



Prácticas vernáculas de lectura y escritura: una propuesta de integración en las literacidades académicas

Vernacular reading and writing practices: a proposal for integration in academic literacies

Carolina Merino Risopatrón ¹, Anaís Aguilar Araya ², Romina Astete Moncada ³ & Fabiola Gacitúa Jara ⁴

Merino, C., Aguilar, A., Astete, R., & Gacitúa, F. (2023). Prácticas vernáculas de lectura y escritura: una propuesta de integración en las literacidades académicas. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 96-113. <https://doi.org/10.29035/rce.14.96>

[Recibido: 14 septiembre, 2023 / Aceptado: 04 diciembre, 2023]

RESUMEN

En el ámbito de la Educación Superior se suelen invisibilizar las prácticas vernáculas de los estudiantes. El ingreso a la universidad exige su adecuación a modos de lectura y escritura particulares que son desconocidos para la mayor parte de ellos (Carlino, 2005; 2013; Navarro, 2021), quienes se convierten en sujetos “de déficit” para sus docentes (Zavala & Córdova, 2010; Zavala, 2011). En este artículo se comparten los resultados de una investigación que se propuso describir las maneras en que se podrían integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes con las literacidades académicas. Para el logro de este propósito, se solicitó a estudiantes de Sociología y de Pedagogía en Lengua Castellana, pertenecientes a una universidad chilena ubicada en la zona centro-sur del país, que escribieran historias de literacidad (Lillis, 2008). Además, se incluyó a cuatro docentes con quienes se exploró en sus creencias sobre las literacidades vernáculas y académicas. Los resultados confirman el supuesto principal de esta investigación: los académicos no incorporan las prácticas vernáculas de sus estudiantes, cuando diseñan tareas de escritura epistémica. Principalmente ello acontece por la representación extendida entre los docentes universitarios de que las prácticas lectoras y escriturales que se realizan en los espacios de ocio no tienen cabida en la formación disciplinar. A partir de estos hallazgos se ofrecen recomendaciones para que la universidad pueda acoger y poner en valor las identidades de quienes se forman en ella.

Palabras clave: Prácticas vernáculas; prácticas académicas; lectura; escritura; historias de literacidad.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-6917-4162> | cmerino@ucm.cl

² Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0009-6902-5891> | anais.aguilar@alu.ucm.cl

³ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0002-0778-9879> | romina.astete@alu.ucm.cl

⁴ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0008-8800-4482> | fabiola.gacitua@alu.ucm.cl

ABSTRACT

In the field of higher education, students' vernacular practices are often made invisible. University entrance requires their adaptation to particular ways of reading and writing that are unknown to most of them (Carlino, 2005; Navarro, 2021), who become "deficit" subjects for their teachers (Zavala & Córdova, 2010; Zavala, 2011). His article shares the results of an investigation that described how students' vernacular reading and writing practices could be integrated with academic literacies. In order to achieve this purpose, students of Sociology, and Pedagogy in Spanish Language, belonging to a Chilean university located in the central-south zone of the country, were asked to write stories of literacy (Lillis, 2008). In addition, 4 teachers were included and their beliefs about vernacular and academic literacies were explored. The results confirm the main assumption of this research: academics do not incorporate the vernacular practices of their students when designing epistemic writing tasks. This is mainly due to the widespread representation among university professors that the reading and writing practices that take place in leisure spaces have no place in disciplinary training. Based on these findings, recommendations are offered so that the university can welcome and value the identities of those who are trained in it.

Key words: Vernacular practices; academic practices; reading; writing; literacy histories.

INTRODUCCIÓN

El ingreso a la universidad no solo implica la incorporación de los estudiantes a un nuevo ambiente cultural y social. También exige su adecuación a modos de lectura y escritura particulares que son desconocidos para la mayor parte de ellos (Carlino, 2005; Navarro, 2021).

Esta modalidad es conceptualizada como prácticas académicas, las que comprenden la lectura y escritura en entornos específicos de la educación superior. Desde la teoría, se plantea que estas literacidades se constituyen en las prácticas dominantes, es decir, las que se encuentran institucionalizadas y son propias del sistema del trabajo, legal y/o escolar (Barton y Hamilton, 2004, cit. en Navarro, 2021). También se propone que son formas objetivas de construir conocimiento y que, por lo tanto, permiten acceder al contenido académico de forma clara y precisa (Ortega, 2019; Navarro, 2021).

Sin embargo, existe un debate en torno a este último punto relacionado con la idea, en palabras de Turner (2003), de la existencia de un *discurso de transparencia*. El autor propone que la literacidad académica se ha asumido por excelencia como el medio que "garantiza la formulación, transmisión y la comprensión de contenido académico de la forma más clara" (Cit. en Zavala, 2011, p. 51). Zavala (2011) precisa que corresponde a un modo propio y particular de utilizar el lenguaje a partir de la tradición intelectual de Occidente. Esta idea es reafirmada por. Esta definición entra en conflicto cuando se observa que el discurso universitario esperable no es realmente dominado por todos los sujetos puesto que no se trata de prácticas comunicativas naturales o neutrales, sino propias de una tradición en particular que se apropia y asume como regla general.

En esta misma línea, es que también resulta relevante resaltar el hecho de que quienes ingresan a la universidad poseen conocimientos en diversas áreas y que incluso cuentan con sus propias prácticas vernáculas. Si bien este último concepto y su investigación se podrían considerar emergentes, existen distintos autores que se refieren a él como prácticas que no se encuentran reguladas por una estructura o norma formal y provienen de los espacios personales, privados o cotidianos. También se reconoce que, por pertenecer a un espacio diferente al académico, son formas de escritura menos visibles y valoradas (Navarro, 2021; Zavala, 2011). No obstante, Barton & Hamilton (2004) proponen que, a pesar de que no son apreciadas socialmente, "son centrales para la construcción de la(s) identidad(es) de los sujetos, pues es mediante las prácticas letradas que las personas construyen y comparten significados, establecen redes sociales y negocian relaciones de poder dentro y entre los grupos a los que pertenecen" (Cit. en Navarro, 2021, p. 50).

Este último planteamiento resulta de particular interés, puesto que, como se puede observar, mientras las prácticas académicas son reconocidas por permitir construir conocimiento, las prácticas vernáculas permiten construir identidad. Las investigaciones en torno al tema y la experiencia en el tránsito dentro de la universidad han dejado ver que, en efecto, las literacidades vernáculas y las académicas se encuentran y se desarrollan en esferas diferentes y distantes.

En Chile, desde hace algunos años se han implementado políticas de inclusión en la educación superior para alumnos de sectores tradicionalmente excluidos. Un proyecto realizado por Ávila et al. (2020) con estudiantes de tres universidades pertenecientes al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) indagó en la relación entre inclusión y escritura académica a partir de un marco conceptual que superara el relato del déficit y validara las perspectivas estudiantiles (p.2). Los resultados obtenidos fueron desalentadores, mas no así novedosos, pues los estudiantes reportaron tener poca valoración sobre sus propias y frecuentes prácticas vernáculas, y la existencia de tensión entre dos ámbitos: su identidad y el desempeño lingüístico en diferentes esferas de uso.

El problema identificado para esta investigación se aborda desde dos supuestos: en primer lugar, se propone que los estudiantes poseen variadas prácticas vernáculas de lectura y escritura, sin embargo, estas no son valoradas en el contexto académico o no son legitimadas por los docentes. En consecuencia, con lo anterior, es que se desprende el segundo planteamiento, relacionado con que el desconocimiento de las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes limita la posibilidad de aprovechar su potencial para la escritura académica.

Ante este problema es que se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se podrían integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura con las literacidades académicas de los estudiantes? Para dar respuesta a la interrogante, se realizó una investigación que involucró a estudiantes y docentes de dos carreras de una universidad regional chilena. A partir de los antecedentes expuestos se propuso como objetivo general describir las maneras en que se podrían integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes con las literacidades académicas.

Para el logro de este propósito, el primer objetivo específico planteado fue caracterizar las principales prácticas vernáculas de lectura y escritura y de literacidad académica que realizan los estudiantes. En segundo lugar, se buscó indagar en las creencias acerca del valor que tienen las prácticas vernáculas de lectura y escritura de los estudiantes en el contexto académico. Como tercer objetivo específico y a partir de los resultados de la investigación, se ofrecen recomendaciones didácticas para integrar las prácticas vernáculas de lectura y escritura con las literacidades académicas.

MARCO TEÓRICO

1. Nuevos estudios de literacidad:

En el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad nos encontramos frente a una concepción diferente de las prácticas letradas de los estudiantes. Barton y Hamilton (1998; 2004) señalan que existe una distinción entre prácticas letradas dominantes, definidas como aquellas que se hacen presente dentro del espacio académico y laboral, y las prácticas letradas vernáculas o propias del espacio personal, que socialmente son imperceptibles y menos validadas (Cit. en Navarro, 2021).

No obstante, es importante resaltar que dichas prácticas constituyen un eje fundamental dentro de la construcción de identidad de los sujetos, ya que, a través de ellas, se forjan y difunden significados, generan redes sociales dentro y fuera de los grupos socioculturales de los que forman parte (Navarro, 2021). A diferencia de lo anterior, en el ámbito educativo superior, las prácticas dominantes juegan un rol fundamental dentro de la construcción de conocimientos disciplinares por parte de los estudiantes, ya que son una de las principales herramientas para que este propósito se cumpla (Ávila et al., 2020). Sin embargo, un mal desempeño en la lectura y escritura académica puede provocar la sensación de fracaso y generar desinterés en los alumnos.

En relación con lo expuesto, Ivanic (1998) señala que “muchos estudiantes conciben la lectura y la escritura académicas como una especie de ‘juego’ en el que se les pide que asuman una identidad que ‘no soy yo’ y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos” (Cit. en Zavala 2011, p. 61).

Ahora bien, Barton y Hamilton (1998) hacen notar que la división generada entre las prácticas letradas vernáculas y las dominantes no es rígida, por ende, generar un nexo o un equilibrio de ambas dentro del ámbito académico es totalmente viable y favorable para el desempeño académico, el manejo de la frustración y la construcción de identidades de los estudiantes (Cit. en Zavala, 2011).

2. Prácticas académicas

Si hablamos de prácticas letradas dominantes, inmediatamente las asociamos a organizaciones formales, pertenecientes tanto al mundo laboral como educacional, por ende, se encuentran posicionadas con un valor más funcional en la vida cotidiana por la forma en las que son trabajadas (Barton & Hamilton, 2004, Cit. en Zavala, 2011).

Cuando las relacionamos con el ámbito educacional superior, es posible observar que la adquisición de estas prácticas de escritura posibilita la construcción de saberes desde una praxis experta y desde un discurso técnico y situado (Martin, 2017, Cit. en Navarro, 2021). Lo anterior ofrece a los estudiantes alternativas como “la generación de conocimientos, validarse como miembros de la comunidad académica, intercambiar ideas y hallazgos con pares, proponer puntos de vista propios e idear soluciones creativas a los requerimientos del campo de inserción profesional” (Navarro & Montes, 2021, p. 182).

Es así como las instituciones educativas ya no se restringen a ofrecer una alfabetización funcional, sino que enfocan la enseñanza de la escritura en diferentes etapas formativas y entornos sociales y profesionales, para que cuando los estudiantes se enfrenten a situaciones novedosas, esta habilidad vaya adquiriendo nuevas formas y funciones (Navarro & Montes, 2021).

Es aquí donde se incluye el concepto de alfabetización académica, el que se define como “la enculturación académica de códigos, discursos y convenciones disciplinares que las instituciones de educación superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos - y, por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con- sus respectivas comunidades profesionales” (Castelló, 2014, p. 350).

3. Prácticas inclusivas de lectura y escritura

Al abordar las prácticas de escritura desde una perspectiva inclusiva, Canagarajah (2003) propone que esta “ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso cognitivo, sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Cit. en Zavala, 2011, p. 56).

Ahora bien, si nos situamos en el ámbito de la escritura académica, Gutiérrez & Rogoff plantean la existencia en el contexto universitario de “un ‘discurso del déficit’, caracterizado como aquel que juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad” (Cit. en Zavala, 2011, p. 57). En otras palabras, se considera que los estudiantes son incapaces de producir o leer textos del ámbito académico, sin validar sus conocimientos previos aun cuando sean utilizados en la generación de estrategias para aprender las literacidades académicas.

Un antecedente que confirma lo anterior se encuentra en la investigación de Zavala & Córdova (2010), quienes dieron a conocer algunas de las percepciones de los docentes respecto de la lectura y escritura de sus estudiantes:

‘no saben leer’, ‘no saben subrayar’, ‘no saben encontrar las ideas principales y secundarias’, ‘no saben sistematizar la información y luego comunicar lo que dice el profesor’, ‘no tienen hábitos de estudio’, ‘no hay hábito de lectura’, ‘hay bajísima motivación y desánimo’, ‘se caracterizan por hablar poco, tanto de manera oral como escrita’, ‘no saben inferir’ o ‘tienen mucha dificultad en comprender lo que leen por falta de vocabulario’ (p. 57).

Dentro de esta misma perspectiva, Zavala (2019) introduce la noción de justicia sociolingüística para visibilizar la función del lenguaje en las desventajas de ciertos sectores de la sociedad en el sistema educativo. Así, propone que las instituciones están llamadas a valorar la diversidad lingüística, tanto en las formas como en las prácticas; a legitimar los repertorios lingüísticos de las y los estudiantes en todas sus esferas sociales, y a fomentar el acceso a las prácticas académicas dominantes, no solo desde los aspectos de superficie, sino también desde los discursos y las epistemologías.

A raíz de esto, Lillis (2008) postula que profundizar en la etnografía de los estudiantes aporta contenido significativo al momento de realizar estudios en relación con la escritura académica, toda vez que genera lazos de inclusividad. Un ejemplo lo constituyen las Historias de Literacidad, que se relacionan directamente con la construcción de identidades y con los contenidos y habilidades que los sujetos ya poseen.

METODOLOGÍA

El estudio se abordó desde la metodología cualitativa, porque fue posible observar a través de las experiencias de vida la concepción que presentan estudiantes y docentes respecto a los nuevos estudios de literacidad. A raíz de lo anterior, se decidió trabajar con estudios etnográficos, puesto que la información recabada apunta directamente a la construcción de identidades tanto por parte de los estudiantes como de los docentes involucrados en la investigación.

La muestra seleccionada para el estudio estuvo constituida por 13 estudiantes de la carrera de Sociología y 30 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación (en adelante PLCC) de una universidad chilena ubicada en la zona centro-sur del país. Además, se incluyó a cuatro docentes, dos de ellos pertenecientes a la escuela de PLCC, y dos que forman parte de la carrera de Sociología.

La elección de la muestra se realizó de forma intencionada, ya que se identificaron dos carreras donde la escritura fuera uno de los ejes fundamentales de su campo de estudio. Para recabar la información en el caso de los estudiantes, se trabajó con Historias de Literacidad, género acuñado por Lillis (2008) que consiste en narrar, desde su experiencia, el uso de las literacidades propias del ocio y espacio personal del individuo.

En la carrera de PLCC se seleccionó a 15 estudiantes de 3° año y a 15 estudiantes de 4° año. A ellos se les solicitó escribir Historias de Literacidad como tarea introductoria a los cursos de Didáctica de la Producción del Discurso Escrito y de Didáctica de la Comprensión del Discurso Oral y Escrito respectivamente. La selección de

la muestra obedeció a criterios de inclusión relacionados con las distintas trayectorias académicas y la paridad de género.

En la carrera de Sociología se realizó una convocatoria a los estudiantes de 3°, 4° y 5° año para formar parte de la investigación, y se recolectó un total de 13 historias sin ser posible mantener la paridad de género. En ambas carreras, los participantes firmaron un consentimiento informado.

A fin de facilitar la mención de los estudiantes a lo largo de la investigación, se decidió codificar a cada uno de ellos por medio de algunos criterios. En primer lugar, se encuentra la especificación del grupo de análisis al que pertenece, es decir, estudiantes (E); en segundo lugar, se puntualiza la carrera a la que pertenece el individuo (PLCC o S); en tercer lugar, el número que ocupa su Historia de Literacidad en un documento donde se encuentran agrupadas todas estas narraciones (desde el 1 al 43); y cuarto, si es hombre o mujer (H o M).

Para recopilar la información de los docentes, se diseñó una entrevista semiestructurada que fue validada por dos jueces expertos. La selección de los académicos se basó en la exigencia de que los cursos que imparten incluyeran variadas tareas de lectura y escritura académica. Con la finalidad de facilitar el análisis de los datos, también los docentes fueron codificados. Primero se especifica la categoría a la que pertenece, en esta ocasión, académico (A); en segundo lugar, la carrera a la que pertenece (PLCC o S), y tercero, el orden en que fueron aplicadas las entrevistas (1 o 2) según cada carrera.

Para el análisis de la información, se establecieron categorías que apuntaron tanto a las creencias de los estudiantes como de los profesores. Dichos parámetros fueron variando a lo largo del análisis, con el surgimiento de categorías emergentes y la eliminación de otras. A continuación se presentan las categorías finales:

- a. Valoración de la escritura
- b. Prácticas Vernáculas
 - b1. Valoración
 - b2. Géneros
- c. Prácticas Académicas
 - c1. Valoración
 - c2. Géneros
 - c3. Modelamiento y consignas
- d. Articulación entre prácticas vernáculas y académicas.

El análisis de la información recogida se llevó a cabo a través de una triangulación hermenéutica que realizó un cruce entre la percepción de los estudiantes, la valoración de los docentes y la visión teórica en relación con las prácticas vernáculas de lectura y escritura.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Valoración de la escritura

Al indagar en las Historias de Literacidad escritas por los estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y de Sociología se encontraron algunas similitudes con respecto a las creencias que poseen acerca de la escritura como habilidad general. Ambos grupos coinciden en que la escritura es esencial para la vida del ser humano en distintos ámbitos y ,entre ellos, mencionan los siguientes: sirve para comunicarse, sobre todo cuando otras vías fallan o no acomodan; está ligada a la transmisión de sentimientos, emociones y espiritualidad, convirtiéndose en un acto liberador; además, cumple un rol fundamental en la exploración y organización del pensamiento, siendo un apoyo directo para la memoria; por último, permite la posibilidad de trascender, de dejar huella después de la muerte. Esta idea se respalda con las siguientes declaraciones:

Para mí escribir es una forma de expresar lo que siento, cuando no me puedo comunicar hablando, escribo. Escribir produce en mí una especie de calma, y comodidad porque personalmente me cuesta expresarme al hablar, pero al escribir mis ideas quedan plasmadas de forma más clara (ES41M).

Por su parte un estudiante de PLCC menciona: “Siempre me sentí cómodo escribiendo porque le daba rienda suelta a mi imaginación, incluso escribiendo era mejor que hablando (EPLCC7H)”.

Si bien todas estas percepciones aluden principalmente a cuestiones emocionales o creativas que aparentemente pueden ser consideradas sencillas de ejecutar, no lo son puesto que se trata de una actividad social y cognitiva compleja (Flower & Hayes, 1980; 1981). Con respecto a la primera característica, Bajtín (1982) propone que esto es así por “su naturaleza interactiva, dialógica” (Citado en Lacon & Ortega 2008, p. 235,). En otras palabras, la escritura se desarrolla en un espacio de interacción entre otros textos y entre distintas personas por medio del autor que se influyen de ellas, por lo tanto, se podría decir que los textos agrupan implícitamente un conjunto de voces, es decir, son polifónicos.

Otra similitud que reportaron los estudiantes de ambas carreras es la vinculación entre la lectura, la escritura y el uso de tecnologías. Consideran que la primera suele inspirar la propia escritura, ya que promueve la imaginación. En cuanto al uso de tecnologías, a pesar de que pocos estudiantes se refirieron a este punto ya sea como plataforma de creación y/o publicación, se destaca el hecho de que usan medios tradicionales como el papel, para el caso de sus prácticas vernáculas, o el computador, para el caso de los escritos académicos.

Esto último lo corrobora, por ejemplo, lo expuesto por ES44M:

En mi vida diaria escribo lo que siento, que depende del día, de las situaciones que haya tenido, para ello tengo muchas libretas, a veces acompaño mi escritura con algunos dibujos, frases, recortes que me hacen concebir que estoy creando una nueva realidad.

En esta misma línea, EPLCC28M al referirse al método y medio de comunicación que utilizaba con su familia, declara que:

Nuestro principal método para transmitir mensajes y recordatorios como entrar la ropa antes que llueva, decir qué había de almuerzo o contar algo importante que nos sucedió en el día era a través de notas que eran escritas en un cuaderno especial que todos sabíamos estaba destinado para esto y que siempre se encontraba en la mesa principal, por lo que al llegar a casa lo primero que hacíamos cada uno era revisar dicho cuaderno para encontrar algún mensaje que muchas veces se encontraba acompañado por un dibujo hecho por mamá.

2. Prácticas vernáculas

En cuanto al análisis de la categoría “Prácticas vernáculas” se consideró la valoración que los estudiantes le otorgan a sus propias prácticas y también las apreciaciones que tienen los profesores respecto de estas mismas. Luego, se indagó acerca de las prácticas vernáculas que ambos grupos (estudiantes y docentes) mantienen. En el caso de los profesores, se consideró pertinente conocer sus prácticas personales para generar consciencia sobre su propio ejercicio en torno a las literacidades vernáculas, de modo que pudieran percibir con mayor claridad si sus estudiantes las practican o no y, a la vez, conocer la importancia que les otorgan.

Los estudiantes comparten diversos puntos de vista. Por una parte, algunos mencionan que las prácticas de escritura personal los ayudan emocionalmente para comprender aquello que están sintiendo y/o para expresar sentimientos negativos, tal como se advierte en los siguientes testimonios: “Nunca he escrito sobre mis sentimientos positivos como la alegría, sino más bien, sentimientos de rabia, frustración o decepción, creo que es lo que escribo porque es lo que más me cuesta expresar con el habla” (ES33M).

La escritura produce en mí una sensación de comodidad, incluso muchas veces cuando no escribo siento que me falta algo, es casi una necesidad, una terapia. En mi vida diaria escribo notas para organizarme, pensamientos que me van surgiendo, cosas que me pasan e historias que imagino y creo (EPLCC10M).

Sin embargo, también existen alumnos que manifiestan que sienten incomodidad, frustración, miedo, o bien, no consideran que la escritura personal sea importante en sus vidas. Por medio de sus narrativas se logra comprender que esta creencia negativa está ligada a la frustración por no cumplir con los aspectos normativos asociados a la escritura. Esto se comprueba por medio de ciertas narrativas:

Recuerdo que cuando comencé a tener mi primera experiencia en el amor me gustaba escribir diariamente lo que sentía, pero no conseguía lograr que mis palabras sonaran hermosas como lo hacían esos libros que tanto me gustaban, y eso me frustraba; rompía la hoja y volvía a escribir, para luego romper la hoja nuevamente y volver a escribir[...] Me asusta que a nadie le guste como escribo o lo que escribo, que nadie comparta mis sentimientos u opiniones (EPLCC17M).

Para mí escribir no es algo demasiado importante, muchos pueden decir que logran liberarse, dejar fluir sus sentimientos y emociones para de ese modo plasmarlas en algún lado, yo creo que al escribir lo que siento, no estoy diciendo lo que realmente pienso, puesto que modifico todo para que suene de una forma en que no se demuestran mis sentimientos de manera correcta, es decir, no expreso con sinceridad lo que estoy sintiendo en el momento (EPLCC19M).

La importancia que los académicos entrevistados otorgan a las prácticas vernáculas de sus estudiantes es heterogénea. AS1 menciona que son un tema interesante, pero no relevante en el ámbito académico, mientras AS2 no se refiere al tópico. Por otra parte, las docentes de PLCC revelan una mayor consideración. Así, APLCC1 relata que suele generar espacios para que los estudiantes puedan incluir las literacidades vernáculas en las clases. APLCC2, por su parte, reconoce hábitos en sus alumnos cuando señala:

...Eso es lo que nos falta también un poco como profesores, considerar que la escritura hoy en día es algo que se puede hacer en el teléfono y en otro tipo de soportes, entonces sí, yo me atrevo a decir que los estudiantes escriben, que lo hacen en distintas plataformas, que lo hacen de distinta manera, como formas de expresión personal, como formas de estudio y sí, yo diría que escriben.

Al respecto, Barton & Hamilton (2004) plantean que las literacidades vernáculas son vitales para la construcción de identidad de los sujetos, no precisamente por la recurrencia de su práctica, sino más bien, por el hecho de poder socializar con otras personas por medio de ellas y por permitir construir y compartir conocimientos (Cit. en Navarro, 2021).

Algunos estudiantes de las dos carreras analizadas aluden a las figuras de apoyo que han tenido en el ámbito personal. Dentro de estas se recuerdan padres, amistades y profesores/as. En este mismo sentido, aunque en una pequeña cantidad, los alumnos de ambas carreras se refieren al reconocimiento de otros en relación con la producción de sus literacidades vernáculas, por ejemplo, manifiestan que han sido reconocidos positivamente en su contexto más cercano, es decir, familia y/o amigos, mientras que otros lo han sido en entornos más amplios como concursos o plataformas en la web donde publican sus escritos. No obstante, algunos de ellos señalan que no comparten lo que escriben por miedo a ser juzgados.

En cuanto a la información recaudada en la subcategoría Géneros, el género discursivo vernáculo mayormente producido por los estudiantes tanto de PLCC como de Sociología es el diario de vida. Esto tiene directa relación con lo que anteriormente los estudiantes reportan en relación con la valoración que tienen de la escritura, puntualmente con el hecho de percibir la escritura como medio de expresión emocional. Es así como nuevamente se reafirma la noción de que las prácticas vernáculas propician la construcción de identidad personal.

Con relación a esta misma subcategoría, se identifica, en menor medida, la producción de otros géneros relacionados con la narrativa como cuentos, *fanfic* y novelas; también incursionan en la lírica a través de la escritura de poemas y canciones; otros textos corresponden a diarios de lectura, historias gráficas, pequeñas

obras de teatro y guiones de cine. Un antecedente curioso que contrasta con la información recabada en cuanto al diario de vida como género vernáculo predominante, se encuentra en el estudio realizado por Ávila et al. (2020). Este revela que el mismo género discursivo se encuentra ubicado en puesto número 12 con una representación del 12% aproximadamente en la población investigada.

En cuanto a las prácticas vernáculas de los docentes, AS1 centra su ejercicio principalmente en la escritura de textos con intención literaria, entre los que se encuentran los haikus, pero también la lectura de libros de poesía y textos que acompañan las obras de arte producidas por un grupo de estudiantes que guía en un taller externo a la universidad. Por su parte, AS2 manifiesta que concibe la escritura desde un punto de vista práctico; declara que la utiliza para construir memoria y como herramienta contra el olvido. Entre sus prácticas reporta *check list* para organizar su día a día, columnas de opinión y, en menor medida, la creación narrativa.

Asimismo, APLCC1 menciona que durante la etapa de niñez escribió canciones y diarios de vida y que, a partir de la pandemia, comenzó a crear cuentos y microcuentos con temática social. De igual manera, APLCC2 revela que desde niña tuvo acceso a libros y en su etapa escolar prefería la literatura fantástica, mientras que en la adultez optó por la literatura social. Con respecto a la escritura, actualmente redacta *check list* para organizar distintos aspectos de su vida y mantiene una libreta con citas de libros que le resultan interesantes. En sus palabras: “siempre he tenido la práctica de escribir para no olvidar, como ayuda de memoria u organizadores para saber qué tengo que hacer en el día”.

3. Prácticas académicas

Para indagar profundamente en las prácticas académicas y conocer las creencias de docentes y estudiantes acerca de estas, se decidió dividir la categoría en tres subcategorías: la primera corresponde a la valoración que ambos grupos de sujetos le otorgan a estas prácticas; la segunda se centra en registrar los géneros discursivos que solicitan los docentes y los que declararon producir los estudiantes; finalmente se busca conocer si los docentes modelan los géneros discursivos académicos solicitados a sus estudiantes y verificar si derivan a quienes requieren soporte adicional a los programas de apoyo que ofrece la institución de forma externa a las carreras. Dentro de estos programas ofrecidos por la universidad se encuentra el de Alfabetización Académica, el que tiene por objetivo central acompañar a los estudiantes en sus dos primeros años de estudio con el objetivo de fortalecer las habilidades comunicativas que les permitan comprender y producir textos académicos propios de su área disciplinar.

En la primera subcategoría la percepción de los estudiantes de ambas carreras está dividida: algunos de ellos expresan comodidad al momento de enfrentarse a la escritura académica. A pesar de considerarla un reto, su actitud es positiva, ya que confían en sus conocimientos. Por otra parte, hay estudiantes que experimentan lo contrario y perciben este tipo de escritura como molesta, con instancias de bloqueo mental y mencionan dificultad para seguir pautas:

Por lo general el hecho de escribir no es algo que me haga sentir del todo cómodo, más que nada por el hecho de que existen muchas reglas de por medio las cuales se deben seguir para que esto sea hecho de manera correcta y de cierta manera esto me resulta tedioso por un tema netamente personal (EPLCC8H).

Una de las estudiantes relata su propia experiencia en tercera persona, narrando que “nunca tuvo la ‘capacidad’ de crear poemas ni cuentos llamativos, pero que disfruta mucho redactar textos académicos acorde a su carrera y nivel en el que se encuentra, amante de la buena ortografía y aprendiz de la gramática” (ES42M).

Constantemente se ha dicho que la escritura académica, una vez apropiada por los estudiantes, les permite adquirir y construir conocimiento, pero al mismo tiempo se presume que se “acepta de modo complaciente la actividad letrada” (Ashcroft et al. 2000, cit. en Zavala, 2011), lo que, en gran medida, contrasta con lo evidenciado en esta investigación. No obstante, se comparte que el estudiante de educación superior que práctica las literacidades académicas actúa y se desempeña de manera determinada producto de las estructuras sociales en las que se encuentra inmerso.

Por su parte, los docentes exponen aspectos positivos y negativos acerca de las literacidades académicas de sus estudiantes. En cuanto a lo positivo, AS1 expresa que los alumnos tienen facilidad para concentrarse en las lecturas realizadas en clases, reconocen sus debilidades e intentan mejorarlas. AS2 afirma que los estudiantes se esfuerzan por cumplir con sus trabajos, manifiestan la voluntad de querer expresar algo, son reflexivos - opinión que también comparte APLCC2- y buscan constantemente vincularse con un lenguaje disciplinar. Sumado a lo anterior, APLCC2 destaca que los estudiantes no expresan rechazo ante el hecho de escribir académicamente.

En cuanto a los aspectos negativos, los cuatro docentes sostienen que la principal dificultad está ligada a la comprensión lectora. APLCC2 agrega la acumulación de textos sin leer, lo que afecta en la fundamentación a partir de la teoría y entorpece la integración de los saberes obtenidos a lo largo de la carrera. APLCC1, por su parte, declara que los estudiantes poseen prácticas muy escolarizadas y se les dificulta leer y escribir de forma extensa, pero afirma que a medida que avanzan en la carrera esto se soluciona de manera gradual. Otros problemas identificados por los docentes están ligados a la sintaxis, redacción y puntuación. AS1 agrega que los estudiantes presentan ciertas complejidades frente al trabajo autónomo y colaborativo entre compañeros, así como también en la oralidad al momento de expresar ideas analíticas. En esta misma línea AS2 manifiesta que los estudiantes no suelen revisar sus escritos, y añade: “Es difícil amar la escritura académica porque es una escritura árida [...] También es difícil amar así una lectura escrita en lenguaje académico estricto”.

Esta valoración negativa confirma el “discurso del déficit” que maneja la mayor parte de los académicos universitarios. Incluso algunas de las valoraciones de los docentes coinciden con los resultados de Zavala & Córdova (2010), quienes observan en sus investigaciones con docentes, la queja de estos respecto de la

inexistencia de un hábito lector en sus estudiantes, lo que tiene como consecuencia la dificultad para identificar ideas principales y secundarias, y para inferir.

Con respecto a los géneros producidos, los estudiantes de PLCC reportaron informes, ensayos, fichas de lectura y pruebas (de desarrollo), mientras que en menor medida mencionaron que escriben monografías. Por su parte, las docentes solicitan a sus estudiantes la redacción de ensayos y monografías. APLCC1 incluye además las pruebas de desarrollo y talleres de literatura. Mientras que APLCC2 añade que solicita a sus estudiantes la producción de reflexiones pedagógicas y decálogos (del buen lector o escritor).

De igual manera, los alumnos de Sociología declaran que lo que más escriben son ensayos e informes y, en menor cantidad, apuntes de las clases. Al contrario de lo mencionado, la docente AS1 solicita fichas de información, listas de referencias, escritos analíticos y marcos teóricos, en lo referente a la escritura. Por otra parte, el docente AS2 pide a sus estudiantes de primer y segundo año lectura de *papers*, pruebas, cápsulas audiovisuales. Luego, a partir de tercer año, solicita ensayos e historias de vida. El docente aclara que esta decisión es tomada bajo la premisa de realizar un escalamiento de las competencias.

Los resultados se pueden contrastar con la investigación realizada por Merino & Ponce (2021) en la misma universidad, cuyos hallazgos coinciden con la recurrencia de informes y ensayos como los géneros más producidos por los estudiantes.

4. Modelamiento y consignas

En la tercera subcategoría se indagó acerca de si los docentes, al momento de solicitar la producción de diversos géneros discursivos a sus estudiantes, suelen mediar los procesos y modelarlos. Para alcanzar un óptimo desempeño en las producciones de los estudiantes, hay que considerar inicialmente la consigna, entendida como una instancia de mediación entre docentes y estudiantes que resulta importante en los vínculos pedagógicos (Riestra, 2008, Cit. en Cantamutto & Dambrosio, 2022). Sumado a esto, es importante que los docentes acompañen a sus estudiantes en la comprensión del género que se desea producir, para lo cual es fundamental el modelamiento.

Moyano (2007) lo ejemplifica con el modelo de la Pedagogía del Género, utilizado por la Escuela de Sydney, el que se divide en 3 partes; primero, la deconstrucción que es un primer acercamiento al género solicitado y se hace desde la revisión de ejemplos; segundo, la construcción conjunta donde los estudiantes producen y el docente guía el proceso; y, tercero la construcción independiente que no puede llevarse a cabo si las dos etapas anteriores no se implementaron.

A partir del análisis de las entrevistas, se extrajo que ambas docentes de PLCC y la docente de Sociología (AS1) declaran que explican la estructura y formato del género discursivo solicitado. Esta última docente además hace entrega de una guía junto a la pauta de evaluación. En cuanto a AS2, reconoce que la escritura es un proceso e intenta trabajar en conjunto con los estudiantes el formato de los géneros solicitados. APLCC1 no

modela la escritura en las pruebas de desarrollo, pero suele dejar notas en las respuestas para orientar a los estudiantes sobre lo que deben mejorar. Por el contrario, sí modela los otros géneros discursivos solicitados, sin enfocarse en el estilo, ya que indica que esto se hace en la asignatura de Competencias Comunicativas. A su vez, APLCC2 sostiene que, con los estudiantes de primer año, trabaja la escritura de forma procesual, sin embargo, menciona que a veces se olvida del proceso de modelamiento debido al poco tiempo con el que cuenta.

En las entrevistas a los docentes se les consultó acerca de su conocimiento sobre los apoyos a la lectura y escritura académicas con los que cuenta la universidad. Los cuatro manifestaron conocer la unidad que cumple este rol; no obstante, se encontró una diferencia entre las respuestas. Mientras AS1 y AS2 declaran saber que existe y cuáles son sus objetivos, APLCC1 y APLCC2 utilizan el apoyo y comentan que derivan allí a aquellos estudiantes que lo necesitan.

6. Articulación entre prácticas vernáculas y académicas

Para finalizar, se les solicitó a los docentes que dieran a conocer su opinión con respecto a la pertinencia de integrar las prácticas vernáculas dentro de las prácticas académicas. Para S1 sí se podrían articular en la carrera de Sociología, ya que lo cotidiano y el contexto social son ámbitos que estudia esta disciplina, por lo tanto, ser consciente acerca de lo propio ayudaría a comprender de mejor manera a quienes se busca ayudar. S2 también considera que es posible la modulación y declara que, en cierta medida, ha implementado estrategias que vinculan ambas prácticas. Sumado a esto, sostiene que hacerlo le puede permitir a los estudiantes generar mayor cercanía emocional con la lectura y la escritura académica, además ayudaría a generar una producción escrita más pulcra y con menos errores; abriría la posibilidad de desarrollar una conexión más profunda e integral con los textos leídos y escritos, y posibilitaría que los estudiantes encontraran sentido a lo que leen en su propia trayectoria de vida.

Por su parte, APLCC1 señala que es importante integrar las prácticas vernáculas en la universidad, ya que estas se llevan a cabo desde la motivación y esta misma puede utilizarse para impulsar las prácticas académicas. Esta idea coincide con lo propuesto por Cassany & Hernández (2012), quienes, por medio de un análisis de caso de una estudiante de 18 años perteneciente al último año de la secundaria, observaron que cuando realizaba ciertas actividades letradas en su vida diaria era porque “tenían significados relevantes para ella, contextualizados y dirigidos a destinatarios apreciados”. Al contrario de realizar una tarea académica solicitada por sus profesores que era considerada como “abstracta sin ninguna conexión con su mundo personal” (p. 134).

Por el contrario, APLCC2 menciona que la universidad y lo vernáculo son caminos diferentes, no negociables como los soportes donde se escriben. Las habilidades que se aplican en la escritura académica no pueden ser flexibles en la tarea formativa que cumple la universidad. Sin embargo, durante la entrevista la docente reflexiona acerca de sus propias palabras y modifica su postura proponiendo que una forma de vincular ambas prácticas sería a través de la producción de bitácoras de práctica, que permiten entrelazar experiencias propias con los aspectos pedagógicos adquiridos por los estudiantes en su formación.

CONCLUSIONES

El supuesto que dio el punto de partida para esta investigación planteaba que los estudiantes universitarios desarrollan prácticas letradas vernáculas en sus vidas, que no son valoradas en el contexto académico o no son legitimadas por los docentes. Como consecuencia de lo anterior, no se aprovecha el potencial que estas prácticas sociales significativas (Cassany & Hernández, 2012) tienen para la escritura académica.

Los alumnos de ambas carreras incorporadas en este estudio valoran la escritura por su capacidad de comunicar pensamientos, pero también emociones, e incluso trascender después de la muerte. Sin embargo, no todos ellos se sienten cómodos con las formas personales de escritura. Además, reportan prácticas personales de lectura y producción de géneros discursivos, las que disminuyen al ingresar a la universidad mayoritariamente por la falta de tiempo. Por su parte los docentes manifiestan que estas podrían incluirse en las tareas de lectura y escritura, pero no existe mayor claridad sobre cómo hacerlo.

En cuanto a las prácticas académicas ocurre algo similar, puesto que la autopercepción de los estudiantes varía. Algunos se sienten conformes con su desempeño y otros manifiestan lejanía o desagrado al momento de producir textos académicos. Los profesores reconocen algunos aspectos positivos en las experiencias de este tipo como, por ejemplo, la habilidad reflexiva y la intención constante de querer mejorar las falencias, sin embargo, hacen propio el “discurso del déficit”.

Una de las razones que explica esta percepción es un insuficiente conocimiento sobre los resultados que sus profesores esperan. Consignas opacas o que se transmiten de manera implícita solo refuerzan, en palabras de Lillis (2021) la “práctica institucional del misterio” (p. 21). A ello se agrega que, por lo general, estos últimos no modelan los géneros discursivos que serán evaluados después de su producción.

Los docentes consultados para esta investigación sí consideran que las prácticas vernáculas pueden integrarse en el ámbito académico, puesto que existen factores como la motivación o la familiaridad con los géneros producidos de forma autónoma que podrían potenciar el tránsito a las literacidades académicas. No obstante, la falta de conocimiento acerca del tema y de propuestas sobre cómo incorporarlas les impide realizar dicha articulación.

Las limitaciones de esta investigación se centran en que no hubo paridad de número entre las muestras de estudiantes de ambas carreras debido a que en la carrera de PLCC las Historias de Literacidad fueron solicitadas como tarea a todos los estudiantes en dos asignaturas. Mientras que en Sociología se reclutó la muestra a partir de una invitación. Por la baja respuesta, tampoco fue posible mantener la paridad de género.

Compartimos el planteamiento de Barton & Hamilton (2004, Cit. en Navarro, 2021) cuando mencionan que las prácticas vernáculas desempeñarían un rol positivo en el ámbito académico. Contribuirían a la conformación de las identidades de los estudiantes y, consecuentemente, al manejo de la frustración, varias veces mencionada en el análisis de las Historias de Literacidad. A continuación, se darán algunas pistas para esta recomendable articulación:

En primera instancia, dejar atrás las narrativas de crisis que ponen el acento en aquello que los estudiantes no saben hacer porque no lo adquirieron durante la etapa escolar. Todo individuo posee su propio bagaje de conocimientos, el cual merece ser validado por las instituciones formadoras. Una forma de hacerlo es interesarse por los estudiantes que ingresan a las diversas carreras universitarias; averiguar qué saben, qué les gusta y reconocer sus potencialidades antes que centrarse en sus carencias. Para lograrlo, se sugiere construir perfiles identitarios de los alumnos para, de esta manera, conocer a las personas que formarán parte de la universidad durante varios años (Merino et al., 2022).

En segundo lugar, tal como se ha evidenciado a lo largo de este estudio, el reconocimiento de sus “mundos letrados” (Navarro, 2021, p.14) motiva a los estudiantes en la construcción de su nueva identidad como escritores. Incorporar, entonces, la producción de géneros discursivos cercanos a los estudiantes como las bitácoras (similares a los diarios de vida) o los diarios de lectura (en cercanía con cuadernos de notas) tendría resultados positivos para el aprendizaje. También -en la medida de que sea pertinente a los objetivos de los distintos programas- ofrecer espacios a la escritura de textos de intención literaria.

Por último, resulta fundamental que los profesores puedan actuar frente a sus estudiantes como lectores y escritores expertos que modelen cómo se produce el conocimiento en las distintas comunidades discursivas. Para ello, se esperaría que las universidades ofrecieran capacitaciones en Alfabetización Académica (Carlino, 2005) y apostararan por “enseñar a docentes de todas las áreas cómo aprovechar la lectura y la escritura para transformar sus cursos, fomentar mejores aprendizajes e incluir a más personas” (Navarro, 2021, p. 14). Asimismo, sería recomendable la creación de Centros de Escritura (Castelló, 2014) que apoyaran el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, se trata de reconocer la oportunidad que ofrecen las prácticas vernáculas para potenciar la entrada a las nuevas culturas académicas. Esfuerzos como estos podrían colaborar a hacer realidad el anhelo de una universidad inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, Voz y Agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(98), 1-31. <https://orcid.org/0000-0003-2951-1798>
- Cantamutto, L., & Dambrosio, A. (2022). La comunicación entre estudiantes y docentes en tiempos de pandemia: aproximación a las consignas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en el nivel superior (Argentina). *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(18), 59-81. <https://doi.org/10.48162/rev.5.079>
- Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿Internet:1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (14), 126-141. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.32>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen & J. Dominic (Eds.), *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, (Vol. 2), Hove, Sussex and Hillsdale, NJ, Erlbaum, 39-58.
- Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocesvar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp.19-44). Universidad de Chile.
- Merino, C., & Ponce, V. (2021). Los géneros discursivos de formación en tres carreras de pedagogía de una universidad chilena. En T. Fontaines-Ruiz, J. Maza-Cordova & J. Pirela (Eds.), *Tendencias en Investigación 2* (pp. 157-168). Ediciones RISEI.

- Merino, C., Fierro, M., & Bahamondes, G. (2022). Desafíos para una formación docente en contextos de desigualdad. En C. Schilling & G. Sánchez (Comp.), *Sentidos por armar. La formación inicial docente en contextos de transformación* (pp. 24-57). Ediciones UCM.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Navarro, F. (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes* (pp. 11-18). Universidad de Chile.
- Navarro, F., & Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- Ortega, L. (2019). *Voces desde adentro: Experiencias con escritura académica de estudiantes del programa PACE en tres universidades chilenas* [Doctoral dissertation, Universidad de Chile].
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comilla*, 1, 52-66. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Datos de correspondencia

Carolina Merino Risopatrón
Magíster en Didáctica de la Lengua Materna
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Católica del Maule
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6917-4162>

Email: cmerino@ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.