

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado)

*Academic writing in
the university context
(Undergraduate)*

Artículo de investigación, proveniente de la tesis
doctoral titulada: Prácticas y representaciones
sociales de la escritura académica en el
contexto universitario (pregrado)

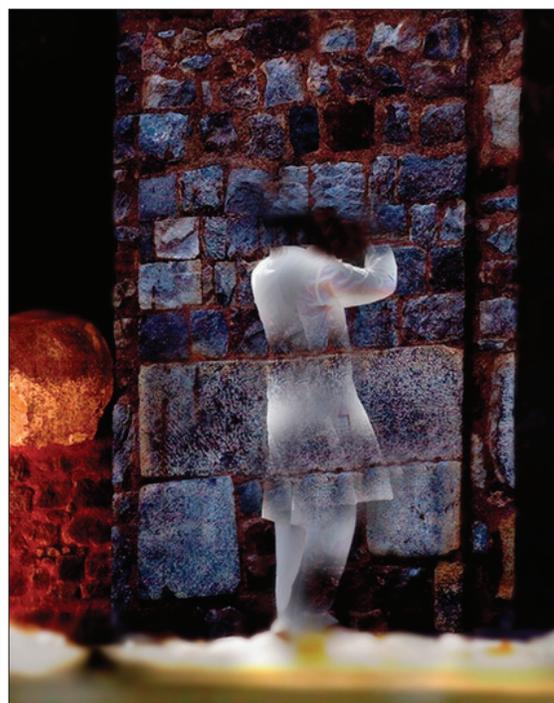
Elsa María Ortiz Casallas

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

nº 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)

zona
próxima



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS

Profesora Asociada Universidad del Tolima Jefe del
Departamento de Estudios Interdisciplinarios del
Instituto de Educación a distancia Licenciada en
Lenguas Moderna (Universidad del Tolima). Magister
en Lingüística Española (Instituto Caro y Cuervo).
Candidata a Doctora en Educación, Énfasis Lenguaje:
Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.

Dirección:

comemortizc@ut.edu.co;
eortiz112012@hotmail

FECHA DE RECEPCIÓN: 27 DE ENERO DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 3 DE MARZO DE 2015

<p>El presente artículo describe los resultados hallados en la investigación doctoral titulada: Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica universitaria. El objetivo general del trabajo apuntó a identificar y analizar las representaciones sociales que manifiestan docentes y estudiantes acerca de la escritura académica y su relación con las prácticas de escritura de los estudiantes. Los objetivos específicos estuvieron orientados a documentar las prácticas de escritura que realizan los estudiantes en las aulas universitarias, atendiendo a la relación triádica: profesor-estudiante-saber, y a establecer relaciones entre representaciones sociales y prácticas de escritura académica en los estudiantes de pregrado. El marco teórico está fundamentado, por un lado, en la teoría de las representaciones sociales: Moscovici, Jodelet y Abric, y por el otro, en los postulados teóricos y didácticos de la escritura académica. La metodología presenta un enfoque cualitativo - etnográfico de proceder hermenéutico.</p> <p>Palabras clave: prácticas, representaciones sociales, escritura académica, didáctica.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p style="text-align: center;">ABSTRACT</p> <p>This article describes the results found in the doctoral research entitled: Social practices and representations of university academic writing. The overall objective of the work aimed to identify and analyze the social representations that show teachers and students about academic writing and its relation to the practices of student writing. The specific objectives aimed at documenting the practices of writing developed by students in university classrooms, based on the triadic relationship: teacher-student-knowledge, and establish relationships between social representations and practices of academic writing in undergraduate students. The theoretical framework is based, first, on the theory of social representations: Moscovici, Jodelet and Abric, and second, in the theoretical and didactic principles of academic writing. The methodology presents a qualitative approach - ethnographic hermeneutic proceeding.</p> <p>Keywords: practices, social representations, academic, didactic writing.</p>
---	----------------	---

Para propósitos de censos, la alfabetización en una sociedad determinada se concibe implícitamente como la suma de las habilidades de lectura y escritura de cada uno de sus miembros, y se promueve como índice de desarrollo. Como consecuencia, medir la alfabetización objetivamente se ofrece como una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeños individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones. No es sorprendente que estas evaluaciones estén dirigidas, específica, sino exclusivamente hacia aquellas naciones donde abunda la pobreza (Kalman, 2008:121)

INTRODUCCIÓN

La escritura académica, como categoría de análisis y como tema de investigación, involucra una gran cantidad de conceptos, teorías, discursos y prácticas, a veces difusos e inciertos, o firmes y hegemónicos en otros casos, planteando así interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos. Trabajar en espacios institucionales educativos, con un objeto social tan complejo como es la escritura académica universitaria, supone advertir tensiones y contradicciones, discursos y prácticas dominantes y dominadas. Hacerse cargo de todas estas tensiones y diferencias, resulta fundamental para intentar construir colectivamente propuestas teóricas y metodológicas que nos permitan cada vez más comprender y ser conscientes de qué hablamos cuando hablamos de escritura académica universitaria.

En este marco, la investigación se propuso describir, analizar y comprender las prácticas de escritura académica que se manifiestan en estudiantes universitarios de pregrado, a través del desenmascaramiento de las tácticas, los procedimientos, las trayectorias y las representaciones sociales que configuran tales prácticas de escritura. Todo lo anterior, considerando que

tanto los procedimientos¹, como las tácticas² son parte constitutiva de las prácticas, y que entre ellas existen relaciones importantes de visibilizar y explicitar. Es propio de las prácticas académicas de escritura (como de otro tipo de prácticas sociales) mantener y conservar ciertos rituales oficiales y no oficiales; unos y otros con el tiempo se convierten en 'normales'; es decir, pasan a ser aceptados y adoptados sin necesidad de reflexionar sobre su sentido. Por ello se trata de identificar y describir estas prácticas, evidenciando las formas de apropiación; deconstruirlas, analizando su *modus operandi*, que, generalmente, es irreflexivo por estar bajo el dominio económico de las prácticas (Bourdieu, 2007). De acuerdo con lo anterior, se trata de ofrecer un marco descriptivo y analítico para la comprensión de los aspectos configurantes de las prácticas de escritura académica, y a partir de los resultados encontrados, proponer elementos para la reflexión curricular y didáctica, y para la definición de políticas y lineamientos que permitan mejorarlas y transformarlas. Los hallazgos de esta investigación, en tanto que teoría emergente, se convierten en conocimiento educativo substantivo, y de contraste para la teoría formal, toda vez que la confronta, y, o la dota de significado y sentido desde experiencias singulares como las encontradas en los datos.

El artículo está organizado de la siguiente manera: primero presenta el marco teórico en el cual se basó la investigación, luego describe la

¹ Se toma el término procedimientos, como maneras de hacer y de pensar con fines determinados (De Certeau, 1996).

² Se denomina táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio, De Certeau (1996), indica que la táctica es un arte del débil.

metodología y finalmente presenta el análisis de los resultados y las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico presenta tres categorías fundamentales: Prácticas, Representaciones Sociales y Escritura Académica. Para la primer categoría se tomaron autores clásicos de dicha teoría como Jodelet, 1984; Abric, 2001 y Moscovici, 1984, entre otros. La categoría Escritura y Prácticas se sustentó en los siguientes teóricos: Lerner, 2001; Ferreiro y Palacios, 1998; Meek, 2004; Chartier, 2000; Larrosa, 1998; Kalman, 2008; y De Certeau, 1996, entre otros.

Las representaciones sociales constituyen sistemas socio-cognitivos en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas; es decir, estas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales: "Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación" (Jodelet, 1984: 475).

La teoría de las representaciones sociales resulta ser importante por cuanto permite describir, y en esta medida, hacer inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir, que para entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que estos elaboran y ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura, como en este caso la escritura:

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para

entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc. (...) Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña & Mireles, 2008, p. 15).

En esta dirección, las representaciones sociales de la escritura hacen referencia a ese corpus amplio, significativo y funcional de conocimientos que los estudiantes y docentes tienen acerca de qué es escribir y qué operaciones y tácticas hay que llevar a cabo cuando se les solicita escribir un texto académico, en el contexto escolar. Y conocer esos usos y apropiaciones de la escritura académica, por parte de los estudiantes universitarios, es poner en un abismo la concepción reduccionista de la escritura como artefacto abstracto, para posicionarla como un proceso y una práctica social y académica dotada de sentido.

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de las representaciones sociales de la escritura alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social. Este trabajo supone la reorganización de creencias consideradas como inadecuadas, la valorización de saberes de sentido común, la concienciación crítica (Freire 2005), y la reinterpretación de situaciones de vida. Denise Jodelet igualmente señala que las representaciones sociales pueden proporcionar –vía cambio social– la mejor contribución, pero también la más compleja; la mejor "porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel

indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas" (2008: 12); la más compleja porque las representaciones son fenómenos que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y la transformación; elementos que deben ser explicitados, cuestionados, reintegrados y apprehendidos bajo diversas miradas y de manera cooperativa en el marco de las instituciones sociales y educativas con el fin de que sean intervenidas y transformadas.

Los anteriores posicionamientos refieren que la escritura académica universitaria no puede seguir siendo un fin en sí misma, sin reconocer la cantidad de relaciones y tensiones que establece con la misma academia, con los saberes y las instituciones (Morín, 2001; Peirce, 1988;). Aprender a escribir para escribir no puede seguir siendo la consigna, pues esto la ha reducido significativamente a un simple objeto escolarizado que es necesario aprender a manejar mecánicamente a partir del juego de significantes y formatos, olvidando su naturaleza social, encarnada en comunidades de escritores y prácticas que le otorgan un horizonte de sentido particular (Bazerman, 2008). Como lo ha planteado Foucault (1996) en su arqueología del conocimiento, el discurso representa un significado en la medida en que está inscrito en un "campo discursivo", en contextos de uso e intercambio social. En otras palabras, la autoridad de los textos no puede entenderse sin tener en cuenta las prácticas enunciativas, extratextuales y las interacciones que mediatizan sus usos educativos.

La escritura no es un producto reificado, ni estructuras abstractas, neutras y asépticas; herramientas autoreferenciales y autorepresentativas de sí mismas como generalmente se ha vislumbrado en su enseñanza-aprendizaje, sino procesos de construcción social que remiten a gestos de inclusión y exclusión, a marcas y a huellas de

enunciaciones que, en no pocos casos, quedan en la sombra, en aras de lograr escrituras formales, con aparente objetividad, legitimidad y homogeneidad; tensiones y luchas por mantener el dominio de representaciones que favorezcan el desarrollo de ciertas prácticas, como sucede, en los diferentes contextos educativos (Britos, Azzolino, Castells & Herrera, 2008; Camps, 2001; Castelló, 2002; Ferreiro 2001; Kalman 2008; Lerner, 2001; Meek 2004; Rockwell, 1997). La escritura no solo como artefacto tecnológico, sino como una acción, un hecho material y performativo; una práctica académica y social de la cual se apropian de manera diversa los sujetos (estudiantes y maestros) atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en la cual se producen (Boudieu, 1980; Chartier, 2000; De Certeau, 1996; Freebody, 2008; Petrucci, 2003; Raimondo 1991).

En relación con el sistema de valoración social, las representaciones sociales (RS) hacen alusión a ese corpus de conocimiento cotidiano que orienta y da sentido a las prácticas de escritura; conocimiento que, en este caso, es elaborado en interacción con las prácticas pedagógicas, en las que participan tanto docentes como estudiantes. El interés por indagar las representaciones sociales que soportan las prácticas de escritura indica que este conocimiento también es substantivo, si se quieren comprender y mejorar dichas prácticas, en los diferentes niveles educativos. Tener un corpus substantivo sobre lo que piensan y hacen los estudiantes con la escritura permite desenmascarar y desideologizar las representaciones sociales que se han construido socio-históricamente; permite además explicarlas y comprenderlas para posibilitar cambios en su enseñanza-aprendizaje. Para el caso colombiano, se puede decir, que esta es una de las líneas de investigación emergente que puede llegar a consolidarse dentro del campo intelectual investigativo de gran trayectoria.

MARCO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación: representaciones y prácticas académicas de escritura se realizó un diseño de investigación etnográfico flexible y sensible a las contingencias que surgieran en el proceso. De acuerdo con los objetivos, el enfoque global es etnográfico, pero el desarrollo de los objetivos exigió combinatoria metodológicas como el estudio de caso y el análisis de contenido, desarrollada en momentos o etapas simultáneas y dialécticas en su análisis: descripción-interpretación-comprensión.

Es un diseño planteado desde el enfoque de la complementariedad etnográfica, el cual no se puede reducir a la aplicación de métodos, técnicas, instrumentos, procesamiento y análisis de información, sino que es ante todo: "*Una actitud investigativa*, un enfoque fundamentado en una concepción de ser humano influido e influyente, construido y constructor, definición y posibilidad; un ser pregnado de simbolismos que requieren ser comprendidos desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones" (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 96). Así las cosas, la importancia del diseño presentado radica en cómo la investigadora se presenta ante él y no cómo lo aplica y lo adecúa a una realidad, sin procesos de reflexión-reacción.

Dado que el propósito general del trabajo es explicitar los procedimientos y las representaciones sociales de las prácticas de escritura académica, se vio la necesidad de proceder etnográficamente. Por otro lado, los objetivos específicos tendientes a desentrañar, relacionar y comprender, hallaron una complementariedad metodológica de la etnografía con el estudio de caso. El estudio de caso, aspecto que se tratará más adelante, permitió analizar en profundidad los diferentes

aspectos de las prácticas de escritura académica, observados etnográficamente. Y finalmente, una vez recogido y completado el corpus, se aplicó a este la técnica de análisis de contenido, con el fin de inferir y desvelar lo no dicho, a través de las categorías teóricas y emergentes.

La población de análisis fueron dos facultades: Ingeniería Forestal y Ciencias de la Educación. En cada facultad se seleccionó una asignatura: Análisis de sistemas e identificación de operaciones para la primera, y problemas del pensamiento filosófico (licenciatura en matemáticas), para la segunda; en adelante A1 y A2. En A1 se observaron 7 clases y en A2 14 clases; en ambas asignaturas se observó una secuencia didáctica, a partir del primer día de clase del semestre.

Los momentos de la investigación fueron los siguientes: etnográfico, estudio de caso y análisis de contenido. Momentos no lineales, sino dialécticos y simultáneos. Las técnicas de recolección de datos fueron: Observación no participante (ONP), donde se analizó la triada: profesor-estudiante-saber; grupos de discusión con estudiantes, y análisis de contenido.

Objetivos que orientaron la observación no participante:

- Observar la primera unidad de clase: el decir, el hacer y los procedimientos del maestro y los estudiantes en relación con las actividades y tareas de escritura académica.
- Capturar prácticas de escritura académica oficiales realizadas por los estudiantes
- Observar y analizar las tareas de escritura asignadas por el profesor a los estudiantes.

- Recoger algunos artefactos de la clase como: trabajos escritos y evaluaciones.
- Observar y analizar el acuerdo pedagógico (contrato didáctico) que se establece el primer día de clase entre profesor y estudiantes, en relación con la escritura académica
- Capturar prácticas de escritura académica oficiales.

Objetivos que guiaron los grupos de discusión:

- Desvelar las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre la escritura académica, a través de un cuestionario previamente elaborado por la investigadora, quien llevaba una ruta de análisis construida desde los datos recogidos en la observación de clases y las entrevistas a docentes.
- Hacer emerger los procedimientos y prácticas académicas de escritura oficiales y sobre todo las “no oficiales” que realizan los estudiantes cuando deben dar cuenta de tareas escritas.

Desde la tensión que surge entre el decir y el hacer, se trataba de confrontar sutilmente, el decir de los estudiantes con diversos aspectos observados en el hacer de la clase. El grupo de discusión en este sentido, fue la técnica más apropiada para articular los datos de los otros instrumentos, para confrontar en grupo y hacer emerger representaciones sociales y los procedimientos que los estudiantes seguían para hacer sus trabajos de escritura.

Objetivos que guiaron la entrevista semi-estructurada (docentes):

La entrevista semi-estructurada corresponde a la tercera técnica de investigación y fue aplicada a los docentes de las dos asignaturas. Este procedimiento fue realizado cuando ya había transcurrido un 50 % de las clases observadas, después de que la investigadora hubiera hecho inferencias del proceso y lograra establecer y correlacionar aspectos importantes del fenómeno.

Se trató de un diálogo abierto, cuyo objetivo era por un lado “Conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan y orientan su comportamiento” (Bonilla & Rodríguez 1997, p. 93), y por el otro, realizar una confrontación sobre los diferentes aspectos observados en las clases; el maestro sabía que la investigadora había estado en todas las clases y que las preguntas tenían que ver directamente con lo observado en ellas. Se siguió un modelo conversacional, tendiente a hacer emerger las prácticas y las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la escritura académica y la idea que tienen sobre su enseñanza en la universidad, confrontándolos al mismo tiempo con lo observado en las clases y con lo enunciado por los estudiantes en los grupos de discusión.

El propósito de la entrevista era ampliar y completar información; al mismo tiempo que profundizar en aspectos observados en las clases y así establecer relaciones y tensiones con la información arrojada en las otras técnicas.

De esta manera, la investigadora organizó unas preguntas de tipo general sobre escritura académica universitaria, otras las elaboró atendiendo al proceder del maestro en las clases; las preguntas de confrontación, reformulación y reconstrucción las construyó a partir de las relaciones y tensiones que se establecían entre lo observado en la clase y lo que enunciaban los estudiantes en los grupos de discusión; y otras más de tipo

emergente, surgieron a partir de las respuestas y comentarios que hacían los maestros en el transcurrir de la entrevista.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El itinerario de actividades de escritura analizadas en A1 (análisis de sistemas e identificación de operaciones) Facultad de Ingeniería Forestal, y en A2 (Problemas del pensamiento filosófico) Licenciatura en Matemáticas, donde los profesores exigieron textos escritos, con mínimas orientaciones como las descritas, porque consideran que son otros maestros –área lenguaje– los que tienen a cargo la enseñanza de esta práctica académica, pusieron en una situación de incertidumbre a los estudiantes, que se enfrentaron al desafío de tener que escribir, en términos académicos, con grandes vacíos y dificultades discursivas, retóricas y estratégicas para resolver adecuadamente la tarea, tal como sucedió con los talleres de escritura en clase y con la elaboración de los ensayos:

El ensayo escolar constituye un tipo de texto expositivo en el que el contexto es el texto mismo, y es esa descontextualización la que obstaculiza la tarea de concatenar los contenidos. Sin embargo este tipo de texto no se enseña en la escuela y se asume con frecuencia, que los alumnos son capaces de producirlos mediante el desarrollo de una competencia textual espontánea, olvidando que la adquisición y desarrollo de competencias no está solo ligado solo a lo cognoscitivo, sino también a lo social. (Fraga de Barrera 1997, p. 110)

En esta dirección, es preocupante observar que las actividades de escritura, tal como se observó en A1 y A2, se reducen a talleres propuestos por los maestros donde la consigna fundamental siempre es asignar unas preguntas sobre un texto (fotocopias, internet), para que sean respondidas por los estudiantes en un tiempo determinado. Es

decir, que lo que se enseña a hacer con la lengua escrita es restringido y precario en relación con la gama de eventos y usos sociales, y poco representativo de la escritura académica universitaria (Rockwell, 1997). Instrucciones para elaborar textos escritos en el aula, como las descritas en A1 y A2: leer y luego responder por escrito preguntas con esfero y papel, o leer, copiar y pegar del computador –dos prácticas similares con medios diferentes–, y “aplicar” normas ICONTEC, o APA, estas últimas cuando se trata de trabajos “más formales”, apuntan directamente hacia la forma material de lo escrito, vía presentación y no hacia su significado e intención comunicativa.

Estas actividades típicas de aula (ATA) (Lemke, 1990), en relación con la escritura académica, evidencian, como pudo observarse, patrones sistemáticos de tipo: lectura, pregunta, respuesta (LPR); actividades y procedimientos repetitivos, fácilmente predecibles por su carácter ritualizado; y la taxonomía e iteración de estas actividades de escritura en clase, bajo la presión de un tiempo mínimo, va construyendo socialmente sentidos y actitudes hacia la escritura académica; uno de ellos es que la escritura es solo un medio, o un instrumento para dar cuenta de conocimientos; además, algo que no requiere tiempo para pensar, cuestionar, interrogar, ni tiempo para leer otros textos, ni mucho menos para establecer relaciones y reflexionar. En este orden de ideas, Zuleta (1982, p. 2), retomando a Nietzsche hablaba de la importancia de estar tranquilos y rumiar las ideas, cuando de leer y escribir se trata:

Al final del prólogo de la Genealogía de la moral Nietzsche dice que requiere un lector que se separe por completo de lo que se comprende ahora por el hombre moderno. El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar; “por el contrario, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de

estar tranquilos". Nietzsche dice que "existe la ilusión de haber leído, cuando todavía no se ha interpretado el texto". Y esa ilusión existe por el estilo mísero en que escribe.

De acuerdo con Zuleta, y a distancia de lo que se observó en las secuencias didácticas, la escritura es aplazamiento y distanciamiento, más no inmediatez, detención, alienación, resultado, producto y economía del pensamiento: imperativos del pensamiento moderno. Resultados de otras investigaciones (Pérez & Rincón, 2013; Rockwell, 1997) indican de igual manera que estas actividades escriturales tienen gran predominancia en las aulas escolares. Este tipo de instrucciones generales y restrictivas de la gama de usos de la lengua escrita no resuelven las dificultades de escritura en las diferentes disciplinas, toda vez que el problema de la escritura va más allá de lo formal, de lo técnico, es decir, de la presentación material de unas huellas gráficas en blanco y negro para evaluar; en esta medida, es una escritura que simula y expropia al escritor de su propia experiencia, obstaculizando la adquisición del *hábitus* escritor.

Es decir, la escritura funge como un saber y no como una práctica axiológica en la vida de los estudiantes, es decir, como un hábitus vital y necesario para su vida académica, social y política:

Y si no escribían no era porque no hubieran aprendido a leer o a escribir, sino porque aprendieron a leer en y para las tareas escolares y no para la vida, como nos descubrió hace ya muchos años Paulo Freire. ¿Qué significa eso? Que el modo de relación con la escritura es puramente formal, como ocurre aún en Latinoamérica, la mayoría de nuestras escuelas, no es capaz de crear el *hábitus* de la cultura escrita. (Barbero, 2003, p. 24)

Desde Vygotsky, la escritura no es un saber declarativo, tampoco un simple medio para obtener

algo, sino una actividad en la que se generan significados y sentidos como los que se lograron desvelar en el análisis. Se enfatiza aquí, la dimensión semiótica del aula y la consideración de esta como un espacio de construcción y negociación conjunta de significados (Coll & Sánchez, 2008).

La escritura como proceso complejo de elaboración, confrontación, revisión, construcción y tensión epistémico-social, no se observó por parte del maestro, en las actividades y tareas de escritura analizadas. El itinerario de la escritura, en tanto que técnica segregada del conocimiento, se simplifica y se reduce al ejercicio de actividades y tareas, donde lo fundamental es la entrega de algo material para la certificación y obtención de una nota; todo esto, por supuesto, en un escenario escolar triádico: profesor-estudiantes-saber, de tipo contractual- didáctico.

Estos resultados plantean nuevamente una significativa reflexión sobre la formación de maestros de todas las disciplinas en didáctica de la escritura, de tal manera que puedan asumir como objeto de enseñanza esta práctica académica, en sus aulas escolares.

Son, entonces, los profesores, de acuerdo con la comunidad disciplinar a la que pertenecen, quienes deben orientar a sus estudiantes, asumiendo la enseñanza explícita de esta práctica académica, como sujetos que también escriben en sus disciplinas con fines determinados; son ellos quienes deben compartir con sus estudiantes, sus prácticas, tácticas, estrategias y experiencias reales como escritores, y deben así mismo posicionarlos en dichas comunidades de práctica escritora e igualmente acompañarlos y orientarlos en el proceso de formación como escritores académicos críticos. Sólo así los estudiantes lograrán elaborar representaciones más complejas y más coherentes con lo que realmente significa escribir

en la academia y comprenderán que en la escritura: "El conocimiento no se construye de forma lineal ni es inmutable, sino que se transforma y enriquece gracias a las continuas actividades de integración, interpretación y reelaboración del conocimiento ya existente en el seno de comunidades discursivas que tienen sus propias reglas y sus propios canales de comunicación" (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega & Bañales, 2011).

Las acciones didácticas analizadas responden a ciertos juegos implícitos de cooperación; cada uno de los participantes en la relación didáctica –docentes, estudiantes– saben que pueden hacer determinado tipo de procedimientos y otros no; hay una distribución y negociación implícita de deberes, derechos responsabilidades y cada quien responde por su parte. Por ejemplo, la transacción más frecuente para producir un texto es que el profesor deje unas fotocopias para leer, dicte o copie en el tablero unas preguntas y los estudiantes las respondan por escrito; los estudiantes saben que pueden hacer cierto tipo de procedimientos, como los que se describieron en las actividades de escritura y tienen claro que su mayor responsabilidad es entregar el escrito al profesor para constatar la realización de la tarea, vía asignación de una nota. El profesor por su parte es la voz oficial, la autoridad institucional, lo cual lo exime de dar argumentos o justificar sus acciones didácticas a los estudiantes; él sabe que con las consignas e instrucciones que da es suficiente para que los estudiantes produzcan los textos escritos que pide, y en el desarrollo de la actividad, él mismo va institucionalizando los saberes, procedimientos y tácticas de los estudiantes al aceptarlos y legitimarlos en la clase y en los textos que evalúa. Por ejemplo, el profesor sabe de antemano, como se observó en la actividad de A2, que los estudiantes no leen las fotocopias para la clase y permite, entonces, que lo realicen en el aula, institucionalizando

ese procedimiento: "(...) Este contrato rige las relaciones entre maestro y alumno en cuanto a proyectos, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas" (Brousseau, 1998, p. 9).

Resulta entonces de gran importancia para la universidad, una formación continua para los docentes universitarios que los empodere como escritores en sus disciplinas y los habilite para enseñar esta práctica académica y para afrontar las diferentes situaciones y objetos de indagación que surgen en el proceso de producción textual:

Resulta de particular importancia para el diseño didáctico, prever y realizar análisis a priori y a posteriori del papel que juegan determinados tipos de texto en el desarrollo escolar en los estudiantes. Esta será la base del establecimiento de relaciones didácticas coherentes y significativas entre proceso de aprendizaje y el uso de los diversos tipos de textos académicos. (Calderón, 2001, p.42)

Sin embargo, dentro de un marco sistémico de relaciones y tensiones, la responsabilidad no es exclusiva del maestro, en tanto que sujeto individual, sino de las colegiaturas y directivas institucionales encargadas de promover una agenda académica y política que tenga en cuenta las necesidades de formación de los docentes y estudiantes, en este caso en escritura académica. No hacerlo es un acto de violencia simbólica toda vez que, por un lado es negarles a los estudiantes la posibilidad de darles voz, de que construyan en sus disciplinas discursos y textos críticos y que estos sean escuchados y respondidos; y por el otro, porque esto se revierte, en no pocos casos en deserción y exclusión estudiantil.

En relación con las representaciones sociales, se hallaron fundamentalmente tres: la escritura es una técnica; la escritura es un instrumento para evaluar conocimientos y la escritura es un hecho

natural (difícil-complejo); se puede observar, que en su orden, estas están orientadas a la definición de la escritura; a las funciones (pragmáticas) y a la naturaleza y valores de la escritura académica universitaria. Es pertinente insistir en que no se podría establecer con certeza un límite entre una y otra, dado que el campo semántico de cada una se relaciona y circula por las tres. Se podría hablar en este sentido, más bien de una matriz orgánica y funcional de las representaciones encontradas. En esta línea es posible decir que las representaciones sociales se asemejan a una <estructura profunda> de carácter colectivo, a partir de la cual emergen, a nivel de superficie las diferentes representaciones individuales (Ibáñez, 1988).

Las representaciones sociales y sus sentidos sociales periféricos son implícitos, es por esto que, los maestros y estudiantes no logran tematizarlos y problematizarlos. Por ejemplo, en los protocolos de clase, se evidenció que el maestro cree que los estudiantes ya saben escribir, pero mientras cree eso, no sabe que hay investigaciones y teorías que están dando cuenta de este fenómeno desde otras miradas; tampoco logra tematizar y reflexionar sobre el origen social de esa creencia y sobre todo, el impacto social que ésta puede tener, en la trayectoria escolar de sus estudiantes. Entonces, el desenmascaramiento de estas representaciones sociales y sus relaciones con las prácticas de escritura plantea una profunda reflexión sobre la forma como se está abordando la enseñanza y aprendizaje de esta práctica académica en la universidad, y sobre la manera como estas se han ido configurando, disciplinando y normalizando a lo largo de la historia:

Ahí está el peso de la historia de la profesión (...) Tampoco podemos olvidar la lógica de la resistencia al cambio; el peso de las prácticas asentadas, no discutidas, no reflexionadas,

anquilosadas, rutinizadas y por tanto inconscientes. Prácticas resistentes a la innovación, en ocasiones, por la dificultad personal de aceptar otras posibilidades, por no estar en condiciones de aproximarse a posturas divergentes. (Molina, 2003, p.5).

Reflexionar alrededor de la materialidad de las prácticas de escritura, es decir desde sus condiciones de producción, es el camino más apropiado para tomar conciencia, y quizá la única posibilidad de escapar al efecto de dichas condiciones.

La preocupación en relación con las representaciones sociales de la escritura, halladas en la investigación, va en el sentido de desmitificar, y entender que esta es una práctica, que lejos de estar atada solo a lo técnico, formal, cognitivo y evaluativo, donde se ha puesto el énfasis, tiene dimensiones fuertes que se extienden a lo social y político, en tanto que, instrumento de poder y del poder. En esta dirección, la reflexión profunda apunta a entender la verdadera naturaleza de la escritura académica, su importancia epistémica y política, no solo para producir o reproducir conocimientos en un contexto global de eficiencia y mercado, sino para elaborar conocimiento propio y ser interlocutores válidos, en diferentes escenarios con identidad y criterio. Por tal motivo, enseñar la escritura académica a los estudiantes es darles también la posibilidad a quienes no tienen voz, que construyan una voz propia, constitutiva de un buen desempeño académico y concomitante con un buen ejercicio de ciudadanía plena. Desde este punto de vista, la escritura académica es inseparable de las prácticas sociales y políticas de estudiantes y maestros; del campo de tensiones e identidades sociales constitutivas de las comunidades disciplinares y discursivas de los académicos (Bourdieu, 2007; Hernández, 2009).

Los anteriores argumentos, planteados desde las representaciones y los campos semánticos hallados en la investigación, plantean la necesidad de que los docentes tengan también un

conocimiento histórico-sociológico y epistemológico de esta práctica académica; conocimiento fundamental que permitiría su desmitificación y desnaturalización, y por ende la construcción a mediano y largo plazo de representaciones sociales más coherentes con las demandas de este objeto social, pues es muy común encontrar, como se evidenció en la presente investigación, que dichas representaciones hegemónicas de la escritura, son ingenuamente asumidas y legitimadas por los docentes, constituyéndose así un círculo vicioso. Este conocimiento, también favorecería la consolidación de una didáctica de la escritura que contribuya a una mejor descripción, comprensión e intervención de los problemas escolares cotidianos que plantea este fenómeno académico y social. Explicitar esas representaciones sistemáticas, a través de la indagación y la investigación en pro de confrontarlas con las prácticas in situ, y comprenderlas, es un ejercicio pedagógico y didáctico fundamental que se deriva de este trabajo, y que apunta a la reflexión sobre las prácticas de facto en relación con la enseñanza de la escritura académica y a la reflexión sobre la comprensión teórica que se genera de ellas (Shulman, 1997).

CONCLUSIONES:

En relación con el marco teórico

De cara a una visión más teórica, centrada en el deber ser de la escritura académica universitaria, la investigación ha hecho un aporte a una teoría de las prácticas de escritura académicas en la universidad. En este sentido, los resultados plantean la necesidad de hacer una ruptura epistemológica y metodológica en la problemática y realizar un desplazamiento hacia las prácticas ya que la historia oficial de las teorías y discursos sobre la escritura ya está más o menos realizada, pero una historia teórica de las prácticas de escritura

académica está aún por realizar; y de acuerdo con los resultados, obsérvese la diferencia entre la una y la otra. Sin duda, existe una diferencia entre los discursos que racionalizan y disciplinan las prácticas de escritura académica, y el sentido que circula, fluye y emerge de las prácticas de escritura académicas que realizan los estudiantes y docentes. La investigación permitió así, producir transformaciones en la propia lectura del problema y entender que la escritura académica no solo es un acto intelectual complejo, sino una práctica que está relacionada y condicionada por un conjunto de elementos transubjetivos, intersubjetivos y subjetivos.

Sin duda, la investigación ilumina un poco el punto ciego de toda reflexión teórica y didáctica: las prácticas. Desarmarlas y observar sus implicaciones, sus cuestionamientos a la teoría, sobre todo a la teoría psicológica aplicacionista de los procesos de lectura y escritura, y lograr desvelar que hay en las prácticas unos aspectos configuradores que no han sido contemplados en las prácticas, fue un aporte importante de esta investigación.

Otro aporte desde el punto de vista teórico fue la constitución de una serie de categorías importantes para abordar el problema de la escritura universitaria, iluminadas con un marco teórico que se descentra de la ciencias del lenguaje y, desde una perspectiva transdisciplinaria dialoga con disciplinas como la antropología, la historia, la sociología, la filosofía, la praxeología, y la psicología social, entre otras. Definitivamente, la ausencia de estas disciplinas ha creado vacíos en la conceptualización, y en los análisis, ocultando, reduciendo y simplificando de esta manera los problemas escriturales de los estudiantes.

En relación con el análisis empírico

En relación con el análisis empírico, la investigación aportó conocimiento sustantivo importante desde el punto de vista de las actividades y tareas de escritura que se desarrollan en las prácticas de escritura; las acciones didácticas del maestro en relación con la escritura y sus RS encarnadas en ellas y los aspectos configuradores de la escritura académica.

Con relación a las actividades de escritura académica que se desarrollan en la universidad, la investigación demuestra que existen patrones sistemáticos de actuación tipo: lectura, pregunta respuesta LPR, es decir, lectura de textos (fotocopias o documentos de internet), luego en la clase se asignan preguntas sobre dichos textos para que los estudiantes respondan por escrito y lo entreguen al profesor; la configuración de estas actividades son fácilmente predecibles por los estudiantes, dado su carácter consecutivo y ritualizado, en la cotidianidad de las clases. El andamiaje de las actividades y tareas de escritura evidenció serios vacíos en la gestión y orientación del proceso escritural por parte de los docentes; algo importante de revisar, toda vez que las tareas de escritura son actividades complejas que difícilmente desarrollan satisfactoriamente los estudiantes de manera natural y espontánea, pues necesitan de la intervención directa del profesor. Por esta razón, es de alta conveniencia promover en las aulas universitarias una enseñanza explícita y con sentido de la escritura académica, en tanto que, escribir solo para demostrar, resolver, llenar formatos, contestar preguntas, dar gusto a los docentes, verificar y cumplir se convierte en una práctica enajenante que expropia al escritor de su propia experiencia y de su deseo de seguir escribiendo; la escritura así no es más que simulación y artificialidad. Resulta, entonces de gran importancia para las

universidades, una formación continua para los docentes universitarios de todas las disciplinas, en la enseñanza de la escritura académica, de tal manera que los empodere como escritores en sus disciplinas y los habilite para enseñar esta práctica académica y para afrontar las diferentes situaciones y objetos de indagación que surgen en el proceso de producción textual.

Lo revelado en la secuencia didáctica, en relación con las actividades de escritura académica, plantea la necesidad de tener en cuenta la materialidad de las prácticas de escritura, más allá de su deber ser. Es decir, no es posible hablar de escritura académica y de su enseñanza solo desde una perspectiva estrictamente conceptual y declarativa, sino y fundamentalmente desde aquello que le da existencia: su materialidad. La materialidad remite a la forma como el maestro se apropia de ella; a las actividades que propone, a las acciones didácticas que realiza, al tipo de preguntas que hace, a los tiempos pactados para escribir, a los fines con que la utiliza, a los soportes y medios que usa, a los gestos discursivos, corporales y físicos utilizados para enunciarla, re-presentarla y actuarla; son formas materiales, que aunque parezcan insignificantes, van construyendo y produciendo un sentido social sobre la escritura académica. Esto es lo que llama Chartier (2006) *el sentido de las formas*, formas productoras de sentido. Es en la cotidianidad y materialidad de estos encuentros escolares y académicos, en tanto que formas, performers, circulación, creencias, actitudes y valoraciones, en donde se teje socialmente el sentido de la escritura académica. Y es allí, entonces, donde es necesario revisar críticamente lo que los docentes de todas las disciplinas están haciendo en sus clases en materia de escritura, porque lo que la investigación evidencia es que aunque los profesores consideren que no son del área de lenguaje y no están enseñando explícitamente

a escribir a sus estudiantes, sí lo están haciendo implícitamente, pues el uso de la lengua escrita en cualquier actividad de enseñanza transmite gran cantidad de conocimientos al respecto; y eso se observó en sus formas materiales de asumir la escritura (acciones didácticas) y en las RS encarnadas en ellas. Por lo tanto es importante visibilizar, analizar y comprender igualmente el contenido implícito de la enseñanza de la escritura académica.

Las tres representaciones sociales halladas y encarnadas en las acciones didácticas del maestro tales como: la escritura es una técnica; la escritura es un instrumento para evaluar conocimientos y la escritura es un hecho natural (difícil-complejo), están orientadas, en su orden a la definición, a las funciones (pragmáticas), y a la naturaleza y valores de la escritura académica universitaria. Estas tres representaciones tienen una relación directa con la historia misma de la escritura, por eso es fundamental que los docentes tengan también un conocimiento histórico, sociológico y antropológico de esta práctica académica; conocimiento fundamental que permitiría su desmitificación y desnaturalización, y por ende la construcción a mediano y largo plazo de RS más coherentes con las demandas de este objeto social, pues es muy común encontrar, como se evidenció en la presente investigación, que dichas RS hegemónicas de la escritura, son ingenuamente asumidas y legitimadas por los docentes, constituyéndose así un círculo vicioso. Explicitar esas representaciones sistemáticas, a través de la indagación y la investigación en pro de confrontarlas con las prácticas in situ, y comprenderlas, es un ejercicio pedagógico y didáctico fundamental que se deriva de esta investigación. Es pertinente para el profesorado universitario deconstruir estas RS de la escritura, observar la forma como han operado de forma inconsciente e implícita en sus propias prácticas y en sus acciones didácticas con los estudiantes.

Esta deconstrucción de la escritura, en clave de juegos, empíricos, relaciones y circuitos, permite comprender e intervenir las prácticas.

Los procedimientos tácticos, estratégicos, y las prácticas de escritura emergentes halladas, en la textualidad de las prácticas de escritura de los estudiantes, para cumplir con tareas de escritura enunciadas por el maestro, ponen en escena un hiato entre usos prescriptivos de la escritura académica y usos efectivos, evidenciando las tensiones y contradicciones entre la escritura como un saber teórico-declarativo o "*formal*" como lo enunciaron muchos estudiantes, y la escritura como práctica y uso social. También evidencia que la emergencia de los procedimientos, tácticas y prácticas de escritura están dadas por las mismas condiciones y situaciones de producción de la escritura académica universitaria; es decir, la escritura, en clave didáctica aparece como un proceso que se constituye instituyendo a la vez, las condiciones para su realización. En esta línea, la investigación desveló que es desde los elementos configuradores de prácticas hallados tales como, contexto, actores: profesores y estudiantes, condiciones materiales e intelectuales, procedimientos, tácticas y RS, donde se construye, se produce y emerge socialmente lo real de la escritura académica universitaria. Estos aspectos ameritan una reflexión importante en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica universitaria, con todos los maestros de las universidades.

El desafío que presenta la investigación es epistemológico, didáctico, pero fundamentalmente político, dado que, como quedó evidenciado en el análisis, las RS y las prácticas de escritura están directamente articuladas con lo transubjetivo. No bastan, entonces los intentos aislados de algunos docentes, ni los esfuerzos de pocos estudiantes, se necesitan políticas institucionales, curriculares

y sociales explícitas en las universidades que apunten a visibilizar y promover con presupuestos y acciones concretas, la importancia de la escritura académica desde un punto de vista epistémico, social y político. En la actualidad, no existen políticas claras; este no es un tema importante dentro de las agendas académicas de las universidades, quizá porque dan por hecho, que los estudiantes ingresan a la universidad con esta competencia consolidada (Pérez & Rincón, 2013). Peor aún, el don de la ubicuidad de la escritura, hace que toda la comunidad universitaria hable de la importancia de ésta en la academia, en la investigación, en la producción intelectual, en la administración, pero en la práctica no hay acciones concretas. Y no basta con generar políticas declarativas, lineales y jerárquicas, es necesario que estas estén articuladas directamente con investigaciones que describan y comprendan lo real de la escritura universitaria; no es posible generar políticas de algo que no se conoce o que supone conocerse.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/403019/Entorno_de_Conocimiento/Lecturas_Complementarias/AbriC_JC_Practicas_Sociales_y_Representaciones.pdf
- Barbero, J.M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (32), 17-34.
- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales. *Revista signos* 41(68), 355-380.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britos, M., Azzolino, M., Castells, M. & Herrera, M. (2008). Lectores y lectoras. Prácticas y medios de subjetivación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5). Extraído de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2401Britos.pdf>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Calderón, D. (2001). Sobre textos académicos. *Revista Enunciación* N° 6. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Camps A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Grao.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76).
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. España: Gedisa.
- Chartier, R. (2006). *El mundo como representación*. España: Gedisa
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción: líneas de investigación. *Revista de Educación* (346), 15-32.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. & Palacios, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Fraca de Barrera, L. (1997). La lectura y la escritura como procesos psicolingüísticos. Una aproximación pedagógica. En: M. C. Martínez (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 107-128). Cali: Universidad del Valle.
- Freebody, P. (2008): Critical Literacy Education: On Living with "Innocent Language". In B. V. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language*

- ge and Education*. 2.^a edición, vol. 2, (pp. 107-118). Nueva York: Springer,
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona Paidós.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II*, (pp. 469-494). España: Paidós,
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-61.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 46, 107-134.
- Larrosa, J. (1998). La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 1-9
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Magisterio.
- Moscovici S. (1984). *Psicología Social II*. España: Paidós.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación Cualitativa: la complementariedad*. Colombia: Kinesis.
- Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre un signo*. Trad. de J. Vericat. Barcelona: Crítica
- Pérez M, & Rincón G. M. (Coord.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Petrucchi, A. (2003). *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. México, D.F.: F.C.E.
- Piña, J. & Mireles, O. (2008). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización. [Ponencia] *XI conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, España.
- Raimondo, G. (1991). *Antropología de la escritura*. España: Gedisa.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez. *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Shulman, L.S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-94). Madrid: Paidós.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de http://www.mineducación.gov.co/cvn/1665/Articles-99018_archivo.pdf