

Ávila Reyes, N., Navarro, F. & Tapia Ladino, M. (enviado-en revisión). Inclusión universitaria y escritura académica: Nociones clave para la política pública.

## Resumen

Entre los procesos de ampliación de matrícula en Educación Superior en Latinoamérica destaca la implementación de políticas de acceso que benefician a estudiantes tradicionalmente excluidos. Sin embargo, la escritura académica sigue constituyendo un desafío para sus trayectorias. El objetivo de este artículo es proponer un marco conceptual sobre inclusión y escritura, basado en evidencias, que supere el relato del déficit y valide las perspectivas estudiantiles. Con un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas y encuestas a los participantes de un programa nacional de admisión equitativa en tres universidades chilenas, que se analizaron por medio de códigos temáticos y protocolos de confiabilidad cualitativa. Los resultados muestran baja valoración por parte de los estudiantes de sus variadas y frecuentes prácticas vernáculas de lectura y escritura y tensión entre su identidad y desempeño lingüístico en diferentes espacios de uso dentro y fuera del ámbito académico. Además, las prácticas letradas autogestionadas, el compromiso con la tarea de escritura y la posibilidad de plantear una perspectiva propia en los escritos aparecen como factores de persistencia. A partir de estos datos, se proponen recomendaciones para operacionalizar la inclusión universitaria en el currículum de escritura basadas en los conceptos de *identidad*, *voz* y *agencia* de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Superior, Escritura académica, América Latina, Inclusión y Equidad

*Higher Education, Academic writing, Latin America, Equal Education*

## Conclusiones

La discusión que plantea el presente artículo busca relevar la importancia de la escritura como experiencia determinante en contextos de inclusión. En un primer nivel, se ha buscado construir un recuento de las trayectorias de escritores de un grupo de estudiantes no tradicionales que han ingresado al sistema educacional chileno y que han resultado exitosos: estos estudiantes fueron contactados al inicio de su segundo año, es decir, persistieron el primer año. Así, ellas y ellos se revelan como escritores con agencia, con variedad de prácticas vernáculas de escritura y con recursos retóricos que traen a la universidad como formas de negociar la transición de identidades, que resisten y transforman, en este nuevo espacio altamente especializado. Estas trayectorias otorgan valiosas pistas para informar las prácticas de enseñanza y apoyo a la escritura académica, que debiesen complementar las prácticas institucionales y políticas públicas de inclusión.

Por esta razón, los conceptos de identidad, agencia y voz dan cuenta de dinámicas de participación desplegadas que podrían replicarse en las políticas de acompañamiento y persistencia de las instituciones. A su vez, visibilizan dificultades encontradas en el trayecto académico que podrían subsanarse desde las prácticas de docencia para aportar equitativamente al aprendizaje de todos los estudiantes de la universidad.

De esta manera, los resultados sobre el rol de la *identidad* en el desarrollo escrito señala la necesidad de construir a los estudiantes como sujetos que leen y escriben, alejándolos del recurrente relato del déficit letrado en que se los encasilla. Además, el concepto de identidad ofrece posibilidades de ampliar los repertorios discursivos en que se mantiene el primer año universitario, que muchas veces incurre en prácticas de reproducción de conocimiento mediante pruebas y exámenes, en lugar del uso de escrituras más abiertas y creativas. En

segundo lugar, las formas de *agencia* desplegadas por los participantes del estudio señalan múltiples estrategias de autogestión motivadas por la necesidad de sortear dificultades utilizando recursos retóricos que no necesariamente son académicos y que median el ingreso a prácticas especializadas. Al mismo tiempo, el mayor despliegue de agencia cuando los temas interpelan directamente a los estudiantes o les permiten poner en relación el aprendizaje disciplinar con sus intereses sugiere el uso de temáticas y de formas de construir aprendizajes contingentes y con sentido, en especial durante los primeros años de la formación. Finalmente, y en estrecha relación con lo anterior, la necesidad expresada por los participantes de construir en la escritura una *voz* propia y con autoridad desde el inicio de los estudios universitarios implica repensar las formas de introducir a los estudiantes al dominio de los recursos académicos. La explicitación de las convenciones y el apoyo en la construcción gradual de esta autoridad, por ejemplo, permite empoderarlos como sujetos epistémicos válidos y no meramente reproductores de otros discursos autorizados. Estos tres conceptos promueven el uso de formas discursivas que medien entre las prácticas vernáculas y las académicas, y permiten deconstruir, desde la práctica de aula, el discurso del déficit y empoderar a los estudiantes en su rol de escritores. Subsiste la pregunta de cómo decantar estas necesidades en las prácticas pedagógicas enraizadas en los espacios universitarios de élite, lo que hace necesario mayor investigación en intervenciones y dispositivos de enseñanza que encarnen estos principios.

En este sentido, es preciso relevar, tal como señalan otros estudios (Bowl, 2001), la responsabilidad institucional de modificar las prácticas de enseñanza para ajustarse a las necesidades de los nuevos estudiantes universitarios; en el caso de la escritura, posicionando a los estudiantes como agentes productores de sentidos, conscientes de las variedades y de los recursos que ofrece la lengua, reivindicando y otorgando un lugar a las propias prácticas de

lenguaje. Según Tomasevski (2003), la progresiva realización del derecho a la educación suele atravesar tres etapas: 1) inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos, pero segregados en espacios especiales o de menor calidad; 2) integración de esos grupos en las instituciones generales, pero forzados a adaptarse a la escolarización, lengua, religión u otros factores disponibles; y, finalmente, 3) adaptación de las instituciones y de la enseñanza a la diversidad de estudiantes y a su derecho igualitario a la educación. Respecto del punto 3), Blanco señala que las políticas de inclusión y equidad deben enfrentar “la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc.), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas” (Blanco, 2006, p. 6). En este sentido, la inclusión de grupos sociales tradicionalmente excluidos puede redundar en una mejora de esos entornos educativos, ya que, desde una perspectiva de inclusión y equidad, se considera “las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2017, p. 13).

Con la finalidad de ofrecer una propuesta concreta que enriquezca prácticas programáticas de apoyo a la escritura en contextos de inclusión, se esbozan las siguientes recomendaciones para complementar políticas de inclusión en lo que respecta a la enseñanza de la escritura, basadas en los conceptos de *identidad*, *voz* y *agencia* emergidos en este estudio. En suma, un currículum inclusivo de apoyo a la escritura debe considerar los procesos de apropiación explícita y continua de la escritura académica durante la formación universitaria, mediante aspectos tales como:

**1. Reivindicar, valorar e incluir en el aula las prácticas letradas no académicas de los estudiantes.** No solo son formas valiosas en sí mismas de participar, crear y comunicarse, sino también constituyen recursos mediadores de la experiencia letrada universitaria. Esto implica, a nivel de aula, incorporar formas de escritura no tradicionales gracias a la que gradualmente se construyan recursos semióticos académicos, especialmente en primer año;

**2. Fortalecer iniciativas de enseñanza de la escritura en el ingreso a la universidad que introduzcan de forma gradual y andamiada tareas complejas, transferibles, de alto nivel cognitivo, similares a las que los estudiantes de este estudio autogestionan.**

Aspectos como la autorregulación, planificación o monitoreo de procesos se encontraron en muchos ejemplos en que los estudiantes probaban estrategias personales como anotar lecturas, organizar información extraída desde distintas fuentes o monitorear junto a un par la forma de su escrito compartiendo fotografías de la pantalla. Este tipo de prácticas de carácter estratégico y colaborativo debe incluirse en los repertorios de tareas escritas tanto en cursos disciplinares como de formación en escritura. Por ejemplo, avanzar de manera gradual con estrategias y géneros intermedios desde la anotación de lecturas, la creación de comentarios breves que se compartan socialmente, hasta culminar en una revisión crítica de la literatura.

**3. Fortalecer la formación docente en las disciplinas universitarias respecto del uso de la escritura.** Hallazgos como la pérdida del compromiso y la motivación debido a indicaciones poco claras de escritura o la dificultad para citar textos de autoridad, relacionados con la distancia que sienten entre su propia voz y los autores académicos, dan algunas pistas de los aspectos que requieren mayor acompañamiento de los docentes disciplinares. Para ello, las formas dominantes de discurso no deben asumirse como “dadas” o “transparentes”: las convenciones que para los expertos resultan evidentes deben analizarse y desnaturalizarse en

conjunto con los estudiantes. Prácticas como el modelamiento o el análisis de la forma en que están contruidos los géneros académicos permitirían avanzar en esa dirección.

**4. Aprovechar el vínculo de los programas de inclusión con la escuela secundaria con la finalidad de introducir habilidades que abandonen la lógica de “nivelación”.** En lugar de proponer actividades que por lo general se centran en los contenidos, se sugiere enfatizar en habilidades, estrategias y prácticas avanzadas, propias de un entorno universitario, tales como el subrayado y anotación de fuentes, el uso de modelos, el carácter polifónico de los discursos especializados, etc.

**5. Fortalecer investigaciones para conocer mejor las necesidades de los estudiantes.**

Mediante enfoques cualitativos y método mixto, se pueden identificar obstáculos y oportunidades para los beneficiarios de políticas públicas y las formas en que experimentan el acceso a la educación superior y sus desafíos. De esta manera, se podrán enriquecer las prácticas de inclusión que deberían convertirse en la norma de una nueva universidad diversa.

Estas formas distintas de enseñar y de formarse en la enseñanza deberían abarcar al conjunto de los estudiantes universitarios, creando condiciones de mayor equidad por medio de la pedagogía universitaria. Asumir institucionalmente el compromiso de una educación superior inclusiva es un paso necesario para aportar a la reducción de las profundas desigualdades que aquejan al sistema educativo chileno.