutis.

El 2008 fue una fecha especial por el bicentenario de la muerte del Dr. Mutis, donde se reúne la facultad de ciencias y Humanas para crear la llamada cátedra Mutis. Años más tarde, 1826 el Gral. Francisco de Paula Santander manda a crear tres universidades públicas: Universidad Central de Quito, Universidad Central de Bogotá y la Universidad Central de Caracas, todas con una educación laica. Y los colegios de Rosario, San Bartolomé y Sto. Tomás, pasan a formar parte de la U.C de Bogotá.

En 1850 por orden del presidente José Hilario López, se hace una remoción de títulos universitarios y de idoneidad, lo que implica el cierre y desaparecimiento de la U.C. de Bogotá. Por suerte esta norma no aplicó para los farmacéuticos, a quienes se les exigía el título de idoneidad. En 1867 se delega la recreación de las universidades públicas por mandato del Gral. Santos Acosta, presidente de Colombia en ese entonces. Y nuestra universidad surge con el nombre de Universidad Nacional de los Estados Unidos de

Colombia (ya que nuestro país se llamaba Estados Unidos de Colombia). En esta nueva universidad se crean las facultades de Medicina y Derecho, las escuelas de Ingeniería y la de artes y oficios, logrado con la contratación de profesores extranjeros.

Para el año 1870 aparece en Bogotá la revista farmacéutica y científica, creada por un grupo de Boticarios, una asociación farmacéutica y un colegio. Donde se publicaban investigaciones y avances científicos. La figura del Boticario se hace legal en 1886, ese mismo año surge la Dirección Nacional de Higiene y la Junta central de Higiene. Como dato importante, el Dr. Claude Bernard hizo la transición de una materia médica (uso de drogas) a la farmacología y se convierte en el primero en enseñarla en la ya llamada Universidad Nacional de Colombia. Por otro lado, el Dr. Nicolas Osorio, propone un título universitario para farmacia, un sueño que se consolidaría en 1925 a través de la ley 15 y cuya facultad pertenecería a la de medicina de la U.N de Colombia por ley 11. En 1929 ingresan los primeros estudiantes del programa que en principio duraba dos años y en 1933 pasarían a ser tres los años ya con el título de Farmacéutico. Un año después aparecen los postgrados. En 1935 de la escuela de farmacia aparecen las facultades de medicina y la de farmacología y farmacia, consideradas facultades “menores” administradas por un director. La inauguración de la ciudad universitaria se da a manos del para entonces presidente López Pumarejo en 1936, y el arquitecto encargado fue el alemán Leopoldo Rother, quien propuso la estructura de la universidad en forma de un búho como símbolo de sabiduría. Dos años más tarde, el departamento de química se separa de la facultad de farmacología y farmacia y aparece la facultad de química. En esa época hubo remoción de especialidades, lo que hizo desaparecer al farmacéutico químico y al farmacéutico biólogo y por su parte surge el químico y los profesores de ciencias. Adicionalmente se crean seis becas para posgraduaciones en Francia y el programa farmacia pasa de 3 a cuatro años, en esta ocasión con la exigencia del título de bachiller.

En 1939 el Dr. Antonio García Banus, profesor en química y farmacia proveniente de una universidad en Francia, crea el doctorado en farmacia y el doctorado en química (Ph. D) en investigación. Para 1941 farmacia pasa de facultad a facultad mayor administrada por un decano. Al mismo tiempo salen los farmacéuticos licenciados, los cuales requerían título de idoneidad. Por otro lado, se crea la escuela de farmacia en la universidad de Cartagena y en ella la facultad de ciencias farmacéuticas. En 1942 se funda la facultad de química y farmacia en el instituto de tecnología en el atlántico, la actual universidad del atlántico y en 1943, también se crea la facultad de farmacia en la universidad de Antioquia. El título de farmacéutico cambio a químico farmacéutico en 1958, lo que condujo a las universidades a hacer equivalencias de títulos con los anteriores egresados, en el mismo periodo el programa pasa de 4 a 5 años. Siete años más tarde es fundada la facultad de ciencias.

Para el año 1965 la universidad nacional pasa de un modelo de facultades pequeñas a otro modelo de pocas facultades dentro de las cuales hay varias escuelas, de esta manera farmacología y farmacia junto a química y física quedaron en la facultad de ciencias. En los otros casos, ingeniería química e ingeniería eléctrica fueron puestas en la facultad de ingeniería. En 1967 arriba a nuestros puertos el barco médico Hope, de la marina de los estados unidos, es aquí cuando entra a nuestro país la farmacia hospitalaria con la formación de varios maestros como el profesor Alfonso Rodríguez, gracias a él se dictó por primera vez el curso de cosméticos en el país. Al año siguiente, en la universidad de Antioquia surge la regencia en farmacia para ocuparse de la farmacia publica, con un

curso de 6 a 7 semestres, pero la mayoría de los formados se fueron a otras instancias, así que en 1971 aparece por ley 8, el director de droguería para retomar el cargo, un puesto obtenido con documentos de idoneidad. Cabe resaltar que el año anterior se creó la revista colombiana químico farmacéutica.

En 1973 es creado el título de magister en Scientiae en farmacia, época en la cual ya había desaparecido los doctorados propuestos por el Dr. García Banus. Al siguiente año aparece el expendedor de drogas por medio de la ley 17. Para el año 1987 se funda el Instituto de Biotecnología (IBUN) por la profesora Dolly Montaña y demás profesores. En 1994 aparece en la universidad nacional la oficina de acreditación y a los dos años siguientes se funda el Centro de Información de Medicamentos de la nacional (CIMUN). En el 2001 se crea la maestría (M.sc.) y el doctorado (Ph.D) en ciencias farmacéuticas y al siguiente año entran sus primeros estudiantes. Para el 2004 se crea la especialización en ciencias y tecnología cosmética en la universidad nacional y a los cuatro años siguientes, surge la cátedra Mutis por sus 200 años, en ese año la universidad nacional se reestructura en una reforma a créditos por lo que tuvieron que hacer equivalencias de asignaturas a créditos. Ya para el segundo semestre del año 2010, se ofertan maestrías en ciencias farmacéuticas en convenio con la universidad del Atlántico y para el año 2010 se oferto el mismo programa en la sede palmira.

Después de haber planteado los anteriores hechos históricos que marcan un antes y un después en la historia de la farmacia a nivel nacional con aportaciones de personajes extranjeros, permiten dar cuenta que no conocer la historia es ignorar lo sucedido y no tener conciencia de cada paso y esfuerzo que se dio para impulsar el desarrollo de esta área del conocimiento que con los avances facilita el campo laboral del profesional, hace que el estudiante en proceso po sea diferentes herramientas y lugares con las condiciones óptimas para el aprendizaje y que como persona recuerde que todo eso el fruto de muchas vidas que afrontaron ese reto. Con todo lo propuesto se afirma que la historia de la farmacia alrededor del mundo y local es la base de una buena formación integral para un Químico farmacéutico colombiano, ya que toda su formación parte una estructura forjada con grandes contribuciones desde lo histórico.

Anexo n. 9. Carta de mi yo futuro.

Ciudad de Tumaco a 28 de noviembre de 2030

Para
L. M. R.

Por medio de la presente, quiero manifestarle mi más grande agradecimiento, por ser la persona que más has estado presente, en todos estos años de lucha y gran sacrificio, que ha representado para mí la etapa de la Universidad, y ahora como profesional, te agradezco porque en ningún momento me abandonaste, y siempre estuviste ahí para mí. Sí empiezo por la parte de la Universidad, no hay palabras para describir tu manera de estar ahí, en todos esos momentos difíciles, recuerdo tanto la vez que me tocaba un parcial, y me quede hasta la una de la madrugada estudiando para no perder el examen, y tu estuviste en ese momento dándome fuerzas y aliento para no desistir de seguir estudiando, o como en otra ocasión que se me quedo el taller de Hermenéutica y era final de semestre, y tú me lo llevaste hasta la universidad, y gracias a eso no perdí la materia. Son tantos los recuerdo de felicidad que me invaden al pensar que en ti, y en tu esfuerzo como persona tan dedicada, como si fueras un estudiante más, no, perdón un profesor más guiándome por el camino de la rectitud, y cuando digo camino de la <rectitud> no me refiero al camino del bien, donde muchos dirán las drogas o los malos pasos, me refiero a todos esos momentos donde me decías, ¡mijo, la hora de llegada a la Universidad es a las 7:00 am, no a las 7:02 am!, o cuando me decías ¡ bebe, lo que al tiempo se deja al tiempo sé que!, haciéndome énfasis en que los trabajos siempre se hacen lo más proto posible, y no se dejan para el ultimo día. Recuerdo tanto el día que perdí una asignatura, claro está que primero fue el regaño hasta la chancleta ¡jajaja! pero todo ese sermón que me distes ese día me sirvió de combustible para no volver a cometer la locura de perder una asignatura.

No tengo palabras suficientes para describir el agradecimiento que siento hacia ti, o como dijo un autor anónimo “siempre hay que encontrar el tiempo para agradecer a las personas que hacen una diferencia en nuestras vidas”, y gracias a ti, soy el gran Abogado que soy hoy en día.

Ya casi han pasado 5 años de lo que me gradué de la universidad, y gracias a Dios tengo un excelente trabajo, en una gran firma de Abogados, y tú sigues a mi lado dándome apoyo moral para que no cometa una locura, como en aquella ocasión, en la que llevaba tan solo seis meses de graduado y quise tomar un trabajo en el extranjero y tú me dijiste que no lo tomara porque la empresa no te causaba confianza, y al investigar me entere que la empresa era ficticia. Luego en el año y medio siguiente no pude conseguir trabajo y la única persona que estuvo ahí para ayudarme a superar esa etapa tan oscura de mi vida, fuiste tú, tú me ayudaste a buscar trabajo en cada empresa, en cada firma o institución que pudieran contratar a un abogado, nunca te rendiste, siempre fuiste y sigues siendo mi más grande mánager, jamás te abandonare, y así como tú has estado ahí para mi así mismo estaré ahí para ti sin importar las circunstancias.

Gracias a mi formación académica, y a la perseverancia de tú parte he logrado estar en este punto de mi vida, con un gran trabajo y una buena posición económica. He logrado aparte de mi trabajo en la firma de abogados, dictar clases en la gran universidad de la que me gradué, poder estar en la misma posición en la que estaban mis profesores, sentir lo que significa lidiar con personas que están en un proceso de formación, y ahora me doy cuenta que dictar clases no es nada fácil, en muchas ocasiones yo te decía que los profesores me tenían rabia porque no me comprendían, o porque yo no entendía los temas que ellos me explicaban, y ahora me doy cuenta que tú siempre tuviste la razón al decirme que era yo el que necesitaba un poco más de esfuerzo para adaptarme a la metodología que ellos tenían. Me siento contento de haber logrado lo que tú y Yo siempre quisimos, que fue que yo saliera a delante y convertirme en una persona productiva para la sociedad, hace como una semana tuve la oportunidad de hablar con el presidente de la república, y déjame decirte madre que fue algo muy productivo, ya que tuve la oportunidad de tratar temas muy relevantes, uno de ellos fue la igualdad de oportunidad en educación para las persona de escasos recursos, ya que como yo provengo de un ambiente de bajos recursos, comparto ese sentimiento de desprotección de parte del gobierno.

Yo se madre que en este mundo no hay forma de como pagarte todo lo que tú has hecho por mí, has sido madre, amiga, alumna, profesora, mánager, hasta consejera de vida y te agradezco en el alma por todo eso, casi todo lo que he progresado te lo debo a ti, y también a mi universidad, y también quiero decirte que muy proto voy a convertirme en socio de un firma de abogados, ya dejare de ser empleado para convertirme en jefe, tú eres mi más grande motivación ahora y siempre, yo sé que no he tenido la oportunidad de darte nietos, pero algún día te los daré, Gracias por todo.

Atentamente,
Á. J. R. C.

LA VALIDES DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA ENTENDER LOS PROBLEMAS SOCIALES

Las ciencias sociales nacen de esa necesidad de los seres humanos por entender la realidad que los rodea, según (Wallerstein, 1996) la idea de reflexionar de forma inteligente sobre la naturaleza de los seres humanos, sus relaciones entre ellos y con las fuerzas espirituales y las estructuras sociales que han creado y dentro de las cuales viven es tan antigua como la historia registrada, las primeras formas de hallar este conocimiento fueron la filosofía y la teología pero el conocimiento producido por estas era en forma de revelación y deducción basándose solo, en el caso de la filosofía, la razón y en el caso de la teología, la fe, pero el conocimiento producido de esta manera no era del todo valido para entender la realidad social por esto nace la ciencia social, que es heredera de todo este conocimiento producido por estas dos, pero las ciencias sociales se definen así mismas como todo lo contrario de este, se definen como una forma de conocimiento con algún tipo de validación empírica.

Después del nacimiento de la ciencia social han pasado muchos hechos históricos importantes que le han dado forma a lo que hoy son las ciencias sociales, como por ejemplo la predominancia de conocimiento eurocéntrico o estadounidense, esa pretensión de universalidad y esa pretensión de parecerse a las ciencias naturales. (Santos, 2007) “Hoy en día se produce muchos conocimientos en las ciencias sociales para tratar de entender la realidad social y por ende los problemas sociales, pero Probablemente las teorías que tenemos y los conceptos que utilizamos no son los más adecuados y eficaces para enfrentar los desafíos y para buscar soluciones para el futuro” .El conocimiento producido por las ciencias sociales en ocasiones no resulta útil para entender los problemas sociales del contexto latinoamericano ya que aún se presentan errores que hacen que este conocimiento sea ineficiente para este fin. Los más relevantes son estos tres errores.. 1 esa pretensión de universalidad de las ciencias sociales, 2 el afán de las ciencias sociales por parecerse a las ciencias naturales, 3 la pretensión de aplicar conocimientos

producidos en contextos occidentales para tratar de entender problemas sociales de otros contextos como el latinoamericano.

1. Además de esos tres problemas planteados anteriormente, según (Zemelman, 2016) también plantea que el problema está en el ritmo de construcción del conocimiento, para zemelman el conocimiento no avanza al mismo ritmo que la sociedad por lo tanto este está desajustado a la realidad socio histórica que vivimos y por ende no se pueden crear universalizaciones a partir de un conocimiento que además de todo está desajustado a la actualidad. Las ciencias sociales han tenido la pretensión de universalización pero. (Zemelman, 2016)“evidentemente el conocimiento, en esa a veces absurda pretensión de universalidad, no va a ser nunca un conocimiento real, porque la realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, sino que está en lo que aquí yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento. Y ésta se refiere a la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a estos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos” (pág. 14). Esa pretensión de formular leyes generales que puedan dar cuenta de los fenómenos en distintos contextos es un error, ya que estos fenómenos presentan distintas variables dependiendo de los contextos por ejemplo, existe un consenso sobre lo que es la pobreza, pero no es lo mismo ser pobre en un contexto urbano como por ejemplo Bogotá o serlo en un contexto rural como por ejemplo la zona rural del municipio de Tumaco.

2. Desde su nacimiento las ciencias sociales han tenido la pretensión de parecerse a las ciencias naturales, han tratado de utilizar los mismos métodos que utilizan estas .. 1 objetividad, resulta muy difícil que el investigador no se relacione con su objeto de estudio que en el caso de las ciencias sociales son personas, 2 neutralidad, el investigador tiene conocimientos previos emociones o sentimientos que lo llevan a decidirse por una u otra postura desde la cual se va a producir conocimiento, 3 la repetición de experimentos, esto se da en las ciencias naturales pero no se da en las sociales ya que la realidad social es tan cambiante, lo que resulta verdadero en ciertos contextos no lo es en otros,

En las ciencias sociales también se produce conocimiento válido para entender ciertos fenómenos, pero este conocimiento no se produce al igual que en las ciencias naturales ya que estas tienen objetos de estudio y formas de producir conocimiento muy diferentes.

3 Los problemas teóricos que enfrentamos son los siguientes: cada vez resulta más claro que las teorías, los conceptos, las categorías que usamos en las ciencias sociales fueron elaborados y

desarrollados entre mediados del siglo xix y mediados del siglo xx en cuatro o cinco países: Francia, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos e Italia. Entonces, las teorías sociales, las categorías y los conceptos que utilizamos fueron hechos sobre la base de las experiencias de esos países. (Santos, 2007)

Es muy frecuente que las ciencias sociales pretendan abordar problemas propios de Latinoamérica basándose en el conocimiento producido en esos países con experiencias muy distintas a la de esta, ‘estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer. Esta situación que, tal como la estamos planteando, parece como elemental y obvia, sin embargo es parte de uno de los *via crucis* de las ciencias sociales. Afortunadamente, desde hace algunos años a la fecha, hay grupos de intelectuales latinoamericanos que han comenzado a reaccionar frente a este hecho y que han puesto de manifiesto que muchos de los conceptos que utilizamos para entender el Estado, la sociedad, las desigualdades, la democracia, la cultura, incluso para entender las dinámicas sociales, la propia educación, no responden a conceptos que estén reflejando la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar debidamente si están dando cuenta de realidades concretas. (Zemelman, 2016) Por tanto resulta muy difícil entender problemas de este contexto basándonos en la experiencia de esos países antes mencionados, ya que estos presentan un contexto muy distinto al de Latinoamérica.

Pero no se puede derrumbar del todo estas estructuras de conocimiento tan sólidas que se han venido construyendo a lo largo de la historia y que en muchas ocasiones resultan válidas para entender la realidad social. En muchas ocasiones se requiere de esa universalización que antes mencionados como un problema porque a veces resulta difícil y algo caótico descomponer la realidad social en pequeños fragmentos y estudiarlos de manera individual, por esas mismas diferencias mencionadas anteriormente. No se trata de realizar una jerarquización abstracta de un conocimiento u otro se trata de ver cual se adapta más a ciertos contextos, no se trata de restarle importancia al universalismo o al particularismo se trata de elegir el más adecuado para cada caso. En ocasiones es necesario mirar los problemas desde una visión holística, tratando de dar cuenta de todas las dimensiones del problema obviando ciertas particularidades que le quitan

certeza al conocimiento producido. Según (Twenge, 2016) existe la posibilidad de llegar a conclusiones validas sobre la realidad social según investigaciones rigurosas sobre el comportamiento humano, en las que se muestran patrones de comportamiento que no varían según el contexto.

Para dar una solución a lo que antes planteamos aquí que sería la discusión entre la valides de un tipo de conocimiento y otro planteamos lo que Boabentura llama ‘‘ecología de saberes’’ que es la idea que pueden coexistir distintas maneras de crear conocimiento ‘La idea de la ecología de saberes presupone la inagotable diversidad epistemológica del mundo, hay muchos conocimientos en el mundo y no es posible la materia completa de todos los conocimientos, tenemos que vivir por completo.

‘‘ La ecología de saberes es también la relación entre conocimiento e ignorancia. Como decía ayer, en la ecología de saberes la ignorancia puede no ser un punto de partida y sí ser más bien el punto de llegada, porque cuando aprendemos un conocimiento podemos olvidar otro conocimiento, podemos producir ignorancia de ese conocimiento.’’ (Santos, 2007) Esto quiere decir que se puede adquirir nuevos conocimientos sobre cierto tema pero esto no significa olvidarse del conocimiento previo sobre este tema o restarle valor a alguno de estos conocimientos.

Entender la ecología de saberes no significa desconocer la ciencia. La ciencia es un conocimiento muy importante, que produce cosas maravillosas, pero tenemos que hacer un uso contra hegemónico de la ciencia.es muy útil para ciertos objetivos pero no para otros; la ciencia tiene que ser utilizada dentro de la ecología de saberes como un saber entre otros, más valiosos para algunas cosas, menos para otras. Es muy valioso para ir a la luna pero no es tan valioso para defender la biodiversidad. La ecología de saberes no acepta jerarquías abstractas entre saberes porque las jerarquías son concretas, son argumentadas, son pragmáticas en función de los objetivos que pretendemos. Esto, para mí, nos obliga a mirar esa ciencia con más cuidado, de una manera más sobria. (Santos, 2007)

Hay varios libros publicados sobre la pluralidad interna de la ciencia: la epistemología feminista, la epistemología postcolonial, que han mostrado que la ciencia puede ser hecha de varias maneras, que hay varios tipos de hacer ciencia. Hay una pluralidad interna, pero además hay una

pluralidad externa. Hay ciencia y hay otros conocimientos, que tienen que articularse exactamente unos con otros. Es importante ver aquí que las jerarquías abstractas pueden ser un error tremendo y un peligro (Santos, 2007). En conclusión es posible la coexistencia de varios tipos de conocimiento valido para entender un fenómeno dependiendo de que perspectiva se quiera ver el problema. No existe conocimiento más valioso que otro

“No existe en realidad conocimiento en general ni ignorancia en general” (Santos, 2007)

Santos, B. d. (2007). *Los desafíos de las ciencias sociales hoy*.

Twenge, M. y. (2016). *psicología social*.

Wallerstein. (1996). *abrir las ciencias sociales*.

Zemelman. (2016). *Pensar teorico y pensar epistemico los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*.

https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk024sqszRcP0sWjOvn6xMP_hXXOhjA:1607714416267&q=los+fundamentos+del+conocimiento+en+la+vida+cotidiana+berger+y+luckman+pdf&sa=X&ved=2ahUKEwimzrn10sbtAhWZc3AKHW6_D18Q1QIoAHoECAQQAQ

Anexo 11. Ejemplos de otros textos escritos

29/01

Hoy es un día súper especial porque está cumpliendo años una de las personas que más quiero y admiro por su alegría, su forma brindar apoyo a sus seres queridos y sus grandes ganas de superarse. 🥰

^
RESPONDER



Vuela el tiempo... Dos meses, dos décadas; el mismo pensamiento y los efectos del pasado. Un lugar no cambia la mente si el sentir es ajeno a los recuerdos que siempre están en el presente. Cualquier cosa es excusa para la mala inversión del tiempo, es una condición.



RESPONDER

24 DE NOVIEMBRE DE 2020

Tú

quedara bajo el control
de los partidos. 9 (1983)

Es que el autor lo mencionan antes, creo
que es una cita narrativa entonces según
lo que entendí el profe dijo que sólo se
ponía el año y la página del libro si se
tenía.

8:40 a. m.

Ah, listo. De todas maneras revisar si si
está mencionado cerca

10:44 a. m. ✓✓

Tú

Ah, listo. De todas maneras revisar si si está
mencionado cerca

Si

11:12 a. m.

En la misma línea creo

11:13 a. m.

Los años en las referencias van seguidos
de un punto cierto

11:13 a. m.



Escribe un mensaje



Imagen de tutoría vía WhatsApp

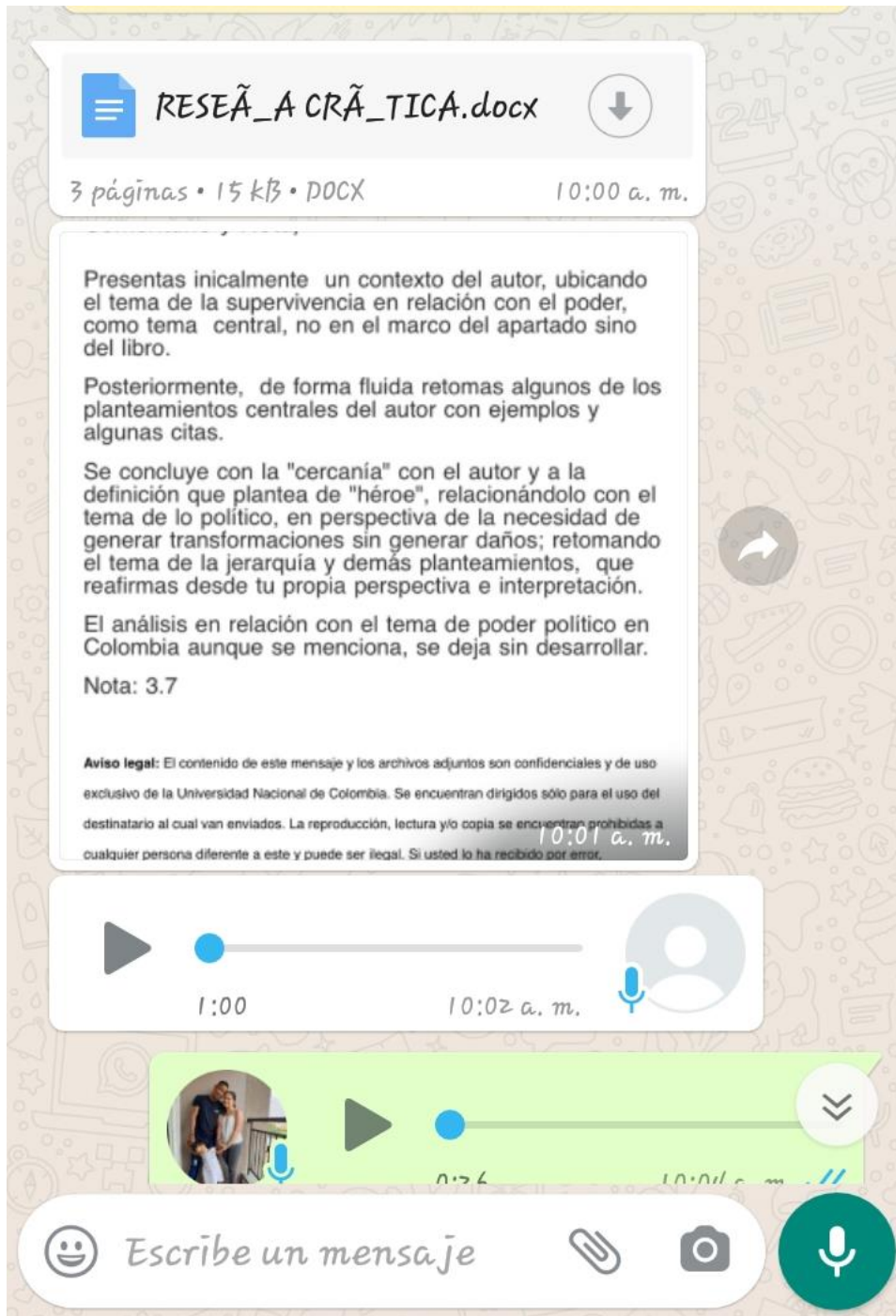


Imagen de tutoría vía WhatsApp

T



Guardar



Compra de mercado:

PRESUPUESTO: \$160.000

1. Estufa eléctrica, cuchillo, cadado pequeño para la puerta del cuarto.

1.2 Cepillo para lavar el baño, canastilla para papeles del baño.

1.3 Arroz, galon de aceite, huevos, jabón para lavar platos y esponjilla, condimentos: maggi, ajo molido, sasona rey, cebolla. algunas berduras...

1.4 Papa, tomate de arbol, galletas.

1.5 Café instantáneo, sal, azúcar, panela o chocolisto, leche líquida, salchichones, chorizos mercazeta, víceras, spaguetti.

1.6 Carne y pollo(pechuga), mollejas.

1.7 Frijol y lentejas.

Algunas bolsas de basura, mínimo dos.



10:45    •



☰ Todas las notas



• **Cuentas**

7 de abril de 2021

• **Libros**

6 de abril de 2021

• **Pensamientos**

6 de abril de 2021

• **Urgente:**

28 de marzo de 2021

• **Contra V**

14 de marzo de 2021

• **Música**

14 de marzo de 2021

• **T. B. Agrar**

22 de enero de 2021



• **Oficio 360**





El primer día en la sede Tumaco fue algo que dejó bonitos recuerdos en mi vida, por fin había llegado el día por el que tanto esperaba y en ese momento sentí que sí podría cumplir mis expectativas, pero pasaron los días, las semanas e incluso los meses y todo dio un giro de 360 grados, llegó el virus a nuestro país y todo cambió, ya no podíamos asistir a la universidad y la relación de amistad que íbamos construyendo entre compañeros fue quedando a un lado. Empezaron las clases virtuales y las cosas ya no eran como antes, aunque los profesores hacían todo lo posible por enseñar, sentíamos que el aprendizaje no era en sí el mismo y no entendíamos muchas cosas, lo que nos frustraba mucho. Después de varios meses tuvimos que resignarnos a que no volveríamos por un largo tiempo a la sede, yo empecé a ver mi día a día cómo algo monótono y eso era aburridor. Un día decidí que las cosas tenían que cambiar, comencé a buscarle el lado positivo a la situación por la que estábamos pasando y fue allí donde me di cuenta que todo es posible si tú te lo propones, hice muchas cosas que nunca había hecho, cosas que aportaron en gran manera a mi vida e incluso a la de muchas personas. Han pasado varios meses y la pandemia sigue presente en nuestra sociedad, pero día tras día trato de ser feliz sin importar lo que pase, porque con el simple hecho de ver la vida de otra manera y crear espacios agradables en mi entorno, todo es posible.

329 palabras



Participación en foro de aula virtual

Anexo 12. Registro fotográfico



Iglesia del municipio



Tipografías urbanas



Asentamientos en zonas rurales



Sede Tumaco. Universidad Nacional de Colombia