

*La enseñanza de la
escritura académica
en tramas de
desigualdad social*

FEDERICO NAVARRO

Quiero compartir con ustedes cinco ideas fuerza, más o menos simples, pero importantes sobre escritura académica. Voy a poner el foco en educación superior porque es mi nivel educativo de especialidad, pero les pido que imaginen de qué manera estos principios se trasladan, ajustan, o incluso no funcionan en otros niveles educativos. Por otro lado, quería compartir algunas evidencias de investigaciones de los equipos en los que participo, relacionados con esas ideas fuerza, y una conclusión muy simple para dejar planteada la discusión.

Los principios a los que me referiré son:

- 1) en la educación superior se lee y escribe de formas particulares,
- 2) los estudiantes con mejor desempeño usan estrategias colaborativas y autogestivas de lectura y escritura,
- 3) casi nadie enseña cómo leer y escribir académicamente,
- 4) la lectura y la escritura académicas pueden amenazar tu identidad,
- 5) el nivel socioeconómico impacta en las mediciones estandarizadas de la lectura y la escritura.

Todos estos elementos inciden o interactúan con las tramas de desigualdad social presentes en el sistema educativo, y tomarlos en con-

sideración nos permite pensar un acceso más equitativo e inclusivo a las prácticas letradas.

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR SE LEE Y ESCRIBE DE FORMAS PARTICULARES

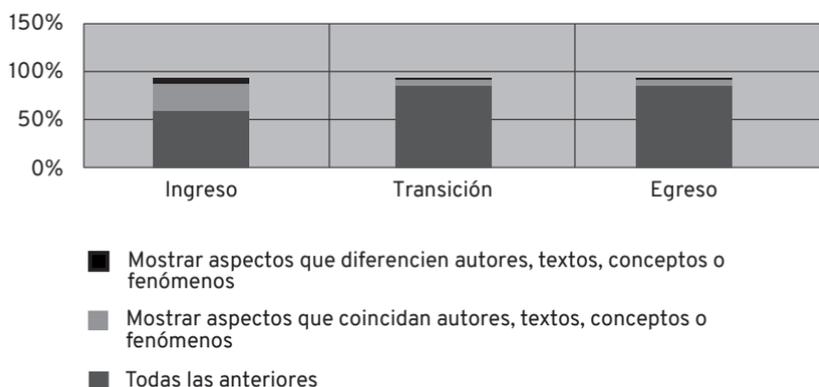
La primera idea fuerza, respecto de la cual existe un amplio consenso en el campo de los estudios de la escritura, es que en la educación superior se lee y escribe de formas particulares. Cuando decimos formas particulares nos oponemos a una visión de sentido común de la lectura y la escritura como habilidades generalistas, la que sugiere que se lee y escribe igual en todas partes, y que una vez que uno aprende ya puede aplicarlo en cualquier contexto.

A propósito de esto, quería mostrarles los datos de un estudio que publicamos hace poco (Navarro y Mora-Aguirre, 2019) en el que encuestamos a estudiantes de una universidad chilena. Tuvimos una tasa de respuesta alta, de 8100 estudiantes, a los que dividimos en tres grupos: aquellos que estaban por entrar a la universidad, es decir, el grupo de *ingreso*; los estudiantes de tercer año, que denominamos grupo de *transición*; y, finalmente, los estudiantes de *egreso* que acaban de titularse.

Les hicimos una serie de preguntas relativamente simples. En este caso, les preguntamos qué era *comparar*. Les dimos tres opciones: 1) buscar diferencias, 2) buscar coincidencias, y 3) buscar diferencias y coincidencias. Lo que podemos ver en el gráfico 1 es cómo los estudiantes de nuevo ingreso no tienen un consenso establecido respecto de lo que es comparar. Esto puede sorprendernos como docentes, ya que solemos dar por supuesto qué es comparar, pero observamos que uno de cada tres estudiantes ingresantes cree que es solo mostrar

coincidencias. Luego observamos un proceso de enculturación o de generación de consenso respecto de las formas particulares en que se entiende la comparación en la universidad. Es decir, los estudiantes avanzados y egresados llegan a la conclusión de que, al comparar, tienen que buscar tanto coincidencias como diferencias.

Gráfico 1. Significado de “comparar” para estudiantes de ingreso, transición y egreso.



Fuente: Navarro y Mora-Aguirre (2019).

Ahora bien, desconocer qué se entiende por comparar en la universidad puede tener consecuencias significativas en el recorrido académico de los estudiantes. Sabemos que es precisamente en ese primer y segundo año en donde se dan las tasas más altas de deserción, de abandono, lo que puede explicarse, en parte, porque hay expectativas y formas particulares de escribir (o de comparar por escrito) que no se enseñan y que los estudiantes de nuevo ingreso desconocen. Acá seguramente está operando parte de lo que algunos autores llaman

rito secreto (Lillis, 2001) o *currículum oculto* (Schleppegrell, 2004) de participación en las prácticas letradas. En este caso, el comparar es algo que nosotros en general no enseñamos, pero que de todas formas opera: existe una expectativa en la comunidad experta que los estudiantes ingresantes en buena medida desconocen. Así, las formas específicas de escribir en la universidad deben ser descubiertas por los estudiantes en un proceso de ensayo y error que muchas veces privilegia a ciertos grupos familiarizados con esas formas, y reproduce desigualdades de niveles educativos anteriores.

En otra investigación reciente (Navarro et al., 2022) ejemplificamos también el principio de la especificidad de las prácticas escritas consensuadas en la universidad en disciplinas particulares. En este estudio nos interesó ver ya no lo que los escritores y escritoras en formación creen, sino cómo son sus productos y, particularmente, en qué medida los estudiantes negocian sus afirmaciones en sus escritos. Para ello, usamos las categorías, bastante establecidas en lingüística aplicada al estudio de la escritura, de *mitigación* y *refuerzo* (ver Hyland, 2019). La *mitigación* se refiere a la inclusión de elementos que atenúan el grado de certeza en una afirmación, como “posiblemente”, “quizás” o “sería”; y el *refuerzo* se refiere a la incorporación de elementos como “sin dudas”, “demuestra” u “obvio”, que reflejan mayores grados de certeza respecto de lo afirmado. Con esto, lo que estamos haciendo es graduar el porcentaje de negociación que ofrecemos respecto de nuestras afirmaciones. Si mitigamos, estamos implícitamente diciéndole al lector o lectora: “bueno, esto puedo negociarlo”, mientras que cuando reforzamos, estamos marcando lo contrario. Lo que hicimos en este estudio fue analizar cualitativamente este fenómeno en tesis de pregrado en dos grandes áreas: ingenierías y humanidades.

Tabla 1. Mitigación y refuerzo
en ingenierías y humanidades.

	Ingenierías	Humanidades
Mitigación	2	4.9
Refuerzo	3.1	3.9
Total	5.1	8.9

Frecuencia cada 1000 palabras en introducciones
y conclusiones de 40 tesis de pregrado.

Fuente: Navarro et al. (2022).

Primero, tal como se puede ver en la tabla 1, encontramos que en ambas áreas se mitiga y refuerza. Esto es importante porque nuestro sentido común podría sugerir que en ciertas áreas (más duras, más experimentales o más matemáticas) no se mitiga ni se refuerza, sino que las cosas son como son y punto. Es decir, alguien podría creer que en las ingenierías no hay un posicionamiento retórico complejo. Pero nuestros resultados contradicen tales ideas. Segundo hallazgo: en las ingenierías se refuerza más de lo que se mitiga, y en las humanidades se mitiga más de lo que se refuerza. Este es un hallazgo interesante que vincula formas de escritura con marcos epistemológicos y culturales respecto de cómo se construye conocimiento. Entonces, básicamente, estamos viendo que una filósofa recién graduada va a mitigar más de lo que refuerza, y una ingeniera recién graduada va a reforzar más de lo que mitiga. Entonces, estos dos hallazgos muestran cómo en la educación superior se lee y se escribe de formas bien particulares y que están ancladas en consensos tanto universitarios transversales como disciplinares.

Una cuestión que se sigue de esto es que, si en la universidad se escribe de formas particulares, estas formas deben ser explicitadas o enseñadas a los estudiantes para garantizar su participación efectiva en la educación superior. ¿Esto ocurre? Como veremos a continuación, tenemos aquí una deuda.

LOS ESTUDIANTES CON MEJOR DESEMPEÑO USAN ESTRATEGIAS COLABORATIVAS Y AUTOGESTIVAS DE LECTURA Y ESCRITURA

La segunda idea fuerza que quisiera compartir hoy es que los estudiantes con mejor desempeño usan ciertas estrategias de lectura y escritura. Esto es lo que estamos investigando en este momento por lo que los hallazgos que les voy a mostrar ahora no están publicados aún. En estos estudios en curso encontramos que los estudiantes de alto desempeño recurren a sus compañeros para conversar o discutir sobre los textos que no entienden en un proceso de lectura autogestionada con otros. En esta etapa de investigación, que es más etnográfica, con entrevistas de seguimiento, encontramos que los estudiantes de alto desempeño, aquellos a los que les va siempre bien más allá de su nivel socioeconómico, género y área, reportan leer con otros. A continuación, quiero compartir con ustedes un ejemplo para compartir de una estudiante de psicología de alto desempeño, dice:

Tenemos dos formas, en donde, bueno, uno comparte la pantalla y todos vamos leyendo a la misma vez, y una persona dice “me avisan si es que terminaron de leer para bajar un poco más” y así lo vamos haciendo, o bien, el profesor... o encontramos un texto, lo dividimos en partes, lo leemos y después nos reunimos y discutimos en torno a eso,

y cada uno, no sé, comparte la pantalla, muestra lo que destacó, lo que no destacó, los comentarios que hizo y todas esas cosas.

Este tipo de estrategias aparecen repetidamente, con alta frecuencia en las entrevistas con estudiantes de alto desempeño, pero no aparecen o aparecen esporádicamente –y en general indicados por el profesor o profesora– en los estudiantes de bajo desempeño.

En segundo lugar, encontramos que estudiantes tanto de alto como de bajo desempeño participan de lo que llamamos prácticas letradas vernáculas, es decir, formas de leer y escribir comunitarias, privadas, con otros grupos, pero fuera de la universidad, es decir, prácticas no académicas. Por ejemplo, reportan leer con frecuencia noticias y novelas. Pero uno de los hallazgos que nos parecen más interesantes es que solamente los estudiantes de alto desempeño identifican relaciones entre sus prácticas vernáculas y sus prácticas académicas. Los estudiantes de alto desempeño muestran cierta conciencia metalingüística, cierta elaboración respecto de que ahí están operando estrategias, prácticas y competencias vinculadas. Los estudiantes de bajo desempeño, en cambio, a pesar de que participan en mundos letrados complejos, no ven ninguna conexión entre esos ámbitos. Camila (ocupo un pseudónimo aquí), que es una estudiante de alto desempeño de pedagogía en educación inicial o parvularia, nos dice:

La verdad es que en eso tampoco siento que hay una diferencia, porque cuando uno escribe para una universidad también tiene que ser creativo para escribir. Hay un grado quizás no tanto cuando uno se trata de un videojuego, donde hay elfos y duendes, y la tremenda volada creativa, con dragones y todo, pero para la universidad igual uno

tiene que tener un cierto grado de creatividad en cómo uno presenta el argumento de tal manera que sea como agradable para el lector, en este caso, el profesor o profesora.

Camila demuestra en sus palabras las estrategias que usan escritores de alto desempeño. Entonces, nuestra segunda idea fuerza es que, además de que la escritura varía y es específica en los ámbitos universitarios, los estudiantes con mejor desempeño escritor usan ciertas estrategias para moverse en ese mundo letrado académico. Se trata de estrategias sencillas pero muy efectivas que bien podrían promoverse entre estudiantes de diferentes trayectorias educativas para impulsar una participación equitativa e inclusiva en las prácticas escritas universitarias.

CASI NADIE ENSEÑA CÓMO LEER Y ESCRIBIR ACADÉMICAMENTE

Tercera idea fuerza: encontramos en los diferentes estudios que estamos llevando a cabo que casi nadie enseña cómo leer y escribir académicamente en la universidad, así como otras investigaciones han señalado lo mismo para la educación media. En uno de nuestros estudios, también publicado recientemente (Navarro y Montes, 2021), le preguntamos a graduados de diferentes áreas cómo se enseña y se aprende a escribir en la universidad. Hicimos esta pregunta a diferentes grupos en diferentes etapas, pero cuando llegamos a graduados y graduadas, resultó que las categorías que veníamos usando para comparar entre grupos no servían del todo, porque muchas veces la respuesta era: “no puedo responder esa pregunta porque no se enseña”. En otros casos, lo que aparecían eran frecuentes

evaluaciones negativas. En la siguiente página, vemos en la tabla 2 que el 14.3% de las formas de enseñanza y aprendizaje mencionadas por estudiantes graduados, las que nosotros codificamos cualitativamente y luego cuantificamos, son evaluaciones negativas al respecto: se enseña mal, se enseña poco, los profes no saben. Por su parte, el 15% de las menciones se refieren a que no se enseña en lo absoluto.

Quería compartir un testimonio de una graduada de humanidades que es bastante duro, bastante fuerte. Estamos hablando, además, de personas que tuvieron éxito, que terminaron sus estudios, dado que no llegamos a hacer la investigación con estudiantes que abandonaron sus carreras. Esta estudiante dice:

Lamentable y contradictoriamente, la Universidad se encarga de suponer de formar alumnos con capacidades de investigación y redacción investigativa, científica y reflexiva, pero esto no se enseña en la teoría y tampoco en la práctica. Hay uno que otro curso sobre investigación, pero nada que enseñe a plasmar ideas o te presente la estructura básica de un texto de estas características. El alumno, finalmente, termina aprendiendo por ensayo y error, lo que cuesta muchas veces, no solo la nota de una asignatura, sino que también afecta a la confianza del alumno sobre sus propias capacidades académicas. En ese sentido, por lo menos yo, avancé sola, sin ayuda (Navarro y Montes, 2021: 196).

Entonces, y esto es solo una muestra de varias investigaciones al respecto, a pesar de esa vinculación con el desempeño, a pesar de esa diversidad y complejidad de la lectura y la escritura en educación

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de menciones de formas y de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

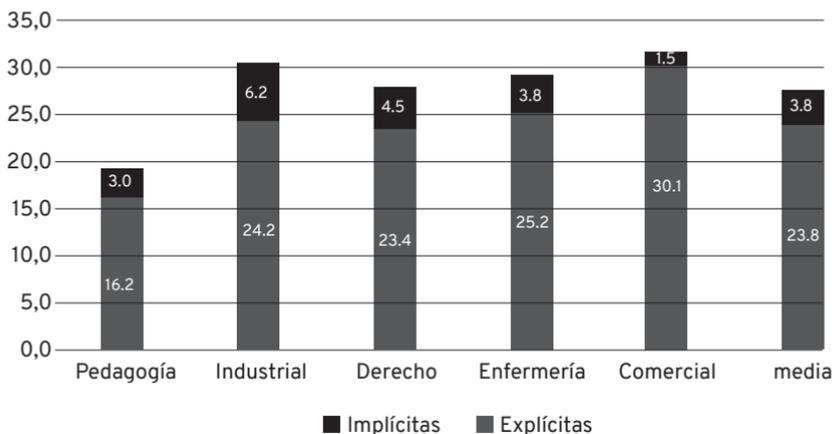
	CS. DE LA SALUD		INGENIERÍAS		ARTES		PEDAGOGÍAS EN CS		HUMANIDADES		CS. SOCIALES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Con enseñanza	7	12,7	11	17,5	3	12,0	8	11,0	15	25,4	17	25,4	61	17,8
Entre pares	1	1,8	1	1,6	1	4,0	3	4,1	2	3,4	0	0,0	8	2,3
Escribiendo y practicando	13	23,6	23	36,5	8	32,0	30	41,1	16	27,1	17	25,4	107	31,3
Evaluación negativa	12	21,8	7	11,1	6	24,0	9	12,3	4	6,8	11	16,4	49	14,3
Leyendo	9	16,4	7	11,1	4	16,0	5	6,8	10	16,9	6	9,0	41	12,0
No se enseña	7	12,7	10	15,9	3	12,0	12	16,4	9	15,3	11	16,4	52	15,2
Otras	6	10,9	4	6,3	0	0,0	6	8,2	3	5,1	5	7,5	24	7,0
TOTAL	55	100,0	63	100,0	25	100,0	73	100,0	59	100,0	67	100,0	342	100,0

Fuente: Navarro y Montes (2021).

superior, estas habilidades o prácticas no se enseñan, según las experiencias que cuentan los estudiantes.

También, en otra investigación que publicamos en el 2020 y luego continuada este año (Ávila Reyes et al., 2022; Navarro et al., 2020), fuimos a ver el currículum. Queríamos saber si esa no enseñanza reportada por estudiantes también aparecía en los programas, en los perfiles de egreso, en las metodologías, etc. En el gráfico 2 pueden verse parte de los resultados de un estudio que hicimos con 50 perfiles de egreso de 10 universidades chilenas, y en cinco áreas.

Gráfico 2. Competencias letradas implícitas y explícitas en perfiles de egreso por carrera cada 1000 palabras.



Fuente: Navarro et al. (2020).

Lo que encontramos es que la lectura y la escritura aparecen invisibilizadas o con bajísima frecuencia. Cuando digo invisibilizadas, es que en un currículum de educación superior como el chileno, que está

fuertemente influido por el enfoque por competencias, y en el que los perfiles de egreso son listas de competencias de los graduados y graduadas, la lectura y la escritura aparecen de manera implícita. Sabemos que esto significa que no necesariamente nos tenemos que hacer cargo de su enseñanza, porque no aparece declarado.

En concreto, en 50 perfiles de egreso, la escritura aparece solo cinco veces y la lectura una. En esas pocas veces que aparece, además, observamos una visión que es generalista y reproductiva. Por ejemplo, aparecen competencias de tipo “comunicar correctamente”, o “comunicar efectivamente”. Sabemos que eso no alcanza como resultado de aprendizaje porque, como vimos al principio, en la universidad se escribe de formas específicas.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICAS PUEDEN AMENAZAR TU IDENTIDAD

Cuarta idea fuerza: incluso la lectura y la escritura académicas pueden amenazar tu identidad y pertenencia comunitaria, en particular si no se parece a cómo lees y escribes en tu propia comunidad, con tu propia gente. Respecto de esto, les quería mostrar unos testimonios que levantamos en diferentes publicaciones (Ávila Reyes et al., 2020, 2021). A continuación, pueden leer el testimonio de Verónica (pseudónimo), con quien tuvimos la siguiente conversación:

Verónica: Yo no sé, no sé si habrá como... o sea, sí hay tipos de escritura, depende de cómo escribe un profesor a cómo escribe un ingeniero o un arquitecto, pero sigue siendo un lenguaje súper académico, así como con palabras rebuscadas para que suene lindo, pero yo antes le

hacía mucho rechazo a eso. Pero ahora no sé, mi pololo (novio) se ríe igual, porque voy a llamar al alojamiento para ver si está disponible, y yo redacto el mail, y siento que lo leo, y cuando llamo siento que ocupo las mismas palabras como super... no sé, como “tienen alojamiento disponible para esta habitación”, puras cosas así, y él se ríe mucho... E: ¿Y cómo se siente esto nuevo que cuentas de usar este lenguaje técnico-académico?, ¿cómo lo sientes?

Verónica: Es que yo lo rechazaba mucho, yo decía que esa no era yo, pero ahora que lo pienso es un “yo” pero haciendo otra cosa, no superándome, porque no encuentro que una persona que habla académicamente se supera o es bacán; no, pero siento que es otra parte para comunicarme... (Ávila Reyes et al., 2020: 14).

Verónica es una estudiante que ingresó a una universidad de elite en Chile mediante un programa de acceso inclusivo. Es una estudiante no tradicional de primera generación, que en teoría no debería haber ingresado según los mecanismos de selectividad del país, que tuvo esta oportunidad, y que, por tanto, percibe una gran distancia entre las prácticas letradas de su comunidad y las prácticas letradas de esa universidad de elite. Ella declara, y es lo que levantamos en esta investigación, un rechazo a esa forma de escritura. Además, muestra cómo su comunidad se ríe de esa manera que ella ha incorporado ya para su segundo año. Entonces vemos acá a una estudiante que ha realizado el proceso de ajuste de esa forma de comunicar que al principio no la representaba y que no sentía como propia. Por otro lado, la mención de los múltiples “yo” ilustra que las personas tienen múltiples identidades dinámicas que entran en juego al leer y escribir.

Quiero compartir otro testimonio de la misma publicación para ilustrar esta idea. Valentina (este es su pseudónimo), otra estudiante de ingreso inclusivo, se refiere al uso de citas. Dice:

Tenía que usar bibliografía de lo que yo hablaba, entonces decía: “cómo voy a encontrar a alguien que sienta lo mismo que yo”. Eso también fue como algo muy fome [aburrido], por decirlo así, del trabajo. [...] Porque había que hablar de mucha materia, como los conceptos que están aquí y eso yo tenía que reflexionar, pero yo no tenía como qué reflexionar, entonces no me gustaba hacerlo, porque parecía que tenía que inventar todo lo que decía para poder tener una buena nota, porque no podía poner, no sé: “no, no reflexiono nada con esto”, me iban a poner un rojo [...] porque en este texto yo no sentía estos conceptos como en mí [...] Si yo quiero una reflexión mía, va a ser mía, y no tengo que andar buscando autores que digan: “no, eso es cierto” (Ávila Reyes et al., 2020: 20).

Entonces, este testimonio es importante e ilustra el punto de que la escritura académica puede amenazar ciertas identidades de los estudiantes. Estas experiencias que han sido reportadas también en otros países (por ejemplo, en Perú por Virginia Zabala o en Reino Unido por Theresa Lillis) muestran cómo estudiantes cuyas comunidades y prácticas individuales están alejadas de la universidad muchas veces ejercen una resistencia frente a la escritura académica. No es simplemente que no saben, que no conocen las normas APA, sino que acá hay una agencia y se está poniendo en juego una identidad y una tensión. Debemos considerar estos posicionamientos activos, en particular en estudiantes no tradicionales, al enseñar lectura y escritura desde una mirada de inclusión y equidad.

EL NIVEL SOCIOECONÓMICO IMPACTA EN LAS MEDICIONES ESTANDARIZADAS DE LECTURA Y LA ESCRITURA

Hemos visto que la escritura es específica en cada contexto, que requiere de estrategias que varían según los desempeños de los estudiantes, que no se suele enseñar explícitamente y que amenaza nuestra identidad en muchos casos. A esto me gustaría agregar una quinta idea fuerza: hay ciertas mediciones de la escritura y de la lectura que operan en los sistemas escolares y cuyos resultados están vinculados claramente al nivel socioeconómico. Les quiero mostrar algunos datos que estamos estudiando actualmente de la prueba de selectividad chilena, la llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU), que ahora cambió de nombre pero que sigue operando de manera similar. Es una prueba que se toma a cualquier estudiante que quiere ingresar a una universidad acreditada y prestigiosa de Chile, que tiene cierto estatus en el sistema de educación superior. En la siguiente tabla, pueden ver cómo el desempeño en la prueba estandarizada de lectura correlaciona con el desempeño académico de los estudiantes en su primer, segundo, tercer y cuarto año universitarios.

Tabla 3. Correlación entre PSU de lectura y desempeño académico por año universitario.

	Notas 2 - Promedio 2018	Notas 2 - Promedio 2019	Notas 2 - Promedio 2020	Notas 2 - Promedio 2021
Correlación de Pearson	,297**	,202**	,150**	,126**
Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.001
N	879	781	740	705

Fuente: elaboración propia con datos de proyecto FONDECYT 1191069.

Por su parte, en la tabla 4 vemos que esta prueba, al mismo tiempo que correlaciona con desempeño, también correlaciona con el nivel socioeconómico, el ingreso bruto familiar.

Tabla 4. Correlación de ingreso familiar bruto y prueba PSU de lectura.

	Prueba PSU Lectura
Correlación de Pearson	,192**
Sig. (bilateral)	0.000
N	911

Fuente: elaboración propia con datos de proyecto FONDECYT 1191069.

Entonces, los datos muestran que las oportunidades para leer y para tener buenos resultados en este tipo de pruebas estandarizadas no están equitativamente distribuidas. Este hallazgo ha impulsado la necesidad de desarrollar mejores instrumentos de medición de competencias comunicativas, en la búsqueda de una evaluación justa que no refuerce ciertas diferencias en las oportunidades educativas previas. Nuestros datos preliminares al respecto muestran que una prueba de escritura que otorgue agencia y andamiaje a la persona evaluada para escribir un texto significativo puede reducir este efecto negativo de la medición.

CONCLUSIONES

Para concluir, y antes de pasar a la discusión y preguntas, quiero enfatizar que enseñar o no enseñar lectura y escritura académica no es

inocuo, no es optativo, no es externo a las personas. Por el contrario, se vincula con temas de identidad, con temas de equidad y de justicia educativa. En ese sentido, necesitamos repensar cómo y para qué se enseña, si es que se enseña, escritura académica.

Respecto de esta pregunta, quería compartir un libro que acabamos de publicar, titulado *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*, financiado por el Ministerio de Educación de Chile y de descarga gratuita (Navarro, 2021). Este libro, basado en algunas de estas evidencias que mostraba, intenta proponer ejercicios y estrategias para profesores de todas las áreas, que tomen en cuenta esto que estamos compartiendo, y que ayuden a facilitar el acceso las prácticas letradas que se exigen en las universidades, al tiempo que colaboren en su modificación. Es decir, este libro intenta que nosotros como profesores y profesoras, como representantes institucionales, repensemos cómo se lee y escribe en la universidad, qué expectativas tenemos, qué enseñamos y cómo lo hacemos.

También quería invitarlos a visitar la página web <http://www.escriiturayaprendizaje.cl> donde estas investigaciones y productos están reportados y compartidos de manera libre y gratuita, también con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

DISCUSIÓN

¿Cómo consideras que incide el uso de las tecnologías en el desarrollo de capacidades de lectoescritura? Por ejemplo, el uso de celulares para leer textos o redactar trabajos o parciales.

La semana pasada estuvimos en Panamá, en el Congreso Internacional UNESCO de Lectoescritura, y un colega de Valencia, Ladislao

Salmerón, mostró evidencias de sus años de investigación con sus equipos que muestran el impacto negativo del uso de pantallas para la lectura. Entonces, es una primera idea, la lectura en pantalla, en comparación a la lectura en libro, genera niveles de comprensión menor. Y, ahondando en sus investigaciones, ese efecto es mayor cuando los niños y niñas tienen menor edad. Además, otro hallazgo de sus investigaciones es que es una relación reciente. Si no era así hace 20 años, entonces se trata de un fenómeno de la intervención de pantallas en nuestras vidas que ha cambiado.

En segundo lugar, sabemos que esa lectura en celular, y esta es otra lectura negativa del asunto, da menos oportunidades de acceso a las culturas letradas tradicionales, al libro impreso, al papel. Y, en contextos educativos, en particular en educación superior y a veces en la inserción profesional, el acceso al texto impreso sigue siendo valorado, sigue siendo parte de las culturas hegemónicas que determinan qué es leer bien y quién lee mal. Entonces, digamos que también se produce exclusión a partir de esas pocas oportunidades de acceder a los libros impresos, los que, además, en muchos países son carísimos. En ese sentido, en Chile los libros son de difícil acceso, mientras que, por ejemplo, en Argentina los libros no pagan impuestos y entonces hay un acceso un poco más facilitado. De la misma manera, algunos países tienen políticas, planes nacionales de lectura que entregan libros en escuelas o comunidades, y otros no. Ahora, tengo que decir que, en el mismo sentido, estamos viendo cómo jóvenes urbanos acomodados participan en culturas del libro impreso y lo valoran. Si uno ve las dinámicas de tiktokers se puede ver a jóvenes que tienen una valoración positiva del libro impreso, pero creo que bastante asociado a ciertos sectores más privilegiados. Eso como visión negativa de la lectura en pantallas.

Ahora, por otro lado, me parece que tenemos que evitar la estigmatización. Primero, lo que tenemos que evitar es asociar ciertas supuestas dificultades para leer y escribir a la irrupción de las pantallas, cuando sabemos que leer y escribir es muy complejo, requiere de muchos años de formación, incluso una formación a lo largo de la vida. Entonces, tenemos que evitar cierta asociación que hacen los medios masivos de comunicación entre WhatsApp y los resultados de las pruebas diagnósticas de lectura.

Desde una mirada un poco más positiva al respecto, en muchos casos, contar con celulares ha sido la única oportunidad para algunas personas de acceso a ciertos textos y oportunidades educativas. En Chile se dio un fenómeno bien particular durante la pandemia, y es que las compañías de comunicaciones con fines de lucro, que no queremos mucho, pero sí habían instalado planes de uso libre de WhatsApp, más allá de si se te acababa el saldo. Eso permitió una circulación de productos, de tareas de comunicación con los profes, lo que en otros países era más difícil porque había que pagar por esas comunicaciones.

Por otro lado, algunos colegas han investigado cómo los celulares y las redes sociales han tenido un rol positivo en la revitalización de lenguas indígenas, y también tenemos que decir que es en esta época de pantallas en donde la gente lee y escribe más que nunca en la historia de la humanidad. Creo que es necesario aportar esta mirada positiva respecto de las oportunidades de lectura y escritura que dan las pantallas.

Ahora bien, tenemos que decir que el acceso a pantallas o el concepto de *nativo digital* no se vinculan con estar alfabetizado digitalmente para una participación plena. Es decir, puedo usar pantallas, pero no acceder a múltiples formas complejas de escritura y lectura digita-

les. Entonces ahí también hay una complejidad, una tarea educativa respecto de qué tecnologías se usan, cómo, qué acceso tenemos y qué manejo existe de ciertos *softwares*.

Y algo que no les comenté, pero que estamos encontrando en las investigaciones que presenté hace un rato, es que los estudiantes de alto desempeño en universidades, más allá de su perfil socioeconómico, género y área, se caracterizan por buscar fuentes complementarias cuando tienen que leer o escribir algo, mientras que los estudiantes de bajo desempeño no lo hacen. Esa búsqueda de fuentes se hace a través de internet. Ahí también tenemos un rol de las TIC, un rol del que se apropian y el que aprovechan los estudiantes de alto desempeño y que otros estudiantes no.

Es evidente la profundización de las desigualdades, ¿qué pasa, entonces, con los distintos programas nacionales que se han implementado en educación?

Respecto de los programas educativos, me gustaría decir algunas palabras sobre programas de lectura y escritura. Los programas de lectura y escritura son carísimos, son complejos, necesitan saberes técnicos sofisticados, que en general no aparecen en la formación de grado profesional, pero en los últimos veinte años, más recientemente en la última década en Latinoamérica, se han instalado con muchísima fuerza en muchos países, en particular en Colombia, Chile, Argentina, México, Brasil y otros lugares. Asimismo, se han creado asociaciones específicas, por ejemplo, la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura. Hay investigadores especializados en esto, hay congresos sobre el tema. Todo esto muestra una expansión de estas iniciativas.

También se ha complejizado la mirada, que ha pasado de ser una mirada remedial a ser una mirada formativa en donde el acompañamiento en la formación de lectura y escritura es parte de lo que la educación superior tiene que brindar. Inicialmente, en los programas más pioneros en Latinoamérica, en los años noventa, lo que se hacía era pensar una iniciativa remedial, previa al ingreso a la universidad, para nivelar. Luego, se suponía que el estudiante leía y escribía sin problemas durante los cinco o seis años que tendría por delante. Hoy sabemos que eso no es suficiente, que las iniciativas tienen que ir más allá del ingreso. Vemos cada vez más cursos de lectura y escritura en el posgrado, en instancia de titulación en el grado o pregrado, vemos iniciativas de escritura a través del currículum. Esto ha pasado en muchos países en Latinoamérica, la región es potencia mundial en el tema, genera investigación, materiales educativos, y quería destacarlo. También, se está dando en los últimos años un cambio de foco de los estudiantes a los profesores y las instituciones. Porque hasta hace no tanto, la responsabilidad por leer y escribir bien o mal era de las y los estudiantes, y hoy sabemos que ahí hay mucho que cambiar, que aprender, en manos de docentes e instituciones.

Por último, quería mencionar un programa educativo transversal, que es el programa PACE en Chile, es el primer programa nacional –y el único– de acceso equitativo a la educación superior en un país de alta selectividad en educación superior. Es un programa superinteresante que nosotros investigamos en términos de lectura y escritura. De hecho, algunos de los hallazgos que les mostré surgen de esas investigaciones. Hay un artículo de descarga gratuita que se titula “Identidad voz y agencia: Claves para una Enseñanza Inclusiva de la Escritura en la Universidad” (Ávila Reyes et al., 2020). En

este estudio nosotros estábamos esperando encontrar necesidades formativas en lectura y escritura, requerimientos de mejoras didácticas y mejores apoyos, pero muchas veces lo que encontramos tiene más que ver con la necesidad de apoyos estrictamente materiales. Es decir, investigamos lectura y escritura y nos encontramos con problemas de inequidad que tienen que ver con que el traslado a la universidad toma dos horas, con que no hay espacios adecuados para leer, con que no hay una pantalla lo suficientemente grande. Es decir, se trata de apoyos materiales.

¿Por qué hablar de enseñanza de la escritura académica nos permite pensar las desigualdades? ¿Qué lugar tienen los contextos institucionales universitarios y sus distintas tradiciones?

En realidad, es una pregunta gigante y hay mucho para comentar. Voy a esbozar unas líneas iniciales para habilitar la conversación. Digamos que, en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior –y lo podemos pensar también para educación media– un primer acercamiento es decir: “bueno, se lee y escribe de esta manera, esta es la única manera correcta, y si usted lee, escribe o comunica de otras maneras, es que es o tonto o no debería estar acá con nosotros”. Eso es algo que se ha estudiado desde hace mucho tiempo, hay un autor muy importante que es Basil Bernstein, un sociólogo que identificó hace mucho tiempo cómo en las escuelas del Gran Londres los estudiantes que hablaban de ciertas maneras eran catalogados como estudiantes que aprendían menos, o que sabían menos.

Entonces, ahí hay una primera crítica que tiene que ver con que en realidad hay diferentes maneras de comunicar. En la escuela se esperan algunas, y esas maneras que se esperan en la escuela son maneras hegemónicas de comunicar que están ancladas a sectores más

privilegiados. Por tanto, un primer paso es visibilizar que esa forma de escritura es una forma de escritura y comunicación entre otras, pero que es la forma de escritura y lectura valorada en las sociedades. Entonces, una primera respuesta frente a ese primer hallazgo es decir: “ok, entonces lo que vamos a hacer es instalar programas de lectura y escritura como formas de dar oportunidades”. Esa es una mirada de hace 20 años en nuestro entorno. Entonces, vamos a enseñarle a estudiantes que no han tenido oportunidad, vamos a *enculturarlos* en estos espacios para que puedan tener las mismas oportunidades que tienen otros sectores privilegiados, y hay muchos autores que apoyan esa mirada, y yo también en algunos textos la apoyo.

Ahora, sin descartar esa mirada, en los últimos años hemos empezado a prestar atención a que en realidad el problema es más amplio y tiene que ver con que la sociedad misma en general es desigual. Hay un concepto interesante que es el de “racismo lingüístico” o “racismo sociolingüístico”. Hace poco Virginal Zabala publicó un trabajo que hace un estado de la cuestión al respecto con una propuesta teórica (Zavala, 2019), y entonces, aunque uno enseñe con la mejor intención del mundo esas formas hegemónicas de comunicar, la sociedad va a seguir operando de manera excluyente por elementos no lingüísticos, como apariencia, hábitos culturales, etcétera. Ahí es donde empezamos a poner el foco en profesores, profesoras, instituciones, para empezar a problematizar estas maneras implícitas de determinar qué es lo correcto y lo incorrecto.

Entonces, esta elaboración que estoy compartiendo muestra cómo hoy en día si pensamos en enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura académicas, sí o sí tenemos que tener una teoría sociológica de base, sí o sí tenemos que tener una mirada crítica y cultural al

respecto, porque la lectura y la escritura no son inocuas, están atravesadas por estos elementos, y además estos procesos de los que estoy hablando son fuertemente amenazantes sobre las identidades de las y los estudiantes, y, como vimos en los testimonios que compartía, muchos de ellos y ellas tienen una postura de rebeldía al respecto. No es solamente que se ven afectados y afectadas, sino que también tienen un rechazo activo a esos elementos que tenemos que atender como una oportunidad transformadora.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y por FONDECYT 1191069. Soledad Montes leyó una versión preliminar de este escrito y ofreció valiosas sugerencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Reyes, N., Figueroa Miralles, J.; Navarro, F.; Calle-Arango, L.; Cortés Lagos, A. M. y Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, 56, 212-254. doi: 10.31619/caledu.n56.1182.
- Ávila Reyes, N.; Navarro, F. y Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98), 1-26. doi /: 10.14507/epaa.28.4722.
- Ávila Reyes, N.; Navarro, F. y Tapia Ladino, M. (2021). “My abilities were pretty mediocre”: Challenging deficit discourses in expanding higher edu-

- cation systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. doi: 10.1037/dhe0000366.
- Hyland, K. (2019). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. Bloomsbury Academic.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Navarro, F. (ed.). (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Editorial Universitaria.
- Navarro, F.; Ávila Reyes, N.; Calle-Arango, L. y Cortés Lagos, A. M. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Revista Calidad en la Educación*, 52, 170-204. doi: 10.31619/caledu.n52.766.
- Navarro, F. y Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, 54, 179-202. doi: 10.7764/onomazein.54.05.
- Navarro, F.; Montes, S. y Álvarez, M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 35-46. doi: 10.5209/clac.81305.
- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. doi: 10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey-Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09.