

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA
ESCRITURA ACADÉMICA: DESAFÍOS PARA
LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

Elsa Maria Ortiz Casallas

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
2019**

Ortiz Casallas, Elsa María

Representaciones sociales de la escritura académica :
desafíos para la investigación universitaria / Elsa María
Ortiz Casallas. -- 1ª. Ed. -- Universidad del Tolima, 2019.

210 p. : il. tablas

Contenido: Apuestas teóricas -- Ruta metodológica --
Análisis, interpretación y discusión de los resultados --
Conclusiones y recomendaciones.

ISBN: 978-958-5569-63-8

1. Escritos académicos 2. Enseñanza superior I. Título

808.066398

O77r

© Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019

© Elsa María Ortiz Casallas

Primera edición electrónica:

ISBN electrónico: 978-958-5569-63-8

Número de páginas: 210

Ibagué-Tolima

Facultad de Ciencias de la Educación

Grupo de investigación configuraciones

Representaciones sociales de la escritura académica: desafíos para la investigación universitaria

publicaciones@ut.edu.co

emortizc@ut.edu.co

Impresión, diseño y diagramación por PROVEER PRODUCTOS Y SERVICIOS S.A.S

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin permiso expreso del autor.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
--------------------------	----------

Capítulo 1

Apuestas teóricas.....	13
-------------------------------	-----------

1.1. Escritura Académica.....	16
1.2. Otras prácticas que configuran la escritura académica	20
1.3. Representaciones sociales	21

Capítulo 2

Ruta metodológica	27
--------------------------------	-----------

2.1. Preguntas de investigación y objetivos	30
2.2. Diseño metodológico de la investigación.....	32

Capítulo 3

Análisis, interpretación y discusión de los resultados	57
---	-----------

3.1. Representaciones sociales de la escritura académica que emergen de la acción didáctica y del discurso del profesor	59
3.2. Aspectos configuradores de las prácticas de escritura académica, y prácticas de escritura emergentes (estudiantes).....	96
3.3. Procedimientos, tácticas y prácticas de escritura académicas emergentes	104

3.4. Condiciones sociales y epistémicas de enunciación y producción textual.	124
3.5. Representaciones sociales que emergen de las prácticas de escritura de los estudiantes.....	142

Capítulo 4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	187
---	------------

REFERENCIAS.....	197
-------------------------	------------

Índice de Figuras

Figura 1.	Diseño metodológico de la investigación.....	33
Figura 2.	Diseño metodológico en perspectiva complementaria y relacional.....	47
Figura 3.	Procesamiento y análisis de la información	50
Figura 4.	Principales macrocategorías derivadas del análisis vertical y transversal.....	51
Figura 5.	Análisis de la acción didáctica.....	53
Figura 6.	Circuitos de representaciones sociales y sentidos periféricos que emergen de la acción didáctica y del discurso del profesor.....	86
Figura 7.	Aspectos configuradores de prácticas de escritura académica.....	98
Figura 8.	Red de circuitos y procedimientos de las prácticas de escritura académicas emergentes.....	141
Figura 9.	Circuitos y relaciones de las representaciones sociales de la escritura de las estudiantes, halladas en sus prácticas de escritura.....	155

Índice de Tablas

Tabla 1.	Escenario de la observación.....	34
Tabla 2.	Número, tiempo y momentos de la información recolectada.....	47
Tabla 3.	Proceso de codificación y categorización de la información	50

INTRODUCCIÓN



La escritura académica como tema de investigación, involucra gran cantidad de conceptos, teorías, discursos y prácticas, a veces difusos e inciertos, o firmes y hegemónicos, 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 presente investigación se propuso describir, analizar y comprender las prácticas de escritura académica manifestadas 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. De acuerdo con lo anterior, se trató 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 dota de significado y la llena de sentido desde experiencias singulares encontradas en los datos.

El estado del arte evidenció que la escritura académica no es objeto de enseñanza en la universidad; la universidad no asume su enseñanza,



y contribuye a la consolidación de que esta es solo medio/producto para certificar y evaluar conocimientos. Los estudiantes, entonces, escriben para cumplirle a los maestros dependiendo de los requerimientos y los gustos que estos indican en el contrato pedagógico; y los maestros, la evalúan como un producto que certifica o no certifica conocimientos (Carlino, 2005).

Muchas de las investigaciones analizadas en el estado del arte evidencian discursos que hacen hincapié en el déficit, describen las carencias de los alumnos y las falencias de los docentes, la ineficacia del sistema educativo y la pauperización de la cultura letrada (Bombini, 2008). Estos datos cuantitativos y masivos diagnostican, paralizan y confunden, y lejos de crear condiciones positivas para solucionar la problemática, continúan reproduciendo, a través de un discurso circular, representaciones negativas de esta práctica social.

La tendencia investigativa parece indicar que el interés ha estado más centrado en la estrategia (De Certeau, 1996), vía regulación y disciplinamiento de las prácticas de escritura, que en la identificación y el análisis de las propias tácticas del hacer académico escritural de estudiantes y docentes. Escasos son los trabajos que documentan las prácticas y analizan las representaciones sociales para observar qué sucede desde el campo regulado hacia la estrategia y qué relaciones se establecen entre estos dos campos. Es decir, pocos son los estudios que describen y analizan las prácticas genuinas, los modos de apropiación (R. Chartier, 2000) de la escritura por los estudiantes, la metaforización y la transformación que sufren los discursos estratégicos sobre la escritura académica por estudiantes y docentes.

Dado que el avance o el progreso de los campos no se logra mediante la refutación o el rechazo de teorías contrarias, lo que se pretende con el análisis presentado es mostrar la necesidad de redescubrir el problema escritural desde otra dimensión investigativa, aquella que lejos de buscar relaciones lineales y causales para explicar procesos y problemas cognitivos en escritura, busque documentar, relacionar y comprender las prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes en espacios-tiempos concretos. En últimas, se trata de ir tras las huellas de la historia no oficial, de aquella que se queda envuelta y oculta en los discursos, los datos y las estadísticas institucionales. Realizar este tipo de desplazamientos en la



investigación no indica dispersión e inmadurez, sino la real naturaleza y co-construcción social del conocimiento (Shulman, 1986).

Por lo anterior el presente libro, resultado de un proceso de investigación doctoral, teoriza sobre las prácticas de escritura académica reales, superando la idealización en el deber ser. Al respecto Chevallard (2005) indica que seguir proponiendo cambios significativos, a través de propuestas teóricas innovadoras, sin pasar por un proceso de análisis antropológico en el cual se manifieste la escritura como una actividad escolar intencional que se vuelve pertinente, constituye una empresa bastante descontextualizada, que no va más allá del manejo formal de una serie de propuestas que se constituyen en el discurso de moda; esto es, discurso nuevo que disfrazo prácticas antiguas.

En un libro publicado a finales del 2017, presenté la primera parte esta investigación. En el presente aparece la segunda parte referida a los aspectos que configuran las prácticas de escritura de los estudiantes, la descripción de prácticas y tácticas emergentes y, las representaciones sociales encarnadas en ellas. También la estructura y contenido de las representaciones sociales de la escritura capturadas en la acción didáctica y en el discurso del maestro.

La intención fue describir las prácticas de escritura, evidenciando aquellas prácticas no oficiales que se ocultan, se marginan y se excluyen por considerarse que no son académicas, pero que al estar tan inmersas y mezcladas con lo académico resultan ser parte inevitable de las decisiones que toman los estudiantes cuando deben escribir, dadas las fisuras y grietas que sufre la terna sistémica didáctica profesor-estudiante-saber.

La investigación tuvo por objetivo el desentrañamiento de los procedimientos, las prácticas y las representaciones que sustentan y configuran la escritura académica de los estudiantes universitarios (pregrado), para lograr descripciones, análisis, relaciones y marcos de comprensión de tales prácticas. Para dar cuenta de estos objetivos, se recurrió a la investigación cualitativa, bajo un enfoque etnográfico, ubicado en el marco de la investigación interpretativa. Esto con el propósito general de lograr la inteligibilidad y la comprensión de las prácticas y las representaciones sociales de la escritura académica universitaria: “su



fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 43).

Por la complejidad del 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 del proceso. Dado el carácter cualitativo del estudio al tratar de observar, describir y comprender un fenómeno social, se desarrolló una propuesta donde se combinaran diferentes instrumentos, con el fin de documentar de mejor manera la complejidad de las prácticas de escritura. El diseño planteó momentos que fueron simultáneos y dialécticos, relativos al fenómeno estudiado (descripción-interpretación-comprensión).

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron observaciones de clases, grupos de discusión (estudiantes) y entrevista-semiestructurada a los docentes. La puesta en marcha de los tres instrumentos de manera paralela permitió establecer relaciones, inferencias, reformulaciones, y confrontaciones, claves en la interpretación y comprensión de las prácticas, así como también en la confiabilidad de los resultados (descripción, interpretación y reconstrucción del sentido crítico). Esta circularidad del enfoque obligó permanentemente a reflexionar sobre las estrategias, tácticas y procedimientos a realizar.

El proceso de interpretación de los datos siguió el método de análisis de contenido y el método clínico de la acción didáctica (Mercier y Sensevy 2000 y Rickemmann (2009). Para mayor organización y estructuración de los resultados, se optó por hacer uso del programa informático Atlas ti, en tanto permite organizar, jerarquizar y relacionar la información, así como también mostrar esquemas conceptuales y redes semánticas, garantizando así un alto grado de calidad en dicho análisis. La metodología propuesta permitió recoger, codificar, analizar y contrastar, creando hipótesis y teoría plausible sobre las prácticas académicas de escritura universitaria.

El libro está estructurado en tres capítulos. El primero y segundo capítulo plantea y explica los referentes teóricos, los objetivos y el diseño metodológico de la investigación. El tercero y cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación, las conclusiones y recomendaciones.



Capítulo 1

APUESTAS TEÓRICAS



Los referentes teóricos de la investigación giran alrededor de las siguientes categorías conceptuales: escritura académica, prácticas de escritura académica y representaciones sociales; aspectos que estructuran el fenómeno estudiado.

El marco teórico de la investigación posiciona la escritura académica como un acontecimiento histórico, social y político que se construye socialmente en el cara a cara, al son de los encuentros y experiencias de la escolaridad cotidiana. La escritura académica no existe por fuera de sus condiciones materiales que la hacen posible, en otras palabras, el decir, el hacer y el saber de maestros y estudiantes: sus creencias, sus gestos, sus actitudes, valoraciones y contradicciones van tejiendo un sentido sobre la escritura académica universitaria. Entonces no es posible analizarla, sin recurrir a la materialidad de sus prácticas, a sus condiciones de enunciación y producción que la posibilitan o imposibilitan. Para tal efecto, se ha tenido en cuenta, la dimensión sociológica, histórica, antropológica y política de la escritura, optando, entre otros, por los siguientes teóricos: Larrosa, 1996; Kalman, 2008; Street, 2003; Cardona, 1981, Chartier, R. 1996, 2000, 2005; Chartier, A. 2004; Petrucci, 1999, 2003; De Certeau, 1996, Graff, 2008; Chevallard, 1982, 2005; Rincón, 1999, 2013; Jurado, 1998, Calderón, 2000, 2001, 2009; Pérez, 2003, 2004, 2013; Di Stefano, Calderón M., y Pereira, M., 1997, 2004, Lerner, 2001; Castelló, 2002; Camps, 2001; Ferreiro, 2001, 2007; Teberosky, 1993, 1995; Rockwell, 1997; Shulman, 2001; Meek, 2004; Ferreiro, 2001; Bazerman, 2008; y Bourdieu, 1980, 2001, entre otros.



1.1. Escritura Académica

La categoría escritura académica, en el contexto de la presente investigación hace alusión a las relaciones, interacciones y situaciones didácticas que se instauran entre: maestro-alumno-saber; un campo académico, pedagógico y didáctico, estructurado y estructurante que orienta y regula un saber sobre la escritura, al mismo tiempo que determina sus prácticas en la universidad. En este contexto es preciso anotar que el campo académico es complejo y compuesto por productores, investigadores y académicos:

En el campo universitario la hegemonía de un grupo o grupos se realiza mediante su capacidad de ejercer el control legítimo sobre la selección de los mensajes, sobre la forma y contenido de su transmisión, sobre los públicos, o sobre los contextos comunicativos. En este sentido, todo campo se estructura a partir de posiciones y de luchas por la dominación económica, política, cultural o simbólica. (Díaz M., 1993, p. 13).

Es pertinente analizar cómo se presentan las luchas, resistencias e imposiciones en el campo académico de la escritura. La división social del trabajo académico, ha hecho que cada campo, dependiendo del área, enuncie formas de apropiación, producción y divulgación de conocimientos, es decir, formas conceptuales y retóricas que son intrínsecas a cada campo disciplinar. Los intelectuales que conforman los campos y subcampos crean, modifican, cambian ideologías, creencias, teorías y prácticas y luchan por ser reconocidos y legitimados. En este contexto surge igualmente una división entre el campo intelectual de la escritura y el campo pedagógico de su enseñanza y “El exceso de distancia entre estas dos lógicas produce una clasificación rígida entre aquellos que producen y aquellos que reproducen. En este sentido, los maestros devienen especialistas en la reproducción del conocimiento, más que en su producción” (Díaz M. 1993, p. 33).

La universidad colombiana no forma a los maestros en la enseñanza de la escritura académica, pero sí plantea en los documentos institucionales su importancia para el desarrollo de la academia y conmina a los docentes y, estos a los estudiantes a escribir bajo presiones. El profesor intenta operar las políticas institucionales, pero las metaforizaciones y resignificaciones



que él efectúa sobre la base de sus creencias (escritura académica), no se tienen en cuenta para los cambios y reformas al respecto.

Ahora bien, en la relación triádica profesor-estudiante-saber, Chevallard (1986) plantea que la escritura sufre un proceso fuerte de escolarización vía academia, esto es, escritura para responder a objetivos y tareas de las diferentes asignaturas; y en torno a esa escolarización se van formalizando y naturalizando una serie de prácticas de escritura académica y unas maneras de objetivarlas, expresarlas, evaluarlas y valorarlas: “Que en el afán de incorporarse a este campo de prácticas, los estudiantes subsumen en los formatos de presentación habituales de esta figura, los modos en que pueden decir/escribir/potenciar su experiencia” (Britos, 2008, p. 2)

Precisamente, la historia de la escritura enuncia la historia de poder y del poder que la ha caracterizado, los lugares de control, usos, clasificaciones, distribuciones, y determinismos de aquello que se puede y no se puede escribir, o se puede decir, pero bajo ciertas advertencias, contextos y formatos establecidos (Foucault, 1970).

Trascender esta visión y entender la escritura como acontecimiento, más allá de un hecho mental, abstracto y universal, implica asumirla como un hecho real que se construye socialmente en el día a día escolar, en sus rupturas y discontinuidades; la escritura como práctica, como un gesto en el que participa el cuerpo en un espacio concreto, marcado por relaciones sociales específicas (Chartier, 1996; Petrucci, 1999; Kalman, 2008, Britos, 2008; Lerner Delia, 2001; Ferreiro, 2001).

Sólo así, la escritura académica podría ser para los estudiantes una opción concreta para la formación de su pensamiento, una posibilidad en donde esta pueda estar abierta y al servicio de sus mundos de vida, y no viceversa como sucede en los rituales de la escolaridad:

Cuando una forma se convierte en fórmula, en muletilla, en rutina, entonces el mundo queda cerrado y falsificado. Porque a veces en los libros o en las películas o, incluso, en el paisaje, hay tantas muletillas que nada está abierto. Ninguna posibilidad de experiencia. Todo parece de tal modo que está despojado de misterio, despojado de realidad, despojado de vida. (Larrosa, 1996, p. 266)



Cuando la escritura, especialmente la que sirve a intereses académicos se cosifica, se vuelve solo producto para examinar, pierde sentido vinculante con la vida del estudiante y termina siendo solo una mercancía que tiene un valor de cambio: la nota, suficiente para cumplir con lo requerido.

Ahora bien, las discusiones actuales permiten poner en tensión la creencia de que la escritura y especialmente la académica es un factor esencial de desarrollo en la cultura moderna, en efecto podría serlo, pero en sí misma no lo es. La escritura, o mejor, las escrituras, están encarnadas en tejidos complejos de la sociedad, y desde estos tejidos deben ser analizadas y comprendidas si se le mira como factor de cambio cultural (Kalman, 2008; Graff, 2008). Un ejemplo claro de ello es que las teorías sobre la enseñanza de la escritura nunca han marchado al mismo tiempo de la historia de sus prácticas, no han sido lineales; por el contrario, han sido discontinuas, producto de tensiones entre el deber ser y el hacer; entre unas teorías y discursos que intentan desde una visión cientificista y técnica cambiarlo todo y, un corpus de creencias y significados de los docentes que se imponen y se resisten a dicho cambio.

La presente investigación se distancia, sin desconocer su importancia, de la perspectiva cognitiva que ha dominado el campo de la escritura académica, e intenta buscar otras explicaciones, otras hipótesis que no se centren solo en la explicación del déficit y en general en los problemas de aprendizaje de los alumnos; más bien, pretende situar la mirada en la naturaleza social de la enseñanza y de las prácticas que acompañan estos procesos, los cuales tienen que ver directamente con la naturaleza de los contextos y sus políticas, con el maestro y el estudiante, con sus pensamientos, sus formas de representar, de decir y practicar la escritura académica en el contexto universitario: “Las investigaciones sobre lectura y, especialmente, la escritura en situaciones de enseñanza y aprendizaje muestran cada vez con mayor claridad que el enfoque cognitivo es insuficiente para explicar estos procesos y ponen de manifiesto la especificidad de los problemas didácticos” (Camps, 1993, p. 213). En esta línea, la investigación sitúa y posiciona la escritura como un proceso de construcción histórico-social, académico y político; por ello tiene en cuenta referentes: histórico sociales, antropológicos, sociológicos, filosóficos y una perspectiva socioconstructiva en su enseñanza y aprendizaje. Estos referentes permiten detallar cómo se logra y se valora la cultura escrita



y cómo se practica en las diferentes comunidades. Al respecto Freebody señala que:

La contribución de los antropólogos de la cultura escrita consiste en la atención que han puesto en documentar los detalles de cómo estos patrones surgen y se diseminan, se evalúan y devalúan. Comienzan con la experiencia cotidiana de cómo las personas hacen cosas con los textos y con todo lo que permanece sin reconocerse, o que no se conoce en el ámbito de las instituciones públicas. (2008, p. 111)

La perspectiva sociocognitiva y sociocultural permiten ampliar la mirada del fenómeno escritural: “La escritura es más que la mera expresión escrita de una habilidad cognitiva: es un proceso social y cognitivo en donde los escritores usan una variedad de métodos conductuales, así como cognitivos para recabar y mantener experiencias afectivas y de motivación” (Zimmerman y Riesemberg, 1977, p. 76). Estas nuevas visiones se han nutrido de los aportes provenientes de la antropología (Cazden y Hymes, 1972; Rockwell, 2005), la sociología (Bourdieu, 1982), la sociolingüística, (Bernstein, 1989), la pragmática (Austin, 1990; Searle, 2001; Grice, 1982), la historia (Chartier, Anne y Hébrard, 2000; Chartier 2006), el interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud y Pasquier, 1994; Bronckart, 2004), enfoques desde los que se entiende la escritura de textos como un proceso social y contextualizado que tiene su origen en la interacción social; el contexto en este sentido forma parte significativa del proceso de producción y la enseñanza se convierte en un aspecto fundamental en el desarrollo de estos procesos (Dolz y Schneuwly, 1996; Dolz, Gagnon y Toulou, 2008), y las teorías de la enunciación (Bajtin, 1982; Benveniste, 1978). Es posible decir que estos estudios complementan las unidades de análisis del enfoque cognitivo dado que ponen el acento en el contexto y en los aspectos sociales de la composición, que antes se describían de forma aislada (Cooper, 1986; Miller, 1984; Reither, 1985; Berkenkoffer y Huckin, 1995; Bazerman, 1988; Swales, 1990, 1993; Martín, 1989), incluso aparecen en la lista teóricos que conscientes de los vacíos que presentaban sus propuestas, incorporaron posteriormente aspectos socio-culturales y afectivos en ellas: (Flower, 1996, 1994; Flower y Hayes, 1981). Este posicionamiento señala que la escritura adquiere existencia y sentido en lo social, y no solo en su estructura abstracta (Rockwell, 1998; Teberosky, 1998; Zavala, 2002). De ahí que Bajtín, (1971) planteara



la naturaleza polifónica de los textos, indicando que el proceso de composición es dialógico, es decir, que no se puede concebir aisladamente de la producción discursiva que le rodea.

1.2. Otras prácticas que configuran la escritura académica

La categoría prácticas de escritura académica, como se ha venido mencionando, hace alusión a todas las actividades reguladas y orientadas hacia un determinado fin que se hace visible y manifiesto en el currículo oficial o explícito. De esta manera, lo académico oficial tiende a mantener bajo control la semiosis y la movilidad de posiciones subjetivas implicadas en las prácticas de escritura académica. Es decir, el contexto universitario institucional tiende a reconocer y a privilegiar ciertas formas de relación con la escritura, así como determinados usos, formatos y funciones, naturalizando por esta vía, una serie de prácticas de escritura académica y una forma de valorarlas, y “En el afán de incorporarse a este campo de prácticas, los estudiantes subsumen en los formatos de presentación habituales de esta figura, los modos en que pueden decir/escribir” (Britos M. y Otros, 2008, p. 2).

Sin embargo, de manera simultánea a las prácticas regulativas de la escritura, aparecen otras, implícitas, ocultas e inéditas (normatividad paralela que se define desde las prácticas), que conviven, definen y configuran y se reconfiguran. Diversidad de prácticas que se hibridizan (Canclini, 1989), y cohabitan en los espacios escolares con diferentes formas de actuar y operar. Prácticas institucionales/no institucionales; normales/no normales; oficiales/no oficiales, donde el primer término de la díada marca la jerarquía del significado, supuestamente invisibilizando el segundo. La mayoría de estas prácticas de escrituras clandestinas, llamadas por los maestros como “no académicas” se llevan a cabo de manera deliberada por los alumnos; los maestros aun identificándolas, prefieren ignorarlas, desconocerlas o, en otros casos, denunciarlas y combatir las disciplinariamente, por no hacer parte de la lógica racional discursiva que las regula (terna sistémica didáctica profesor-estudiante-saber); un ejemplo de ello es la práctica común y desbordada que tienen los estudiantes y quizá,



no pocos maestros, de copiar y pegar. Estas y otras tácticas supuestamente “no académicas” son las que, a pesar de coexistir de forma regular con las prácticas de escritura académica, han devenido sospechosas, irrelevantes, e invisibles para las gramáticas escolares institucionales; razón por la cual es preciso analizarlas y comprenderlas en sus contextos de enunciación. Artes del saber, del actuar y del hacer que, más allá de toda justificación racional y lógica, van decidiendo en el camino las reales condiciones, decisiones y posibilidades de experiencia escritural académica en la universidad. En esta dirección, el arte de escribir reaparece, entonces, no solo como el desarrollo de competencias cognitivas para producir textos, sino como “un modo de participar en el espacio-tiempo de un juego -actual y también diferido- cuyas producciones tienen que ver con movibilidades específicas y vinculaciones múltiples” (Britos María del Pilar y Otros, 2008, p. 8).

1.3. Representaciones sociales

En la misma línea del enfoque sociocognitivo, aparece una línea fuerte de investigación, desde la psicología social, abocada a captar, describir y analizar las Representaciones Sociales, en adelante (RS), que construyen dinámicamente los profesores y estudiantes sobre la escritura, y la incidencia que este corpus de conocimiento tiene en las prácticas académicas. En relación con la categoría “Representaciones sociales” los referentes teóricos básicos son: (Moscovici, 1984; Abric, 1994; Jodelett 1989; Bourdieu, 1982; Chartier, 1993); sin embargo, la mayoría de estudios, no hacen referencia a estos teóricos por cuanto están más centrados en la perspectiva mental y no social de esta categoría.

Desde la mirada de la teoría de las representaciones sociales, la relación entre sujeto y objeto (escritura) adopta una relación diferente: mientras la psicología cognitiva centra el análisis en la descripción de los procesos cognitivos individuales elaborados por los estudiantes en el código escrito, sin abordar, en su complejidad, el contexto de estos aspectos; la psicología social, por el contrario, centra su estudio en el sujeto social, toda vez que como sujeto cognitivo y social construye dinámicamente el concepto y el valor de la escritura como objeto cultural instituido e instituyente (Rockwell, 1998). Se asume el sujeto en relación con el otro, con el contexto y con su posición en la sociedad, en medio de campos y relaciones de fuerza



que lo orientan, lo constriñen y le procuran al máximo, una economía y un sentido práctico de su actuar (Bourdieu, 1980). El sujeto, así, actúa como ser individual y social; sujeto capaz de pensamiento y acción:

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, p. 475)

Esta posición constructivista en relación con el objeto, evita el dualismo entre individuo – sociedad, en el que se apoya la psicología cognitiva. En la teoría de la RS, el sujeto es un grupo social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural; en esta línea, el sujeto no es individual, aunque este se apropie de los conocimientos elaborados colectivamente; es sujeto social, ligado a la perspectiva del otro, a la co-construcción de su mundo en la intersubjetividad. De ahí que la perspectiva epistemológica de esta teoría enuncie abiertamente una crítica al conductismo y al positivismo y, en su lugar postule un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de significados. El foco de análisis está centrado en las producciones simbólicas y en los significados a través de los cuales los seres humanos construyen su mundo de vida. Se plantea, de esta manera, un reconocimiento a la naturaleza simbólica, histórica y dinámica de la realidad social. Se trata, en suma, de reconceptualizar el papel del docente en su práctica educativa, el cual se ha reducido al simple papel de operario desde una visión técnica de la enseñanza; el maestro bajo esta concepción no piensa, no valora, no elabora; simplemente obedece y aplica la teoría que los autodenominados expertos proponen desde sus laboratorios (Schwab, 1983).

En contraste con esa visión instrumental de la enseñanza, la investigación en el aula y la investigación educativa deben realizarse en los espacios reales donde los sujetos se enfrentan y construyen los sentidos de su praxis. Indagar, entonces, las RS que sostienen las prácticas de escritura de los estudiantes y docentes de la universidad, permite explicitar y desenmascarar ese corpus de significados y sentidos que constituyen las prácticas de escritura, haciéndolas más inteligibles y comprensibles, con posibilidades de intervención a mediano y largo plazo.



En América Latina, las investigaciones en RS son recientes y los países que más han indagado este aspecto son: Argentina, México, Venezuela y Brasil. Los temas más desarrollados tienen que ver con diferentes fenómenos de la cultura como la salud, la enfermedad, el trabajo, entre otros y los menos estudiados están relacionados con la educación; en el caso de la escritura académica en el nivel superior, los trabajos son incipientes y escasos, dado que la tendencia dominante de las investigaciones ha consistido básicamente en comprender el fenómeno desde la descripción y análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes. Sin embargo, la línea de investigación en RS de la escritura se ha ido consolidando en los últimos diez años.

La teoría de las RS resulta ser importante por cuanto permite describir y hacer explícitas y comprensibles las prácticas sociales de los actores sociales. Sin duda, para entender cómo los sujetos sociales actúan y dan sentido a lo que hacen es necesario indagar los significados y sentidos que en perspectiva jerárquica estos ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura, como en este caso la escritura académica:

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 Juan et al, 2008, p. 15).

Efectivamente, cuando las personas se refieren a los objetos sociales es porque tienen una RS de esos objetos, los clasifican, los explican, los valoran y los evalúan. Es de esta manera como las personas conocen la realidad a través de las explicaciones que surgen en los procesos de comunicación y, en general del pensamiento social. De ahí que analizar las RS permite entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente:

Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro



universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos planea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. En otros términos, se trata de un conocimiento práctico (Jodelet, 1984, p. 473).

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos, en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas, y 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, p. 475).

Lo anterior indica el camino dinámico y activo del sujeto en la elaboración de RS. Las personas son concebidas como seres que piensan con autonomía y constantemente legitiman, deslegitiman, aceptan, reconstruyen, y no como entes pasivos, cuyo único papel sea el de reproducir. Según Moscovici (1984), la sociedad no es una fuerza externa que se le impone al individuo como lo concebía Durkeim (1956), sino que la sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales. El pensamiento resignifica lo que la palabra como hecho cultural impone, (Vygotsky, 1995), y lo hace válido para una comunidad de seres humanos. Esta posición constructivista del conocimiento evita el dualismo y la tensión entre lo psicológico y lo social. Sin duda el acuerdo tiene lugar “En el hecho de que debe ser abordada como el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” (Jodelet, 1984, p. 474).

La mayoría de las investigaciones señala que las RS de los maestros inciden en las decisiones pedagógicas que toman: “En cada una de estas decisiones entra en juego nuestra postura respecto al valor de la escritura y al papel de la escuela como agente alfabetizador” (Tolchinsky y Simó, 2001, p. 165). Comentarios, aparentemente triviales como: “los estudiantes no saben escribir”, “continúan copiando”, suponen que las competencias escriturales hacen parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos; por lo cual, no debe seguirse enseñando en los



siguientes niveles y campos de formación avanzados. Estas representaciones hacen que los maestros busquen las causas de las dificultades en los aprendizajes previos y que, en general, busquen **causas externas** para explicar los niveles bajos en la producción textual. La anterior situación es coherente con los imperativos neoliberales que han permeado la educación y han intentado privatizarlo todo, incluso el éxito y sobre todo el fracaso del estudiante; así las cosas, él es el victimario, quien no hace, quien no puede; esta visión liberal insiste en el esfuerzo del alumnado y profesorado, en su control a través de más pruebas y exámenes: más diagnósticos y estadísticas, más objetivismo externo. En fin, un poco más de lo mismo.

En esta dirección, develar las RS, esto es, los pensamientos y las creencias de los docentes y estudiantes, significa ponderar y considerar la subjetividad como algo fundamental para la transformación y el cambio. Sin embargo, la subjetividad al ser fuerza instituyente que pone en tensión la tradición y la institucionalidad, tiende a ocultarse y a desconocerse, sobre todo en los modelos de corte tecnocrático (Jodelet, 2008). Por ello, es importante desentrañar la estructura de de las RS, vía pensamiento crítico, dado que en general el pensamiento social es de dominio práctico, comunicativo, implícito e irreflexivo y, tiende a traducir lo abstracto en elementos concretos (icónicos), intentando hacer ver lo que quiere describir; proceso denominado: objetividad y anclaje. La objetivación indica un intercambio indiscriminado entre percepción, concepto e imagen, es decir, un proceso reificante que lleva a materializar en imágenes concretas aquello que es de carácter conceptual (Jodelet, 1984); por tal razón, el esquema figurativo se ontologiza, pasando a ser un elemento más de la realidad. A pesar de ser un proceso de construcción social, se olvida su carácter simbólico esencial y se le atribuye plena existencia fáctica (Ibáñez, 1988); el núcleo figurativo pasa a ser, entonces, la expresión directa de una realidad que se le corresponde; algo que ‘ya estaba ahí’ esperando ser percibido y pensado: “Objetivizar es reabsorber un conjunto de significados materializándolos” (Moscovici, 1979).

De hecho, el pensamiento social tiende a invisibilizar los procesos y a quedarse solo con los productos. Un ejemplo claro de esto lo constituye el objeto de esta investigación: la escritura, en el ámbito académico, ha sido concebida fundamentalmente como un producto, valorado más desde su contexto de justificación y no desde su contexto de descubrimiento,



el cual desenmascara todo el proceso de construcción, visibilizando las condiciones de enunciación y producción, así como también, sus fisuras históricas y sociales.



Capítulo 2

RUTA METODOLÓGICA



La línea epistemológica y teórica del proyecto está ubicada en el marco de la investigación cualitativa con un enfoque etnográfico. Lo anterior porque el campo del problema, las preguntas y los objetivos constituyen un escenario de indagación de fenómenos humanos y producción de significados que naturalmente llama a enfoques de tipo cualitativo (Figura 1). Desde esta dimensión, la investigación apunta a la inteligibilidad y comprensión de las prácticas y representaciones sociales de la escritura académica universitaria con el fin de intervenir en ellas “Su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 2006, p. 43). Al hacer énfasis en los participantes, Vasilachis (2006) subraya que la investigación social se hace **con** los sujetos y no **sobre** los sujetos.

La idea es recuperar la voz de los escritores y posicionarla en el proceso de construcción social de este objeto académico (la escritura). Los estudiantes desarrollan diferentes “artes de escribir” parafraseando a Michel De Certeau, (1996), y a través de ellas se evidencian diversidad de trayectorias para dar cuenta de tareas relacionadas con escritura académica. En esta dirección, la escritura como práctica académica y social supone la existencia de diversas prácticas por parte de estudiantes y docentes, en sus diferentes comunidades disciplinares, y estas deben ser explicitadas, reconocidas y consideradas en los contextos de enseñanza y aprendizaje, pues la diversidad de tácticas de escritura que se quedan en la sombra, circulando sin ser reconocidas son los fantasmas que rondan las aulas escolares, y sin embargo “Como los espíritus de antaño, constituyen el principio multiforme y oculto de la actividad productora” (De Certeau, 1996, p. 41). Como ya se ha mencionado, el orden del discurso no basta



para disciplinar la acción con eficacia, pues este es atemporal y no sabe nada sobre el orden de las prioridades de acuerdo con las coyunturas y los contextos (Chartier Anne, 2004).

2.1. Preguntas de investigación y objetivos

La presente investigación sitúa como problema el desentrañamiento de los procedimientos y las representaciones que configuran y sustentan las prácticas académicas de escritura de los estudiantes universitarios y, con ello lograr una descripción y un marco de comprensión de tales prácticas. Para lo cual se plantean las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

- a. ¿Qué aspectos configuran las prácticas de escritura académica de los estudiantes universitarios?
- b. ¿Qué procedimientos, tácticas y prácticas realizan los estudiantes cuando responden a tareas de escritura académica?
- c. ¿Qué representaciones sociales orientan las prácticas de escritura de los estudiantes?
- d. ¿Qué relaciones pueden establecerse entre las representaciones sociales que orientan las prácticas de escritura de los estudiantes y sus mismas prácticas de escritura académica?
- e. ¿Qué prácticas de escritura académica realizan los estudiantes universitarios, cuando responden a fines académicos?
- f. ¿De qué manera el conocimiento explícito sobre cómo operan y cómo se configuran las prácticas de escritura académica, se constituye en un aporte sustancial al fortalecimiento de una didáctica de la escritura en la universidad?

El anterior marco de preguntas configuró los siguientes objetivos en la investigación:

Objetivo General. Explicitar, analizar, relacionar y comprender las prácticas, los procedimientos y las representaciones sociales que configuran la escritura académica universitaria de los estudiantes de pregrado.



Para alcanzar el objetivo principal se planteó como necesario:

Objetivos Específicos

- Identificar los aspectos que configuran las prácticas de escritura académica de los estudiantes universitarios (pregrado).
- Identificar y describir los procedimientos, las tácticas y las prácticas que caracterizan la escritura académica de los estudiantes.
- Desvelar las representaciones sociales que sustentan las prácticas de escritura académica de los estudiantes universitarios.
- Desentrañar y comprender las relaciones que se establecen entre prácticas académicas de escritura y las representaciones sociales que las sustentan, con el fin de aportar al fortalecimiento de una didáctica de la escritura en la universidad.

Una ruta empírica para capturar prácticas: un desafío metodológico

En relación con la metodología es pertinente anotar que el estudio de las representaciones y prácticas de escritura académica le ha planteado a la investigación dos tensiones: 1) la identificación de las representaciones y 2) la captura y análisis de las prácticas de escritura. El estado de arte evidenció que la mayoría de estudios tiende a identificar y analizar las prácticas de escritura y sus representaciones solo desde el discurso enunciado por los estudiantes y docentes. Es decir, la investigación ha menospreciado la observación de prácticas *in situ*, lo cual permite establecer un vínculo menos lineal que discontinuo entre representaciones y prácticas. Existe, en este sentido, un vacío en relación con las prácticas, en tanto no son observadas y analizadas genuinamente en sus propios contextos, sino que se determinan y se interpretan desde lo representado por los actores sociales en el discurso:

En la mayoría de las investigaciones —y todavía lo será en el caso de esta obra— las prácticas sociales se inferen a partir de su discurso. Se trabaja mucho más sobre las prácticas representadas que sobre las prácticas efectivas. [...] El trabajo de D. Jodelet (1989b) muestra que esa recolección es posible además de fundamental para entender la



relación representaciones-prácticas, pero aún queda por elaborar una metodología generalizada y empíricamente realizable. (Abric, 1994, p. 74).

Sin duda, ciertas actitudes, miradas, posiciones y complicidades entre los actores, las representaciones y el contexto, manifestadas directamente en las prácticas, no aparecen en el discurso de los individuos, pues solo tienen traducción posible en los actos mismos que ellos evidencian: “Ciertos aspectos de las representaciones son explícitamente vehiculados en el discurso y otros ocultados en la práctica” (Jodelet, 1984, p. 366). Por tal razón, la perspectiva metodológica de la investigación intenta ir a las prácticas, documentarlas, analizarlas y, desde allí, hacer emerger sus RS.

2.2 Diseño metodológico de la investigación

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 del proceso. De acuerdo con los objetivos, el enfoque global es etnográfico, pero el desarrollo de los objetivos exigió combinatorias metodológicas como el estudio de caso y el análisis de contenido en momentos o etapas simultáneas y dialécticas en su análisis: descripción-interpretación-comprensión, tal como se representa en la Figura 1:





Figura 1. Diseño metodológico de la investigación

Fuente: el autor

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. El estudio de caso 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 develar lo no dicho a través de las categorías teóricas y emergentes.

Así, la investigadora, teniendo en cuenta el marco teórico y los hallazgos encontrados en el estado del arte, se enfrentó a un universo amorfo y empírico de prácticas de escrituras dispersas, sin forma de relato. Para acercarse a este fenómeno cultural difuso e inabarcable, construyó una metodología que permitiera recortarlo, codificarlo, categorizarlo, analizarlo, interpretarlo, comprenderlo e integrarlo nuevamente a la realidad. En esta línea, construyó una estructura de esa realidad dispersa, un nuevo relato que diera cuenta de ella.



En el procedimiento etnográfico observó la escritura académica desde los propios actores sociales, desde su accionar escolar en situaciones didácticas cotidianas y desde las manifestaciones implícitas en sus discursos. Las técnicas e instrumentos tuvieron un diseño flexible y sensible a las contingencias del proceso. Es decir, una vez fueron puestos en marcha, sufrieron transformaciones y ajustes, ante nuevas situaciones importantes de analizar y nuevas preguntas.

Como aparece en la Figura 1, las técnicas de investigación utilizadas fueron tres: Observación no participante (ONP); Grupos de discusión (estudiantes); y entrevistas semiestructuradas (docentes). Cada técnica con unos instrumentos de recolección específicos, que a continuación se detallan.

Antes de describir las técnicas y los instrumentos, es conveniente caracterizar los sujetos de la investigación y mostrar el escenario de la observación etnográfica.

Caracterización de los sujetos de la investigación. La recolección de la información se realizó en el contexto de la Universidad del Tolima. Se seleccionaron dos facultades: Educación e Ingeniería Forestal. De cada facultad se escogió un programa y del programa un grupo, para un total de dos grupos correspondientes a las dos facultades. Los dos grupos de quinto semestre, dado que, en este nivel, los estudiantes ya tienen una experiencia escritural significativa en la universidad y han construido sociocognitivamente y culturalmente muchos conocimientos, prácticas y representaciones relacionados con ella (ver Tabla 1).

Tabla 1. Escenario de la observación

Facultad	Programa	Asignatura	Semestre	Número de alumnos	Momento inicio de observación
Ingeniería Forestal	Ingeniería Forestal	Análisis de Sistemas e Identificación de Operaciones (A1)	VI	25	Inicio de semestre. Primer día de clase
Ciencias de la Educación	Licenciatura en matemáticas	Problemas del Pensamiento filosófico (A2)	V	10	Inicio de semestre. Primer día de clase



La unidad de análisis correspondió a dos grupos, con sus respectivos profesores; en el programa de Ingeniería forestal es ingeniero forestal y magister en sistemas, y el docente de licenciatura en matemáticas es licenciado en filosofía y magister en educación. De la Facultad de Ingeniería Forestal se escogió la asignatura: análisis de sistemas e identificación de operaciones, que en adelante se denominará Asignatura uno (A1) y de la Facultad de Educación el programa de Licenciatura en Matemáticas y la asignatura Problemas del pensamiento filosófico, que en adelante se denominará Asignatura dos (A2).

De lo anterior surge la siguiente pregunta: ¿Por qué se va a observar y analizar el profesor, si este no se mencionó en los objetivos? El análisis del profesor no aparece inicialmente en los objetivos porque la investigación se focaliza en las representaciones y prácticas de los estudiantes. Sin embargo, el profesor entra a la investigación posteriormente, como una exigencia o requerimiento metodológico y de análisis, por las siguientes razones o criterios:

- Las prácticas no pueden ser analizadas sino en relación con los aspectos que la rodean y la configuran.
- En el proceso de la investigación se fue evidenciando como aspecto configurador importante de las prácticas académicas de escritura, el profesor. Por lo tanto, fue necesario describir y analizar sus acciones didácticas, de tal manera que la observación y el seguimiento al proceso interactivo: profesor-estudiante-saber, permitiera descentrañar y desvelar empíricamente las situaciones didácticas que alimentan, consolidan y construyen socialmente las RS y, la forma como estas orientan y guían las prácticas de escritura de los estudiantes.
- Los objetivos de la investigación como: desvelar, descentrañar y relacionar, obligaron metodológicamente a analizar el origen de las prácticas de escritura académicas de los estudiantes, en donde el maestro es un actor fundamental, en tanto que enunciador e instaurador de deberes, pautas, normas y juegos didácticos.

Criterios para la selección de la población. Los criterios para escoger la población fueron los siguientes:

- Que la escritura académica fuera una práctica natural y común para los sujetos. De acuerdo con los objetivos de la investigación se hizo



necesario encontrar contextos en los que la escritura académica fuera una práctica normal y usual de la población; en este sentido, los estudiantes de la Universidad del Tolima cumplían con ese requerimiento.

- Que la escritura no fuera objeto de estudio científico de la población que se estudia.
- Que la población tuviera una experiencia significativa en escritura académica, en términos de tiempo de estudio en la universidad (5° semestre)
- Criterio de conveniencia de la investigadora.

Las asignaturas se seleccionaron teniendo en cuenta que la investigación no focaliza el problema de la escritura académica en los profesores de lenguaje, sino que la analiza como un problema transversal al currículo y a las diferentes disciplinas y prácticas. Por tal motivo, los docentes elegidos no son profesores de lenguaje, ni las asignaturas son referidas a la enseñanza de él. La investigación no busca un metadiscurso sobre la escritura académica, todo lo contrario, indaga acerca sus creencias y sus las prácticas cotidianas y, donde mejor se pueden encontrar estos aspectos, es en aquellas asignaturas académicas donde esta no es objeto de discusión y análisis científico, donde el sujeto simple y espontáneamente la experimenta, la enuncia, y la actúa. Ahora bien, la razón por la cual se optó por escoger 5° semestre, es porque en este nivel los estudiantes ya han construido social e individualmente unas representaciones y unas prácticas de escritura académica en la universidad; es decir, ya se han instaurado unos *habitus*, unos valores y unas actitudes.

Descripción de técnicas, instrumentos y procedimientos investigativos

Observación no participante. La observación no participante (ONP) se constituyó en una técnica transversal, clave de la investigación, que al interactuar simultánea y dialécticamente con las otras técnicas (grupos de discusión con estudiantes y entrevistas a maestros), permitió desvelar, desentrañar, seleccionar y hacer seguimiento a los aspectos centrales de la investigación.



Aunque el foco de la investigación, estuvo centrado fundamentalmente en las prácticas de escritura académica de los estudiantes de pregrado, fue necesario observar el aula de clase, toda vez que las prácticas solo pueden escribirse, interpretarse y comprenderse relacionadamente, en este caso la tríada sistémica: profesor-estudiante-saber (escritura) fue fundamental en la comprensión del fenómeno escritural (Chevallard, 2005). En la triada, el docente es el enunciador oficial que explica, guía y solicita realizar tareas de escritura académica a los estudiantes; en esa medida es la voz movilizadora del proceso:

Esta concepción subraya el carácter sistémico de una actividad didáctica ternaria, en la que la evolución de cada elemento está determinada en función de lo que devienen los otros dos elementos. Retomada por Brousseau en su teoría de las situaciones didácticas, la terna aparece, así como un sistema en el que la actividad de los agentes (docente/alumno-s) se determina mutuamente en función de las acciones que cada uno de ellos realiza sobre el *medio didáctico* y, por ende, con respecto a los conocimientos en juego. (Rickenmann, 2009).

El maestro no fue directamente objeto de estudio, pero su forma de decir y actuar la escritura en clase, fue conocimiento substantivo para comprender el fenómeno; sus instrucciones, orientaciones y enunciados son finalmente la fuente del accionar de los estudiantes. Por tal razón, al observar la primera clase, y en ella, el acuerdo pedagógico presentado por él, se tomó la decisión de observar no solo unas clases, sino toda una unidad didáctica que permitiera una descripción y un análisis completo; el esquema básico de análisis parte de las siguientes preguntas: ¿Qué pide? ¿Qué reglas establece? ¿Qué procesos sigue? ¿Qué actividades de escritura desarrolla? ¿Qué orientaciones da? y ¿Cómo evalúa? Y a sí mismo qué jugadas hace el estudiante frente a lo propuesto:

“Llamamos “contrato didáctico” al conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro (...) este «contrato» rige las relaciones entre maestro y alumno en cuanto a proyectos, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas. Es este mismo el que, en cada momento, precisa las posiciones recíprocas de los participantes en relación con la tarea y define el significado profundo de la acción que se desarrolla, de la formulación o de las explicaciones



suministradas (...) Es la regla de decodificación de la actividad didáctica por la cual pasan los aprendizajes escolares. Puede pensarse que, a cada instante, las actividades de un niño en un proceso dependen del sentido que da a la situación que se le propone, y que este sentido depende mucho del resultado de las acciones repetidas del contrato didáctico. (Brousseau, 1980, p. 35).

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.
- Capturar prácticas de escritura académica oficiales.

El propósito fue entonces observar, describir y analizar lo que el maestro proponía y legitimaba en el acuerdo pedagógico en relación con las actividades de escritura, y orientaciones que él seguía para cumplir con esos propósitos; también qué representaciones sociales sostenían dichas actividades y qué prácticas de escritura oficiales y no oficiales desarrollaban los estudiantes para dar cuenta de las tareas de escritura asignadas por el maestro. En suma, se trataba de observar la ocurrencia empírica del fenómeno escritural en toda su complejidad y, seguir la trayectoria, descubriendo en su camino los aspectos configuradores de esta práctica académica. Como puede observarse, las rutas investigativas tuvieron la posibilidad de reformularse, abriendo, desechando e incluyendo aspectos para un mejor análisis de acuerdo con las contingencias del proceso.



Instrumentos de recolección de datos utilizados en la observación no participante:

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

PROYECTO: "Prácticas y representaciones sociales de la escritura en el contexto universitario

Objetivo: Describir los procedimientos y trayectorias que configuran las prácticas académicas de los estudiantes universitarios

TRAYECTORIA DE PROCEDIMIENTOS:		PROCESO							
INSTAURACIÓN DEL DEBER ESTRUCTURAL		MOMENTOS							
Aspectos a observar Cursos a observar	No. de clase y fecha	Contexto	Acuerdo pedagógico	Microproductos que van construyendo la experiencia escritural de los estudiantes				Evaluación de actividades Escriturales	
				Actividades de escritura	Momentos discursivos (Maestro)	Momentos actuatorios (Maestro)	Momentos discursivos (Estudiante)		Momentos actuatorios (Estudiante)
CURSO No. 1 FACULTAD: Ing. Forestal PROGRAMA: Ing. Forestal CURSO: Análisis de sistemas de identificación de operaciones SEMESTRE: VI HORA: 10:00 a.m. - 12:00 m. SALÓN: 31									



El protocolo de observación capturó las actividades de escritura, los momentos discursivos y actitudinales del maestro, y los estudiantes, durante la secuencia didáctica. Este instrumento permitió interrogar, aclarar, y completar la información obtenida en los protocolos escritos que a continuación se describen.

Protocolos escritos

Las sesiones de clase fueron grabadas en audio y luego transcritas en protocolos escritos en aras de reconstruir de manera continua y sistemática el desarrollo de los procesos relacionados con la escritura académica, durante la secuencia didáctica para su posterior análisis. De las siete clases observadas en (A1), se transcribieron siete protocolos escritos, y de las 14 clases observadas en (A2) se transcribieron 14 protocolos escritos. Los protocolos de observación, los protocolos escritos y el sistema de análisis buscaron volver inteligible esa dispersión y sucesión de acciones, palabras y gestos que transcurren de forma natural, irreflexiva y desordenada durante las actividades de clase. En la transcripción de las grabaciones de audio se tuvo en cuenta el modelo de transcripción del grupo de investigación: Valencia Español Coloquial (Val. Es. Co) (Cfr. Hidalgo, pp.279-301).

Grupos de Discusión. Esta técnica se desarrolló paralelamente con los demás procedimientos: observación de clases y entrevistas a docentes. Los grupos de discusión se realizaron con los estudiantes de las asignaturas observadas (A1 y A2).

Propósitos de la técnica:

- 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 su actuar en las sesiones de clase. El grupo de discusión en este sentido, fue la técnica más apropiada para articular los datos de los otros instrumentos:

El grupo de discusión aparece por encima y por delante de la encuesta estadística, por encima porque es mayor su potencia metodológica (lógicamente superior y matemáticamente anterior: la encuesta pertenece al habla, y el grupo de discusión a la lengua), por delante porque se funda en una ruptura epistemológica posterior (la renuncia a la ilusión de transparencia del lenguaje y su consideración como objeto, y no sólo como instrumento, de la investigación social). (Ibáñez, 2003, p.19).

He aquí la importancia de mantener en el proceso investigativo una actitud de vigilancia crítica, y un rodeo metodológico en aras de articular, triangular, confrontar y reformular aspectos en el trayecto investigativo.

Los grupos de discusión se organizaron y se llevaron a cabo a renglón seguido de las observaciones de clase, la idea era que no transcurriera más de ocho días entre la clase y el grupo de discusión.

Para escoger los estudiantes se tuvieron en cuenta dos criterios:

1. En un primer momento, los primeros grupos de discusión se realizaron con el fin de obtener información general sobre aspectos relacionados con los objetivos de la investigación. En este caso se escogían indiscriminadamente los estudiantes, generalmente cinco por cada grupo.
2. Criterio de completitud y profundidad en los datos. En un segundo momento de la observación, los grupos de discusión se realizaban para obtener mayor información y profundidad sobre aspectos observados en las clases. Al final de la clase los estudiantes escogidos eran aquellos que había o no habían realizado las actividades de escritura o habían demostrado ciertas actitudes positivas o negativas frente a ella.

En el acuerdo pedagógico de las dos asignaturas analizadas, los profesores manifestaron la realización de un ensayo al finalizar la primera



unidad. La investigadora debía observar el proceso de elaboración de este, por parte de los estudiantes; en este camino era imperioso analizar las solicitudes del profesor, las reglas establecidas, la forma de evaluar y las orientaciones enunciadas; en fin, todo el proceso desde el requerimiento de la tarea hasta la entrega de esta; igualmente debía observar las jugadas del estudiante y las del docente

De esta manera, se lograron cinco grupos de discusión para la asignatura (A1): Análisis de sistemas e identificación de operaciones del programa de Ingeniería Forestal y 8 grupos de discusión para la asignatura dos (A2): Problemas del pensamiento filosófico del programa de Licenciatura en Matemáticas, Facultad de Educación. La diferencia se debe a que en A1 el maestro gastó 5 semanas para la primera unidad y en A2 el maestro gastó 8 semanas, Ver tabla 1.

Instrumentos utilizados en los grupos de discusión:

Cuestionario. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los aspectos observados en las primeras clases, se elaboró un cuestionario de 23 preguntas abiertas para que los estudiantes respondieran por escrito aspectos relacionados con la escritura académica. Este cuestionario tenía la función de ser un insumo para obtener información sobre prácticas y representaciones sociales, y en particular sobre los aspectos observados en clase; a partir de la información recogida en el cuestionario, se elaboraron preguntas tendientes a ampliar y profundizar información, generar tensiones, relaciones y controversias en los grupos de discusión. El cuestionario fue el siguiente:

Cuestionario sobre prácticas y representaciones sociales de la escritura en el contexto universitario.

Estudiantes de pregrado (Universidad del Tolima

Facultad _____ Programa _____ Fecha _____

1. ¿Qué es escribir para usted en la academia?
2. ¿Considera importante escribir en la academia? Si-----No----- ¿Por qué? -----



3. ¿Qué escribes en las clases?
4. ¿Tomas apuntes en las clases? Si-----No----- ¿Por qué? -----
5. ¿Fotocopias los apuntes de otro compañero? Si-----No----- ¿Por qué? -----
6. ¿Qué actividades de escritura el profesor les pide realizar en clase de forma sistemática?
7. ¿Para qué escriben en esas actividades de clase?
8. ¿Cómo evalúa el profesor los trabajos de escritura? ejemplo: pone observaciones, pide que corrijan y vuelvan a entregar, pone solo una nota
9. ¿Está de acuerdo con este tipo de evaluación? ¿Por qué si o por qué no?
10. ¿Qué tipo de trabajos escritos, el profesor de esta asignatura les pide elaborar? ejemplo: ensayos, relatorías, protocolos, informes, otros: ---

11. ¿El profesor orienta esos trabajos, dice qué y cómo hacerlos, además los asesora, pide avances luego los devuelve?
12. ¿Cuándo el profesor asigna con anticipación la realización de un trabajo de escritura (1 mes) usted empieza a realizarlo desde el primer día, a los quince días, ocho días antes, tres días antes? ¿por qué?
13. Cuando el trabajo de escritura es en grupo ¿cómo lo desarrollan?, ejemplo: se reúnen varias veces, se reparten el trabajo, alguien escribe, hablan por sky, alguien imprime etc.
14. Cuando escribes textos académicos ¿qué actividades realizas en orden jerárquico? 1.....2.....3.....
.....4.....5.....
15. Las principales dificultades, en orden jerárquico, que tienes para escribir son: 1-----2-----3-----
-----4-----5-----
16. Escribir es como: (escribe tres metáforas en orden jerárquico): ejemplo: reír, bailar: 1-----2-----3-----

17. Cuando usas internet para hacer tareas de escritura académica ¿qué actividades realiza? ejemplo: selecciona información, luego copia y pega; copia y pega luego lo reelabora
18. ¿Qué decisiones prácticas por presión de tiempo se ve obligado a tomar en algunas circunstancias cuando debe elaborar trabajos escritos? Ejemplo: copia y pega de internet, hace el trabajo un día antes, no entrega nada, otros-----



19. ¿Qué hace el profesor con lo que ustedes escriben? ejemplo: lo leen en clase, lo publican en alguna página, o en algún periódico, lo exponen en algún congreso, lo socializan con estudiantes de la carrera, otros----- ¿por qué?
20. ¿Qué podrías agregar sobre las experiencias que has tenido en las diferentes asignaturas, en relación con la escritura de textos académicos? -----
21. ¿Qué sugerencias haría sobre las actividades de escritura académica que asignan los profesores, sobre su enseñanza y evaluación?

También se utilizaron preguntas de confrontación y reformulación como las siguientes:

1. Por qué hoy cuando el profesor dio la oportunidad de revisar el taller de preguntas y respuestas que traían para la clase, ustedes no lo hicieron y decidieron salirse de la clase y regresar cuando era hora de entregar el trabajo, es decir, no revisaron el trabajo y lo entregaron como lo traían, ¿por qué?
2. Pero algunos me han dicho que el profesor sí les devuelve los trabajos, ¿entonces qué sucede?
3. ¿Por qué hoy en la clase preferiste entregar el trabajo como estaba, con muchas deficiencias como mencionaste? ¿en lugar de pedir plazo?
4. Algunos dicen que toman apuntes, pero no veo que escriban nada en la clase, cargan sí un cuaderno, pero no sé para qué, ¿para qué lo cargan? A2GD2
5. Pero si el profesor le dijera: si usted no me entrega el trabajo pierdo conmigo, ¿ahí si lo haría?
6. ¿Por qué no hiciste el ensayo?
7. ¿Por qué en lugar de ensayo, hiciste una historia de vida?
8. ¿Pero este ensayo estaba programado desde hace 7 semanas?
9. ¿Pero el sábado, hace dos días, yo les pregunté cómo iban con el ensayo, y no lo habían hecho, y un ensayo no se hace en dos días, ¿qué pasó?
10. ¿Entonces, como el profesor no hace parciales en esta clase, ustedes ni toman apuntes, ni fotocopian los apuntes? A2GD7. ¿cuándo toman apuntes?
11. ¿Por qué comentan las fallas del profesor hasta ahora? ¿Por qué no las dijeron al comienzo, que el profesor era esto y esto, porque ahora, al final del semestre cuando ya se entregaron las notas? A2GD7



Entrevista semiestructurada. 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. Se trató de un diálogo abierto, cuyo objetivo era “Conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan y orientan su comportamiento” (Bonilla y Rodríguez 1997, p. 93) y realizar inferencias sobre el discurrir del fenómeno; 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.

Las preguntas para los dos profesores, en general, hacían relación a los siguientes ejes: ¿Qué es la escritura académica? ¿Qué función tiene en su disciplina? ¿Para qué pone a escribir a sus estudiantes? ¿Qué actividades de escritura realiza en clase y cómo las evalúa? ¿Qué orientaciones y asesorías ofrece en el proceso? Las preguntas tenían también la intención de corroborar lo observado, al igual que analizar y relacionar las posiciones sistemáticas o asistemáticas del maestro en relación con su hacer y decir sobre la escritura académica.

A continuación, se presentan algunas preguntas que guiaron la entrevista con los profesores:

1. Para usted ¿qué es escribir en la academia?
2. ¿Qué función le asigna a la escritura académica en la universidad y en su disciplina?
3. Cuando usted elabora el programa de la asignatura, ¿usted piensa en la enseñanza explícita de la escritura en su disciplina?
4. Si no es así, ¿quién debe ocuparse de la escritura académica de los estudiantes?
5. ¿Tiene en cuenta la enseñanza de la escritura en el acuerdo pedagógico?
6. Sin embargo, usted les decía “acuérdense que eso quedó consignado en el acuerdo pedagógico no tengo por qué estarles recordando” (refiriéndose al ensayo)
7. ¿Considera importante que los estudiantes tomen apuntes?
8. ¿Recuerdo que usted les dijo a los estudiantes que no tomaran apuntes porque todo quedaba consignado en la plataforma, sin embargo,



- usted mismo comentaba que la plataforma molestaba mucho y que la mayoría no la consultaba (pregunta de confrontación)
9. ¿Qué actividades de escritura realiza en la clase y para qué?
 10. Usted pidió un ensayo para entregar al finalizar la primera unidad, ¿qué proceso siguió al respecto?
 11. Los estudiantes dicen que no saben hacer un ensayo, ¿usted los orientó y los asesoró?
 12. Usted solicitó un ensayo en el acuerdo pedagógico, luego lo volvió a recordar en la cuarta semana y lo recogió a la quinta semana, es decir, no hubo un proceso de acompañamiento y asesoría (pregunta de confrontación), ¿qué sucedió?
 13. ¿Considera que el tiempo que asigna para la entrega es suficiente? ¿En ese tiempo usted los orienta, les revisa el proceso?
 14. ¿Cómo evalúa los trabajos escritos, ¿pide avances? ¿Hace observaciones al texto?
 15. Muchos estudiantes afirman copiar y pegar, ¿qué hace en esos casos?
 16. ¿Por qué la mayoría de trabajos escritos los hace en grupos?
 17. ¿Los estudiantes socializan los trabajos? ¿qué se hace con los escritos de los estudiantes?
 18. ¿Cómo cree usted que los estudiantes realizan los trabajos escritos, sobre todo cuando son en grupo, se reúnen, leen, consultan? ¿qué dicen ellos y usted qué cree?
 19. ¿Qué piensa de las nuevas tecnologías y del plagio? ¿Enseña usted a sus estudiantes a usar las voces ajenas?

Las entrevistas fueron posteriormente transcritas para su análisis.

La Tabla 2 describe los momentos de la investigación y en cada uno de ellos la información recogida:



Tabla 2. Número, tiempo y momentos de la información recolectada

ASIGNATURA	N°. De clases observadas N° de protocolos escritos Tiempo de observación Inicio de la observación	Total grupos de discusión (estudiantes) Momentos de realización de los grupos de discusión
A1	7 clases observadas (primera unidad) 7 Protocolos escritos 5 semanas de observación (ONP) Primer día de clase (inicio de semestre)	5 GD Generalmente después de la clase observada.
A2	14 clases observadas (Primera unidad) 14 protocolos escritos 8 semanas de observación (ONP) Primer día de clase (inicio de semestre)	8 GD Generalmente después de la clase observada.

Fuente: El autor

La Figura 2, muestra el diseño metodológico en perspectiva relacional, circular y dialéctica, haciendo énfasis en la combinación de las técnicas e instrumentos de investigación.

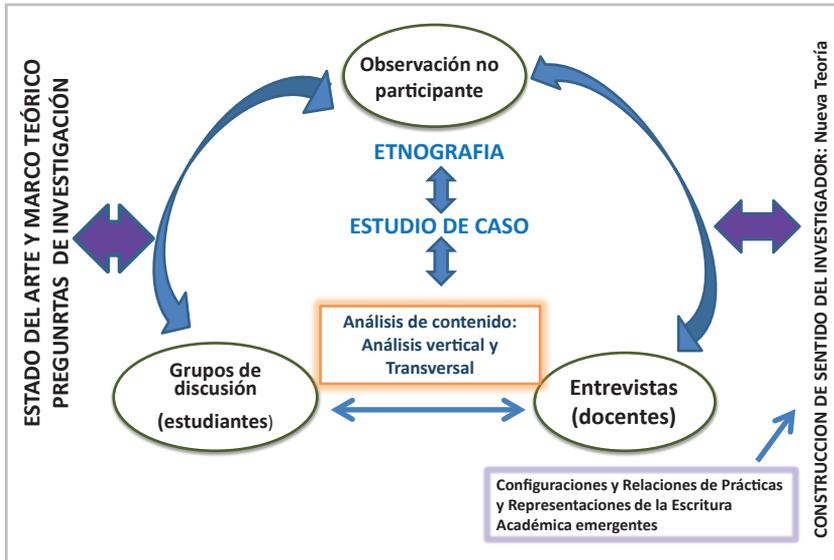


Figura 2. Diseño metodológico en perspectiva complementaria y relacional

Fuente: El autor



Finalmente, el momento etnográfico permitió recoger el corpus, del cual se obtienen diferentes datos:

- Datos discursivos: los docentes y estudiantes enuncian procedimientos, decisiones, prácticas, tácticas y representaciones de la escritura académica.
- Datos no discursivos (actitudinales): son datos que apoyan o contradicen los datos discursivos de los sujetos, en relación con el decir y el hacer de la escritura académica.
- Evidencias empíricas de actividades o tareas de escritura realizadas por los estudiantes para responder a los requerimientos del profesor.

Momento: Estudio de caso.

Los aspectos emergentes, objeto de seguimiento y profundización en el estudio de caso fueron:

- Las actividades de escritura realizadas en clase por el docente. Para tal caso, se tenían en cuenta tanto los procedimientos que el maestro seguía para desarrollar la actividad escritural, como los que realizaban los estudiantes para cumplir con lo requerido por él en la clase. Aquí era importante observar los que no cumplían con las tareas escritas y luego escuchar las razones que tuvieron.
- Las prácticas, representaciones, procedimientos, tácticas y decisiones tomadas por los estudiantes para cumplir con las tareas de escritura académica exigidas por el maestro.

Los criterios que orientaron la documentación de los casos fueron esencialmente dos: completitud y profundización en los datos.

Análisis, interpretación y reconstrucción del sentido

Corresponde a la etapa de selección, codificación, comparación, categorización y generación de teoría. El proceso de análisis e interpretación de los datos sigue el método de análisis de contenido y en relación con la acción didáctica, el método clínico.



Análisis sistemático de contenido. Por cuestiones metodológicas el procesamiento y el análisis se ubicó al final, pero realmente esta fase

comienza de forma paralela a la recolección de la información, pues a medida que el investigador va obteniendo los datos, los va procesando y analizando. La metodología propuesta permitió recoger, sistematizar, codificar, analizar y contrastar, creando hipótesis y teoría plausible sobre las prácticas académicas de escritura universitaria.

La investigación opta por una metodología de análisis sistemático del contenido, adoptando algunos procedimientos propios de la clínica didáctica.

El análisis de contenido es un método empírico, depende del tipo de investigación y de interpretación que se persiga. No existen formatos terminados, ni plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con un número significativo de orientaciones y de patrones de base, que deben ser seleccionados y rediseñados de acuerdo con los objetivos y la naturaleza de las investigaciones (Bardin, 1996).

Para mayor organización y estructuración del contenido de las entrevistas, los grupos de discusión y las observaciones de clase, se optó por hacer uso del programa informático *Atlas ti*; esta herramienta permite organizar, jerarquizar y relacionar la información, así como también mostrar esquemas conceptuales y redes semánticas, garantizando así un alto grado de calidad en el análisis.

Luego de la constitución del corpus derivado de las diferentes técnicas utilizadas, este se presenta en protocolos escritos, en matrices analíticas y en redes semánticas para luego ser analizadas mediante un análisis descriptivo vertical y transversal o intercategorial, (Ver figura 3 y tabla 3). Es preciso anotar que durante todo el proceso de análisis fue necesario comparar y revisar constantemente los objetivos de la investigación para observar el nivel de saturación que se iba logrando en cada uno de ellos.



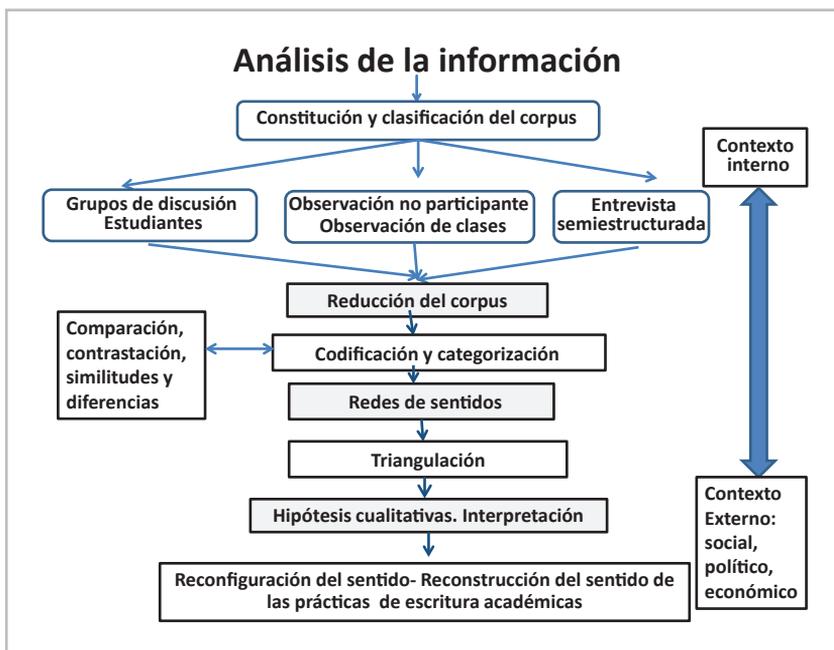


Figura 3. Procesamiento y análisis de la información

Fuente: El autor

Tabla 3. Proceso de codificación y categorización de la información.

1. Búsqueda de categorías en cada técnica aplicada: varias lecturas al corpus obtenido, generando ideas e intuiciones al margen.
2. Lista inicial de precategorias teóricas y categorías emergentes: Listado de temas e indicadores e intuiciones iniciales.
3. Lista final de categorías. Jerarquización. Análisis de temas, discusión y elaboración de categorías.
4. Transformación de las unidades de información: análisis contrastivo entre las precategorias teóricas y categorías emergentes generadas en cada técnica.
5. Formulación de hipótesis: hipótesis cualitativas sobre representaciones sociales de la escritura académica, prácticas, tácticas y procedimientos y sus relaciones.

Para los puntos 2 y 3 de la tabla, ver Figura 4



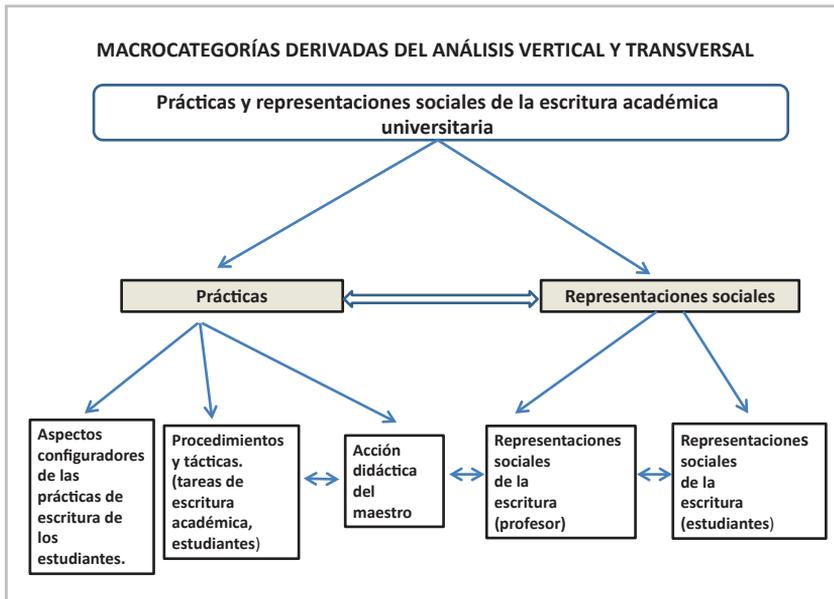


Figura 4. Principales macrocategorías derivadas del análisis vertical y transversal.

Fuente: El autor

Análisis de la acción didáctica. Como se mencionó anteriormente, el análisis de las prácticas y RS de la escritura académicas de los estudiantes – objetivos fundamentales de la investigación- obligó metodológicamente a analizar **la acción didáctica del profesor** subrayando el carácter relacional y sistémico de la triada profesor-estudiante-saber, en donde las jugadas están determinadas en función de lo que propone cada elemento de la triada.

El análisis se centra en el discurso didáctico del maestro y en su accionar cotidiano. El proceso de interpretación de la información se realiza de forma vertical (inferencia de categorías en las sesiones de cada profesor) y transversal categorial (análisis contrastivo de categorías derivado de las secuencias didácticas de los dos profesores).

Abordar la complejidad del problema didáctico implica reconocer los planteamientos teóricos de la didáctica tradicional (Comenio, 1657) y los recientes desarrollos de la Teoría Antropológica de Chevallard (1997), la Teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1990, 1991) y el modelo de la acción didáctica de Mercier y Sensevy (2000) y Rickemmann



(2009) entre otros. Sus aportes desde la didáctica de las Matemáticas han ido consolidando un conjunto de categorías importantes, que hoy muchos investigadores, desde otras disciplinas, consultan y toman para retroalimentar, analizar y comprender la enseñanza ordinaria. Por tal razón, se tuvieron en cuenta algunas categorías utilizadas por estos teóricos, orientadas a describir y analizar la acción didáctica del profesor, combinadas con categorías emergentes y provenientes de la orientación teórica del trabajo. Se trata de ir construyendo un cúmulo de categorías que permitan descripciones sistémicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica universitaria:

Observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del terreno empírico que se estudia ya la emergencia de modelos teóricos con los que se busca analizarlo. Rickemmann (2009, p. 1).

La teoría antropológica de la didáctica de Chevallard (1980) sitúa la actividad escolar de la escritura como una manifestación social, cultural e histórica de los actores educativos (profesores y estudiantes). Es importante recordar que los maestros, objeto de análisis no son docentes de lenguaje, variante que hizo más genuino el estudio toda vez que como no han conceptualizado sobre la naturaleza de la escritura, ni han reflexionado sobre su enseñanza en su accionar didáctico, afloraron de manera más natural las prácticas y las RS encarnadas en ellas.

Específicamente se analizó la lógica didáctica relacionada con las tareas y actividades de escritura que el profesor instaura y propone desde el primer día de clase en el acuerdo pedagógico, de común acuerdo con los estudiantes; igualmente, las RS implícitas en dichas tareas, rituales y procedimientos. Se analizaron las transacciones didácticas en la terna sistémica: profesor- alumno saber, es decir, las jugadas y procedimientos del uno y del otro, tal como se ilustra en la Figura 5:



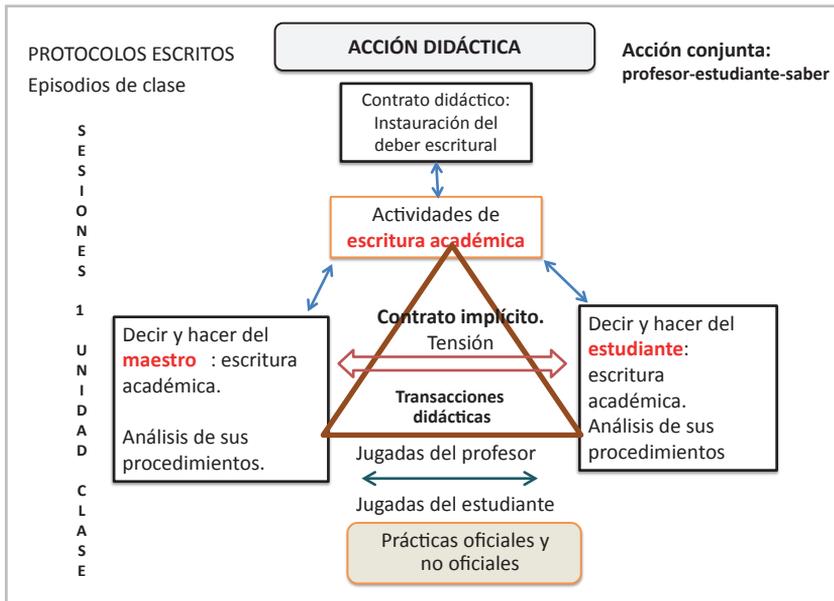


Figura 5. Análisis de la acción didáctica

Fuente: El autor

Escenario del análisis

Los procedimientos que se siguieron fueron los siguientes: grabación en audio y posteriormente transcripción en protocolos escritos, reducción de la información, sinopsis de cada secuencia didáctica (cuadros clínicos), análisis vertical y transversal. El siguiente es un ejemplo de protocolo con su transcripción correspondiente:

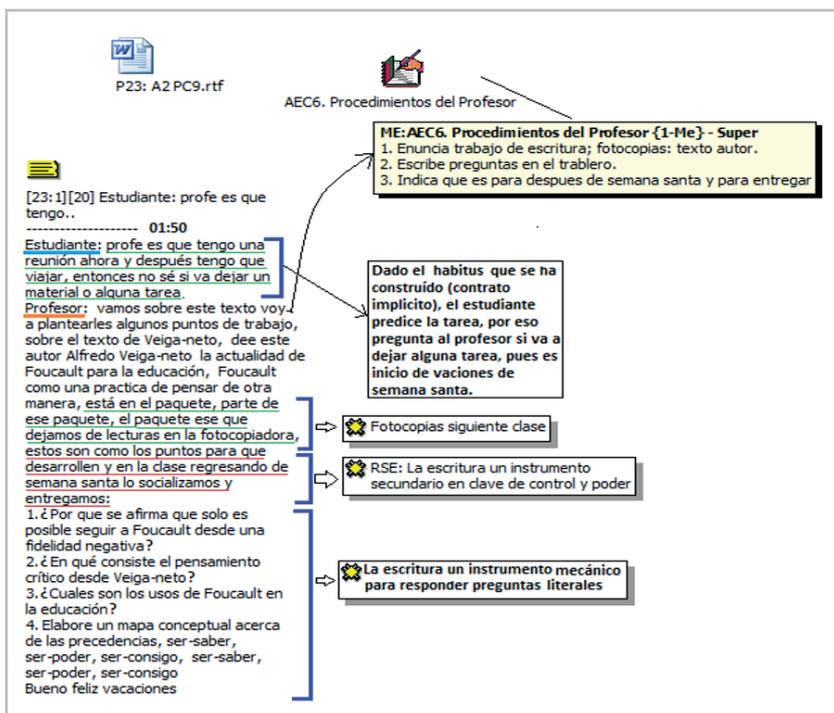
<p>Asignatura 2, protocolo de clase 3 (A2:PC3) Fecha: marzo 19. Número de estudiantes: 7</p>
<p>00:16:25 Profesor: la idea es que formemos tres grupos de trabajo y desarrollemos unas preguntas sobre el texto por escrito, con el texto al lado vamos a mirar la primera actividad, a partir del texto, ¿todos tienen el texto? Estudiantes: Sí Profesor: todos lo tienen, / o sea que hay al menos un texto por grupo. Estos son los cinco puntos (el profesor escribe las preguntas en el tablero): ¿Cuál es el aporte que ofrece el texto de Zuleta a la educación? ¿A qué llama Platón ignorancia? ¿En qué consiste la educación efectiva? ¿Qué crítica Zuleta sobre la educación como entrenamiento para el mundo laboral? ¿Qué caracterizaría a una matemática filosófica?</p>



Zuleta por su formación no se inscribe en una línea estricta, ya que fue más acorde con sus gustos e intereses. Sin embargo, cuando uno lee la obra de Zuleta parece que estuviera leyendo una obra para el futuro y no del pasado, hay afirmaciones de Zuleta que uno podría decir esto es como si fuera un artículo de prensa de hace dos días, expresiones de corrupción, como si el análisis lo hubiera hecho hace dos días con la noticia de los Nule (...) una filosofía que sirve para el cuestionamiento crítico alrededor de cómo se está dando la educación en Colombia, no la filosofía como una materia y libros que hay que aprender cosas de memoria. Vamos a realizar los tres grupos con siete estudiantes, no lo hagan matemáticamente que quedarían de 3.3, 3.3 risas. Tenemos hasta las 11 de la mañana, alrededor de 45 minutos, para que puedan ustedes, para entregar, lo socializamos y lo entregamos, lo consignan en una hojita.

Se analizaron los protocolos escritos de cada asignatura. Seguidamente se elaboran matrices o cuadros clínicos, de tal manera que de cada asignatura se obtienen tantas matrices como protocolos escritos, para un total de 7 matrices para A1 y catorce matrices para A2. En las matrices se van describiendo, mediante categorías, el proceso y la evolución de los procesos didácticos a lo largo de la secuencia didáctica correspondiente a la primera unidad temática, en cada asignatura observada.

A continuación, se presentan ejemplos de matrices que se usaron para el análisis:



AEC7. Procedimientos Profesor

El profesor había dejado un texto de Husserl para leer. Escribe unas preguntas en el tablero para que los estudiantes respondan de manera individual:

¿Por qué la fenomenología?
 ¿Por qué el conocimiento así?
 ¿Qué es el mundo de la vida?
 ¿Nos sirve como educadores la fenomenología?

Entre diez y quince minutos para que de forma individual contesten esto, entre diez y quince minutos, luego socializamos.

Estudiante: Profe y la fenomenología de la película?

Profesor: en la segunda parte del trabajo, ahí es donde los voy a repartir, la fenomenología de la película, listo, bien en su libreta de apuntes en su agenda traten de responder estos tres puntos. Recuerden la idea es que no toquemos eso, no nos dejemos influenciar, lo que usted recuerda de lo que leyó, lo que alcanzó a interiorizar.

La extensión es de ustedes, lo que quieran escribir, como lo quieran escribir

Profesor: llevan 3 minutos

P26: A2 PC12.rtf

Ritual de clase

AEC7. Tiempo para escribir

Procedimientos de los estudiantes:

1. Los estudiantes copian las preguntas del tablero; unos en el cuaderno; otros piden hojas a sus compañeros para escribir
2. Empezan a responder de forma individual las preguntas
3. A pesar de que el profesor dijo que no miraran las fotocopias, 3 estudiantes las miran, pasan las hojas, leen, tratan de que el profesor no se dé cuenta

Se refiere a las fotocopias

AEC7. La escritura separa de su función epistémica

AEC7. Procedimientos Estudiantes



Capítulo 3

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS



3.1. Representaciones sociales de la escritura académica que emergen de la acción didáctica y del discurso del profesor.

Es importante mencionar que las prácticas y representaciones sociales de la escritura se identificaron y analizaron de forma conjunta; es decir, se observaron las RS encarnadas en las prácticas y las prácticas alimentadas y orientadas por aquellas.. Esta aclaración es pertinente toda vez que cuando el estudio se hace de manera separada, como usualmente suele hacerse, los resultados no pueden ser los mismos. En este capítulo se podrá observar empíricamente las relaciones entre las acciones didácticas del profesor – analizadas en el capítulo anterior- y las representaciones sociales que las orientan.

La escritura es un objeto social que genera diversas RS, toda vez que constituye una tecnología universal de gran importancia, polémica y discutible para la sociedad en general, y en particular para el contexto educativo universitario. Entonces, la escritura se configura como una tecnología de gran densidad y relevancia social en el contexto universitario; un desafío intelectual que causa distinción y reconocimiento, pero también exclusión, discriminación cultural y académica. Y esa tensión y desafío es lo que empuja a los sujetos, en este caso profesores y estudiantes a elaborar conocimiento social sobre este objeto académico. Los sujetos, en este caso, no son abstractos y genéricos, sino territorializados y marcados socialmente, lo que quiere decir que se trata de profesores y estudiantes universitarios en un escenario de educación pública atravesada por



tensiones entre lo subjetivo, intersubjetivo y trans-subjetivo. Intersubjetivo porque las representaciones nacen socialmente a través del intercambio comunicativo de los grupos; subjetivo, porque cada quien se apropia de ellas y las reelabora, y trans-subjetivo porque están ancladas a un patrimonio social, con marcos y dispositivos impuestos para el funcionamiento de las instituciones, donde las ideologías, normas y valores sociales son fundamentales. Por ejemplo, en la construcción occidental binaria: alfabeto/analfabeto, el segundo término no existe sin el primero, y esto ha generado consecuencias, tensiones, discusiones y desafíos importantes en la cultura:

La verdad es que la distribución social de las capacidades de leer y escribir siempre se dio y se da según líneas de desarrollo y agregación irregularmente distribuidas, que terminan por generar zonas de alto desarrollo junto a otras de profundo subdesarrollo, que en gran medida repiten el recorrido de la relación distributiva entre las zonas de riqueza y las zonas de pobreza. (Petrucci, 2003, p.39)

Entonces, dada las condiciones y la naturaleza social de la escritura, se considera una práctica social en tensión permanente que provoca la emergencia de RS.

De otro lado, metodológicamente la captura de RS plantea un problema complejo, dado que estas no afloran en la inmediatez del discurso referencial porque están ocultas en el mundo del discurso axiológico: “No obstante, la pregunta metodológica es por la forma en que es posible estudiar las representaciones sociales, por el modo en que se hacen visibles a los ojos del investigador, por los elementos que la constituyen y por las vías de su aprehensión y de registro” (Calderón y otros, 2009, p. 8). En este sentido se puede afirmar que las RS no se capturan de manera directa en el discurso¹, es necesario buscarlas, entonces, en las opiniones, puntos de vista, actitudes, creencias, y acciones:

El mundo de las opiniones es el espacio discursivo privilegiado para la emergencia de la representación social, puesto que constituye la carga

1 El hecho de pensar que es posible acceder a las representaciones sociales a través de técnicas de investigación, lleva a pensar que éstas aparecen como productos acabados y disponibles en el pensamiento social. Sin embargo, cuando se habla, como se ha hecho insistentemente en esta investigación, en la construcción social de la representación, ésta se encara claramente como un proceso y no sólo como un producto.



cultural e ideológica sobre el mundo referencial. La opinión expresada por un hablante acerca de algo, es, en general, una opinión colectiva, compartida por el grupo social del que hace parte ese hablante; en esa medida se infiere que una opinión sea una representación social. De ella, entonces, es posible rastrear su historia, sus cambios, sus prácticas asociadas, sus entornos más relevantes, sus desvanecimientos y, tal vez las secuelas en las tradiciones humanas. (Calderón y otros, 2009, p.15)

Así mismo, toda representación social tiene un contenido y una estructura, es decir que los significados asignados por los profesores y estudiantes a la escritura, están organizados y jerarquizados²; y las relaciones que se dan entre dichos contenidos determinan el lugar que cada uno ocupa en ese sistema representacional; por tal razón, las representaciones sociales tienen un núcleo central³ estable y resistente al cambio y una serie de elementos periféricos que lo alimentan, lo actualizan y flexibilizan:

Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significación a la representación (...) Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. (Abric, 2001, p.18)

Los anteriores argumentos indican que la RS debe ser analizada tanto en su contenido como en su estructura, pues la sola identificación del contenido es insuficiente para reconocerla, especificarla y explicarla. Por tal razón, desentrañar la organización de la representación empíricamente, la forma como están organizados y jerarquizados los significados que nutren el núcleo central, al igual que desvelar y observar el funcionamiento de las representaciones de la escritura académica y sus relaciones con las prácticas, es esencial para la intervención en estas y en aquellas. Por

2 Sin duda “La forma en que las personas estructuran el campo semántico de un determinado objeto permite acceder a la representación social de dicho objeto” (Ibáñez, 1999, p.205)

3 El núcleo central está determinado por la naturaleza del objeto representado, la relación que el sujeto o el grupo mantiene con dicho objeto y el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo. Además, el núcleo central tiene dos dimensiones, una funcional por la cual se determinan los elementos más importantes. La otra, es la normativa para toda situación socio-afectiva, social o ideológica (Abric, 1994, p. 21).



lo anterior, la presente investigación aporta elementos metodológicos valiosos, en relación con el registro, captura, identificación, configuración y análisis del contenido y estructura de las RS.

Los procedimientos que se realizaron para la identificación y configuración de las RS que tienen los profesores sobre la escritura académica universitaria fueron los siguientes:

1. Se identificaron los núcleos centrales y, a partir de ellos, los elementos periféricos que los soportan; estos evidenciados en los marcos semánticos y enunciativos que soportan la significación.
2. Para tal efecto, se analizó tanto la práctica didáctica de los profesores, como sus discursos referidos a la escritura académica.
3. Se aplicó el análisis de contenido mediante la marcación de enunciados y actitudes de tipo valorativo. Las preguntas orientadoras fueron las siguientes: ¿Qué es lo dicho sobre el tema? ¿Qué se dice de? ¿Qué imagen se hace de? ¿Qué hace didácticamente frente a? ¿Qué puntos de vista manifiesta de? Todos estos aspectos fundamentales para hallar los núcleos de significados; fueron claves aquí la función de los adjetivos, comparaciones, metáforas y expresiones afectivas.

Se identificaron, de manera inferencial, tres grandes RS analizadas desde sus núcleos centrales y elementos periféricos⁴. Dada la naturaleza de la escritura académica y la finalidad de las situaciones en la que ésta aparece, dos de las representaciones encontradas tienen una dimensión funcional y la otra una dimensión normativa.

Las RS se manifiestan en la acción didáctica de los maestros en diferentes momentos de la clase, tales como: encuadre pedagógico, tareas asignadas, actividades de clase, formas de enunciar, actuar y evaluar. A continuación, las RS halladas:



4 Los elementos periféricos ilustran, aclaran y justifican la significación del núcleo; se organizan de manera jerarquizada alrededor del núcleo central y le dan significación a la representación. Constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación

Primera representación social:

Núcleo central: *La escritura es una técnica.* (Función técnica)

Esta representación social tiene una dimensión funcional, toda vez que, en situaciones con finalidad operatoria, evidenciadas en las actividades y tareas de escritura, el profesor privilegia, sobrevalora y divide el aspecto técnico, procedimental y operatorio de la escritura del elemento epistémico, que es fundamental en esta práctica académica.

Elementos periféricos que sostienen el núcleo central:

Los elementos periféricos, evidenciados en la acción didáctica y en el discurso de los profesores fueron los siguientes:

- a. La escritura es un instrumento nemotécnico (función-consignar)
- b. La escritura es un vehículo de comunicación (función-expresar)
- c. La escritura significa copiar y pegar (de las fotocopias al texto (A2), o de la computadora al texto (A1)) (función-reproducir)
- d. La escritura no produce conocimiento, sólo lo consigna, lo estampa (la escritura separada de su función epistémica) (función-consignar)

Es importante recordar que los elementos periféricos, en tanto que sentidos: alimentan, concretizan y hacen visible la representación.

Nótese que los cuatro elementos periféricos que sostienen la gran RS, asignan funciones instrumentales a la escritura como recordar y expresar. Y estas funciones técnicas y mecánicas generan normas y actitudes, tales como: si escribir es un asunto nemotécnico, *“no escribo porque para eso están las fotocopias o las diapositivas que envía el profesor”*, y el profesor lo convierte en norma para sus estudiantes: *“no escriban, concentrémonos en lo fundamental, en el conocimiento”*. También crea valores como: *“la escritura permite conocer los conocimientos elaborados por otros, permite conocer el legado histórico”*.



a. La escritura, un instrumento nemotécnico

Asignatura 1, protocolo de clase 1. (A1PC1)

01:40: 43 Profesor: *aaa bueno, aquí hay otra cosa, conmigo **no necesitan, eee tener, tomar apuntes**, ya? primero, el curso está desarrollado y lo pueden tener, y si lo quieren lo pueden tener en un CD, o está en la plataforma, segundo este tablero tiene una connotación, todo lo que escribamos acá lo podemos grabar, todos los ejercicios, todo yo se los envío por correo electrónico, todo el curso queda aquí grabado en el tablero y podemos recuperar los ejercicios que hicimos y las anotaciones de las clases pasadas, esa es la ventaja de estos tableros y de esta sala, **para que nos concentremos en looooo, en lo fundamental, en el conocimiento**. Bueno eso en términos generales el curso, no sé si tienen alguna observación...vamos hacer mucho taller, mucho taller.*

En la próxima clase vamos a trabajar el cuento de la colosa.

El profesor, en el acuerdo pedagógico (primer día de clase), después de explicar los puntos del programa, le dice a los estudiantes que no es necesario tomar apuntes, pues deben enfocar su atención en lo principal: en el conocimiento. Obsérvese que el profesor le asigna una función técnica y operativa a la escritura, y al conceptualarla de esa manera, la considera como obstáculo o distractor para tal fin. El profesor prefiere que no escriban, porque al hacerlo no prestan atención y *no les permite concentrarse en lo fundamental, que es el conocimiento*. Es evidente el despojo de la escritura académica en su función epistémica, reducida a un simple instrumento nemotécnico y además retardataria en los procesos. A2PC4:

Los estudiantes están terminando de hacer una actividad de escritura académica en grupos y el profesor dice:

01:28:14 Profesor: *ya están terminando vamos aaa tratar deee, mientras van terminando quienes están haciendo las veces de, **impresoras manuales**, umm, volver sobre un aspecto quee de pronto no lo alcance a decir, hay una obra que ahí se menciona (...)*



Aquí es clara la representación de la escritura como algo, estrictamente manual y mecánico. Quién escribe es un copista que no produce sino reproduce. Para el profesor es claro que los estudiantes cuando trabajan

en grupo, unos son los que producen y crean ideas y otros son los que escriben, o hacen las veces de impresora manual, sólo copian y registran; nótese que por esta vía también está el maestro institucionalizando dichos procedimientos en los estudiantes. Lo anterior lo corrobora el profesor en la entrevista cuando dice lo siguiente:

A2E2:

Hasta donde se podría hacer una revisión del proceso, ee parte a parte y de pronto yo diría, bueno tal vez en eso se adolecería, o yo adolezco, porque ir hasta el punto de, de vamos haciendo parte por parte, pedazo a pedazo hasta llegar a un resultado final implicaría una dedicación de tiempo clase, que de alguna manera sería más metodológico que profundización en las ideas, que es el objetivo del curso en últimas.

Es decir, lo principal de la asignatura está en la *profundización del conocimiento* y en ello la escritura no tiene ningún papel importante, pues su única función es representar el conocimiento y servirle de instrumento material para comunicar. En este caso, el maestro separa el conocimiento de la escritura y a ésta le asigna una función metodológica; esta es una representación social muy común en los maestros. Este sentido periférico se evidencia igualmente en las consignas, en las actividades, en las orientaciones y pautas, y en la forma como el docente separa la escritura del proceso epistémico.

b. La escritura es un vehículo de comunicación

Un sentido social hegemónico, relacionado y concomitante con el anterior, que circuló y se visibilizó en las acciones didácticas y en el discurso de los profesores fue la escritura como *un medio o vehículo de expresión y comunicación del pensamiento*; sentido social que instrumentaliza la escritura y la reduce a un simple registro técnico de traducción directa del pensamiento. Este periférico nutre la creencia de que la escritura sólo funciona como vehículo de comunicación, Veamos:

Asignatura 2, Entrevista profesor (A2E2)

E: ¿Qué es la escritura para usted, como la concibe?



P: Haber yo considero que para el lenguaje uno de los modos de objetivar o de concretar, de expresar lo que se piensa, no solamente es el lenguaje verbal oral sino que también está el lenguaje escrito y es, **son como los símbolos que representan ese idioma que nosotros hemos aprendido para indicar o expresar el mundo que nos rodea,** o sea nosotros tenemos un lenguaje que vamos aprendiendo desde muy pequeños, pero **después llega también el lenguaje escrito que a través de esos símbolos grafemas nos permiten concretar y expresar.**

Obsérvese que este sentido adyacente, el cual alimenta el núcleo central de la escritura como simple técnica, separada de lo epistémico-social y político-, hallado en el discurso del maestro A2, también se encuentra encarnado en sus acciones didácticas, tal y como se evidenció en el análisis de los protocolos de clase e igualmente fue ratificado por los estudiantes en los grupos de discusión.

Asignatura 1, Entrevista profesor (A1E1)

E: ¿para qué escribir? ¿Desde un punto de vista académico, como la entiende?

Profesor: bueno para mí la escritura académica es un proceso mediante el cual podemos sintetizar una serie de conocimientos adquiridos mediante la práctica y mediante la investigación sistematizada, es un proceso de raciocinio, es un proceso de consolidación de todo ese proceso que conlleva poder entender algo, es ese proceso que permite entender una realidad, que permite llegar a entender una realidad, entonces ese proceso de escritura es un proceso de síntesis en la cual de todo ese cumulo de cosas que usted construyó lo puede usted llevar de una manera muy concreta, muy suscita a expresarlo en la escritura para que pueda ser convalidado, analizado, adquirido o interpelado por unos pares.

Aquí es interesante la posición del profesor hacia la escritura, sobre todo cuando indica que es un proceso que permite entender la realidad, sin embargo el sentido que allí fluye es que la escritura está siempre al final del proceso; funge como un vehículo, en el cual, al final de un proceso se le coloca la carga del conocimiento para que ruede, circule y pueda ser legitimada y convalidada; funciones que por su puesto son importantes, pero el punto es que no se hace énfasis en su papel epistémico, no hay



pensamiento como un estado anterior a la escritura, al lenguaje; la escritura es aquella en la que se produce el pensamiento, es la fábrica de conocimiento. Nótese que esta representación instrumental de la escritura se halló en el taller de lectura y escritura que el profesor A1 colocó a los estudiantes y su consigna fundamental fue: “*analizar y concluir*”, es decir lean, analicen, sintetizen y concluyan, y al final, cuando esté elaborado el conocimiento, escríbanlo y entréguenlo (mirada lineal del proceso). Ahora bien, los anteriores sentidos sociales adyacentes, nutren los dos sentidos sociales periféricos que a continuación se presentan: la escritura, como copiar y pegar, y la escritura como registro-notarial

c. Escritura como acción de copiar y pegar (de las fotocopias al texto (A2), o de la computadora al texto (A1))

Los sentidos sociales periféricos anteriores contribuyen también a la creencia de que la escritura es copiar, o **transportar** de un lado a otro, determinada información:

Asignatura 2, protocolo de clase 4 (A2PC4), (AEC2):

El profesor había dejado unas fotocopias para leer, llega a la clase y propone la siguiente actividad:

00:16:25 *Profesor: la idea es que formemos 3 grupos de trabajo y desarrollemos unas preguntas sobre el texto por escrito, **con el texto al lado** vamos a mirar la primera actividad, a partir del texto, todos tienen el texto?*

Estudiantes: Si

Profesor: todos lo tienen, o sea que hay al menos un texto por grupo. Estos son los 5 puntos:

1. *¿Cuál es el aporte que ofrece el texto de Zuleta a la educación?*
2. *¿A qué llama platón ignorancia?*
3. *¿En qué consiste la educación efectiva?*
4. *¿Qué crítica Zuleta sobre la educación como entrenamiento para el mundo laboral? y*
5. *¿Qué caracterizaría a una matemática filosófica?*



Tenemos ee **hasta las 11 de la mañana, alrededor de 45 minutos**, para que puedan ustedes, para entregar, lo socializamos y lo entregamos, **lo consignan en una hojita**. 01:03:25. Profesor: Nos quedan más o menos unos 3 minutos

01:19:38. Profesor: bueno vamos a hacer la socialización, la idea es ésta, **no es sólo que ustedes redacten ahí cosas**, sino que las podamos poner en común, una cosa es lo que ustedes pudieron comprender de la pregunta que respondieron, pero de pronto sus compañeros entendieron diferente. El profesor empieza a llamar lista:

Profesor: Vamos a hacer entonces la socialización, el primer punto es el aporte que ofrece el texto de Zuleta a la educación, **aunque no hayan terminado, no interesa lean, de acuerdo con lo leyeron, de acuerdo con lo que dice el texto**, que le aporta Zuleta a la educación

Estudiante: (**Lee**) la educación busca una formación del sujeto para que adquiera una autonomía de su ser, adquiera libertad, y una formación en el conocimiento.

Profesor: autonomía

Estudiante: (**no lee, expresa oralmente**) el problema que la educación se está limitando solo a el conocimiento, como a un proceso mecánico sí? Forma persona asperezados, (...)

A pesar de que el profesor había dejado la tarea de leer las fotocopias para la clase, él dice: “con el texto al lado”, o sea con las fotocopias al lado, van a responder las preguntas, e insiste en que todos los grupos deben tener el documento. Luego plantea cinco preguntas literales, pues sus respuestas se hallan explícitamente en el texto. Seguidamente deja 45 minutos para responder las y finalmente dice: **no es sólo que ustedes redacten ahí cosas**. Ahora bien, analizando lo que sucedió en esta actividad, se observa que el profesor pidió a los estudiantes responder cinco preguntas por escrito durante 45 minutos y luego les dijo que lo importante no era que redactaran, o escribieran cosas, sino que socializaran las respuestas, luego les dijo: **“aunque no hayan terminado de escribir, no interesa, lean, de acuerdo con lo que leyeron, de acuerdo con lo que dice el texto”**, es decir, no importaba que no hubieran escrito, ni cómo escribieron, es decir, si



habían trasladado información de un lado a otro, como efectivamente sucedió, y para reafirmar este sentido social dice “de acuerdo con lo que leyeron” y no de acuerdo con lo que escribieron; el profesor separa lo epistémico de la escritura, y de igual manera como sucedió con el ejemplo anterior (profesor A1), el profesor A2, también considera que es más importante la socialización, en tanto que explicación, puesto que allí sí se construye conocimiento. Obsérvese que en la socialización hay estudiantes que no leen, sino que explican oralmente y el profesor institucionaliza este procedimiento, aprobando esta acción en los alumnos. La escritura aquí, ha sido sólo un instrumento para gastar tiempo y quizá escribir algo, sin interesar qué, cómo, para qué y para quienes; pues en últimas lo importante es decir algo en la socialización y entregar la evidencia material del escrito.

Veamos otra actividad donde se observa claramente, en las acciones didácticas del profesor y luego en los procedimientos de los estudiantes, la manifestación de la escritura como algo que consiste en trasladar información de un lugar a otro; un juego adivinatorio de hallar en alguna parte la información requerida.

A2PC4, Actividad de clase escritural dos (ACE2)

Los procedimientos del profesor en esta segunda actividad escritural fueron muy similares a los analizados en la actividad de clase escritural uno (ACE1). El profesor en la clase pasada, había dejado como tarea leer la parte introductoria del texto: las preguntas de la vida, de Fernando Savater; un texto de cinco páginas (El porqué de la filosofía).

Procedimientos del profesor. Como el profesor presupone que los estudiantes no leyeron las fotocopias (ritual), procede de la siguiente manera:



A2PC4, AEC2. Procedimientos del profesor

1. Enuncia y escribe en el tablero unas preguntas para que los alumnos las respondan. Como no han leído, les indica que deben leer. Señala que *es en una hojita para entregar*
2. Las preguntas son:
 - a. “Paralelo, relaciones y diferencias entre ciencia y filosofía”
 - b. “¿Para qué sirve la filosofía o el filósofo? Preguntas que pueden responder **por parejas, por favor en una hojita para entregar. En unos 20 o 30 minutos, por favor**
3. Plantea que se debe socializar el ejercicio

El profesor no sólo institucionaliza el procedimiento de los estudiantes, quienes no leyeron las 5 páginas del texto de Savater, sino que además los justifica dando el siguiente argumento: **A2PC4, AEC2**

00:22:34 “ (...) **del sábado a hoy (lunes) posiblemente no haya quedado mucho tiempo para la lectura**, sin embargo, dado que no es un texto muy largo la idea es que podamos alrededor de algunas partes de ese texto reconstruir la intención que tiene Savater (...) **vamos a enunciar algunas de las preguntas entonces para que ustedes empiecen hacer la lectura, o para que vuelvan sobre la lectura** de manera queeee podamos sacar..., hay algunas palabras por ahí que no usamos con frecuencia, la idea es que las aclaremos, hay una propuesta y es la siguiente, vamos hacer como un cuadro, este es uno de los aspectos más bonitos que trae esta lectura donde establezcan ustedes un paralelo (...)”

Ahora veamos los procedimientos de los estudiantes:



ME:AEC2. Procedimientos Estudiantes {1-Me} - Super

1. Se reúnen por parejas.
2. Copian las preguntas del tablero.
3. Dado que no habían leído las fotocopias, empiezan a leer de forma individual.
4. De manera individual leen y van copiando de la fotocopia a la hoja que deben entregar.
5. Algunos leen y subrayan.
6. De 4 grupos, 3 se distribuyen las preguntas: eran dos, cada uno responde una.
7. No hay interacción y discusión en los grupos.
8. El profesor se sienta en la mesa con el computador, llama a lista y mira algunos apuntes y lecturas.
9. A los 48 minutos el profesor se para y le pregunta a los estudiantes, como van?, ellos responden; ya casi, el profesor regresa a su silla y continúa leyendo.
10. A los 60 minutos, el profesor interrumpe para comenzar la socialización.

Ahora veamos lo que sucede en la socialización. Lo que los estudiantes leen ha sido copiado literalmente del texto de Savater. En el corpus presentado, después de la respuesta del estudiante, aparece el número de la página de dónde el alumno tomó la respuesta:

01:21:33 profesor: tal vez hay algunas características que Savater le da a la ciencia, qué características tiene la ciencia, por tanto, no son de la filosofía, la diferencia es lo que identifica, veamos

Estudiante: *Intenta explicar cómo están hechas las cosas, cómo funcionan* (pág. 20, texto: *Las preguntas de la vida, introducción: el porqué de la filosofía. Savater*)

Profesor: bueno una, intenta hacer como está hechas las cosas cómo funcionan, haber Bibiana otra, que no sea esa

Estudiante: *Aspira a conocer lo que sucede, o lo que hay y lo que sucede, aspira a conocer lo que sucede y lo que hay* (risas) (Texto de Savater, p. 21)

Profesor: no vaya a leer eso como ahí, lo que hay lo que sucede (risas) tiene un punto de partida que supone que es la realidad, por eso habla de ciencias paralelas, parte de objetos reales y realidad en términos de medibles, estables, determinados por la experiencia sensorial, esos son los objetos que determinan lo que llamamos ciencia, a ver sigue

Estudiante: *la ciencia pregunta las apariencias de lo real y los elementos teóricos, la filosofía respeta la realidad humanamente.* (Texto de Savater, p. 21)



Profesor. Te pasaste al otro aspecto, vamos hablar sólo de ciencia. La ciencia pretende, qué es lo que pretende

Estudiante: *desmontar las apariencias de lo real.* (Texto de Savater, p. 21)

Profesor. Las apariencias de lo real

Estudiante: algo más conceptual, más concreto

Profesor: Vuelve a leer ese pedacito

Estudiante: *desmonta las apariencias de lo real en ejercicios teóricos.* (Texto de Savater, p. 21)

Profesor: *desmonta las apariencias de lo real, o sea no se queda haciendo una descripción, sino una definición, eso hace la ciencia, frente a los objetos naturales construye categorías, construye teoría (...) otro, que es ciencia, que la diferencia de la filosofía*

Estudiante: *adoptar un punto de vista impersonal para hablar sobre todas las cosas.* (Texto de Savater, p. 21)

Profesor: *adopta un punto de vista, mire lo curioso, impersonal, como si el sujeto que conoce no existiera, no importa quien lo haga, lo importante es que haya un método (...)*

01:39:21 profesor: otra distinta

Estudiante: *brinda soluciones a respuestas*

Profesor: vuelve a leer por favor

Estudiante: *brinda soluciones a respuestas, contestaciones que satisfacen de tal modo, la cuestión planteada.* (Texto de Savater, p. 21)

Profesor. Brinda soluciones a las respuestas

Estudiante: *si, en cambio la filosofía no brinda soluciones, sino que eee anula, no anula las preguntas, pero permite convivir relacionalmente con ellas, aunque sigamos planteándonoslas*



Profesor: revise la parte de solución a las preguntas

Estudiante: aaaa ya

Profesor: debe ser a las preguntas, no a las respuestas (...) hay otra más, allá atrás, si ya

Estudiante: **la ciencia busca saberes y no meras suposiciones.**
(Texto de Savater, p. 21)

Obsérvese que los estudiantes llevan la información de un lado a otro, así mismo la leen, y el profesor legaliza, normaliza y naturaliza esos procedimientos al no interrogarlos y problematizarlos en la clase. Leer y trasladar de un lado a otro la información que se solicita es un procedimiento que los estudiantes ejecutan en complicidad y de forma cooperativa con el maestro. Elsie Rockwell (1980), afirma que hay una tipología de preguntas que permite: “Localizar la frase que corresponde a la pregunta, y contestar correctamente, sin haber comprendido, ni el texto, ni la pregunta” (p.308). Es importante observar la forma como se restringe, trivializa y banaliza el sentido de la escritura, a través de estas actividades. La materialidad de estas actividades y la legalización de estos procedimientos van erosionando y dejando huella social sobre los significados, usos y funciones de la escritura académica; son sentidos que circulan, se actualizan y se consolidan cada vez con mayor fuerza, al vaivén de los rituales escolares cotidianos.

d. La escritura como registro notarial que legitima

A1PC1: Acuerdo pedagógico

01: 02: 43 ¿Cómo va a ser la evaluación?, cada dos semanas vamos a hacer una previa, o un quiz sobre los temas que vamos evacuando y ya para terminar alrededor de las seis o siete evaluaciones finales en términos generales, todas lo que yo les propongo, es que todas tienen igual valor, no hay más importantes que otras, 6, 7, 8 evaluaciones y dividimos por 8. Vamos a hacer control de lecturas y vamos a desarrollar 5 talleres escritura a lo largo del semestre de diferentes temas, en los cuales hay unos ensayos, cada taller tiene igual valor, debe presentarse con las Normas ICONTEC, y en las fechas previstas, para las evaluaciones tendrán un valor del 60% y los talleres de 40%, para el 100%. Entonces vamos a tener



alrededor de unas 13 o 12 notas al final del semestre, no sé ustedes como vean estos porcentajes.

Estudiante: El control de lectura entra.....

Profesor. Si, el control de lectura puede ser aquí en clase, con un tema, o dentro de la evaluación sale un punto. **¿Quién es el representante del curso?**,

Estudiantes: silencio....

Profesor: Porque hay que firmar el acuerdo pedagógico. Bueno, por unanimidad Carlos, Carlos firma por favor.

Evaluación o taller (ensayo) que no se presente en la fecha tiene automáticamente 0, acuérdense que no hay supletorio.

A2PC1: Acuerdo pedagógico

No sé si de pronto le queda claro que son 6, cada uno vale 15% y la autoevaluación y puntualidad 10%. (...)

Profesor: ¿hay alguna otra apreciación sobre lo que hemos acordado?

Nadie contesta

Profesor: **bueno ya puede firmar (se dirige a la representante del curso para que firme el acuerdo pedagógico)**

En los dos ejemplos anteriores, la escritura tiene la función notarial de registrar y legitimar. El representante del curso debe firmar los acuerdos pedagógicos a que llegaron en la clase. Este es un documento institucional muy importante al cual apela el profesor, o los estudiantes cuando algún acuerdo ha sido roto o vulnerado.



Segunda Representación Social:

Núcleo central: La escritura, un instrumento para evaluar conocimientos (función técnica)

Elementos periféricos que sostienen el núcleo central:

- La escritura, un medio de evaluación: tiempo- porcentajes(función- controlar)
- La escritura, un instrumento para constatar (función-verificar)
- La escritura para legitimar(función-notarial)
- La escritura para controlar: la nota(función-controlar)

El núcleo central de esta RS, al igual que en la anterior, está sostenido por significados periféricos centrados en funciones, pero ahora referidas a controlar, verificar, constatar y legitimar; estas pueden también generar normas, valores y actitudes. Por ejemplo, se ha convertido en un patrón evaluar los contenidos de las disciplinas con un ensayo, igualmente se ha vuelto regla que el docente realice talleres con cuestionarios para evaluar las lecturas asignadas.

a. La escritura, un medio de evaluación: tiempo- porcentajes

La escritura como medio para evaluar conocimientos fue una representación que afloró desde el primer día de clase con el acuerdo pedagógico y se fue alimentando y concretando durante todo el proceso con diferentes acciones didácticas y discursivas del maestro, evidenciadas en los sentidos periféricos mencionados. Todo lo enunciado en el acuerdo pedagógico, el primer día de clase, sobre escritura académica estuvo referido a esta como medio de evaluación de conocimientos. Lo importante allí fueron **los porcentajes de evaluación, el tiempo y algunas orientaciones mínimas de tipo formal:**

Asignatura 2, protocolo de clase1 (A2PC):

00:32:51 Profesor: cuál es la propuesta evaluativa (un estudiante está leyendo el programa)

Estudiante: a) **dos actividades evaluativas escritas por cada unidad programada para un 60% de la calificación final**, b) **redacción de dos ensayos para entregar en la 7ª y en la 14ª semanas, pueden ser en parejas. Mínimo 3 y máximo 5 páginas, con normas ICONTEC o APA, cada uno vale 15% de la calificación final**, c) Autoevaluación y puntualidad vale el 10%.



A1PC1. Acuerdo pedagógico:

00:47:33. *En la unidad uno vamos, vamos a ver la importancia de la teoría general de los sistemas (...) vamos a ver materialismo histórico, son lecturas que hay que desarrollar (...) en la plataforma está el documento 31-25 que está en el CD, si ustedes quieren obtener este curso o en la plataforma ahí está el documento. **En esta primera unidad ustedes deben elaborar al final un ensayo que dé cuenta de lo visto en la unidad.***

En las dos asignaturas, los profesores asumen la escritura como medio de evaluación. En las diferentes actividades y tareas de escritura académica hubo acciones didácticas como las evidenciadas en el ejemplo anterior que fueron constituyendo el núcleo central de la representación de la escritura como medio para evaluar conocimientos. En los siguientes sentidos periféricos aparece explícitamente:

b. La escritura, un instrumento para constatar

Obsérvese cómo estos elementos periféricos se nutren con los ya mencionados y cómo ese fluir de sentidos sociales sobre la escritura, se van concretando y manifestando en las acciones y procedimientos de los profesores y los estudiantes. La escritura como un instrumento para constatar o verificar lo que realizó el alumno, o como evidencia material de alguna actividad, fue un sentido social que circuló y se encarnó en las acciones del maestro y el accionar de los estudiantes, veamos:

A2PC3, AEC1: *Aunque no hayan terminado de escribir, no interesa, lean, de acuerdo con lo que leyeron, de acuerdo con lo que dice el texto (...)*

Es decir, *no interesa que no hayan terminado de escribir y responder las preguntas, si quieren lean lo que tienen, o comenten oralmente la lectura, al fin y al cabo, al final de la clase los estudiantes le entregarán la hojita al profesor, como evidencia para **constatar** que realizaron el ejercicio.*

c. La escritura para legitimar

Los elementos periféricos: constatar, legitimar y controlar están muy relacionados y son sentidos sociales que sostienen la representación de la escritura como evaluación. Los profesores en sus acciones didácticas dejan ver claramente que la escritura sirve para legitimar evaluaciones y documentos oficiales de la clase, veamos:



A1PC7:

Profesor: No, es que es cierto, estoy hablando en serio, desde la clase pasada dijimos que había previa el miércoles

Estudiantes responden en coro: nooooooo,

Estudiante: ¿cuál clase?, se escuchan más las voces de las mujeres, hay risas/

Profesor: la del lunes de la semana pasada,

Estudiantes en coro: nooooo/ risas

*00:30:40 Profesor: trabajamos y hacemos, porque es que, ya es la próxima semana, y ya estamos colgados en el primer quiz. **Hicimos un acuerdo, ¿qué dijimos?, ¿qué, ¿qué? Cada, ah? Cada tres semanas una, yo no necesito estarles diciendo: vamos hacer previa, acuérdense del ensayo, lo mismo pasó con el ensayo, es cuando vean, hay un acuerdo, ¿quién firmó el acuerdo? alguien me firmó un acuerdo, hace unas tres semanas, y yo no necesito estarles diciendo ve mañana o el próximo día, no.***

El profesor recurre a la firma del acuerdo pedagógico para constatar y legitimar los acuerdos logrados el primer día de clase. La firma del representante del curso constata y legitima lo dicho en la sesión, ante lo cual los estudiantes no pueden decir nada. Así, los argumentos académicos, pedagógicos y didácticos que esgrimen los estudiantes como defensa, quedan sin piso ante un argumento de tipo jurídico-legal.

Obsérvese, empíricamente, el circuito de relaciones que se van formando con los sentidos periféricos; la forma como se actualizan y ganan fuerza y potencia, dependiendo de las circunstancias de emergencia: Veamos otro caso donde se apoya la representación en mención: A2PC11:

Profesor: Es decir, de este lunes en ocho días corresponde a 7 y 9, de mayo, de manera que lo podamos socializar el 9 de mayo, les parece?

Estudiantes: si



Profesor: de manera que quede **registrado** que el 9 de mayo entregamos ese ensayo.

d. La escritura como control y poder: la nota

La escritura como instrumento de control y poder se alimenta bastante de los anteriores aspectos mencionados: evaluación, legitimación, constatación, evidencia, pues todos estos aspectos conducen a una calificación que es, en últimas el sentido social que circula y se impone como factor preponderante, tanto para el profesor como para el estudiante;

A2PC3:

Tenemos ee hasta las 11 de la mañana, alrededor de 45 minutos, para que puedan ustedes, **para entregar, lo socializamos y lo entregamos, lo consignan en una hojita.**

Cuando el profesor dice: *es para entregar, en una hojita*, le está diciendo al estudiante: *ojo hágalo porque es para calificar, es para una nota*. En este caso la hojita es la evidencia material que certifica la entrega de algo; hoja sobre la cual el docente legitimará e institucionalizará con una nota el escrito del alumno. En esta acción didáctica y discursiva confluyen casi todas las representaciones anteriormente mencionadas.

Hay otros casos donde la escritura aparece como control-nota, por ejemplo cuando el profesor percibe que faltaron varios estudiantes, empieza a llamar lista y al final recoge el ejercicio escritural (ver anexo D, A2PC3).

Veamos otros más:

A1PC4:

Hay unas que sí vamos a ***revisar porque vamos a hacer control, como quedamos y hay otras que no, pero sí las deben de leer, entre otras cosas.***

A1PC7:

Entonces nos vemos el miércoles, **por favor me entregan los trabajos, los ensayos por favor y el taller de la clase anterior. Los que no vinieron se atienen a las consecuencias**



Ahora, dentro de las lógicas prácticas y los juegos de transacciones didácticas, el profesor sabe que a los estudiantes les interesa es la nota, esto aparece explícitamente en la entrevista: A2E:

*Profesor: (...) **Porque en últimas, muchos de ellos también lo piensan es en términos de la nota, al fin y al cabo, esto me representa una nota y listo**, o sea la intención del profesor es otra, puede ser que la intención del estudiante sea: esto me toca hacerlo porque, hombre hay que pasar no? **O sea, la idea no es solamente aprender, sino que, que lo administrativo, indique que hay una nota para poder aprobar el curso y punto.***

Y los estudiantes igualmente lo ratifican en los grupos de discusión: A1GD3:

*Estudiante1: (...) **para un estudiante lo que importa es la nota**, entonces uno se la juega con copiar y pegar y como muchos profesores no se dan cuenta, o por lo menos no dicen nada.*

Tercera Representación social:

Núcleo central: La escritura surge de manera espontánea y natural (la escritura es un producto, no un proceso) (estereotipo)

Esta representación social de la escritura académica universitaria tiene una dimensión valorativa y normativa porque el centro de la representación está fuertemente marcado y alimentado por normas, estereotipos, valores o actitudes. Al apuntar a la naturaleza de la escritura, tiene una importancia fundamental en la explicación y comprensión de sus prácticas: ¿qué relación tiene el maestro con ella? ¿Cómo la define? ¿Qué valores le da? En esta representación intervienen directamente aspectos socio-afectivos, sociales e ideológicos. Es importante aclarar que la emergencia de esta representación se presenta en el contexto universitario, porque es aquí donde se considera que no es necesario su enseñanza y aprendizaje.

Elementos periféricos:

- La escritura es un hecho natural (cualidad-estereotipo)
- La escritura es un producto (creencia-estereotipo)



- c. La escritura es importante para el progreso (valor-creencia)
- d. La escritura es difícil, complicada (cualidad-valor)
- e. La escritura es un reto individual (valor)

Obsérvese que a diferencia de los núcleos centrales y periféricos de las RS anteriores, esta RS está sostenida por sentidos periféricos que aluden a valores, cualidades y estereotipos de la escritura. Conocer el contenido y estructura de esta RS es fundamental dado que sus sentidos periféricos tienen un peso significativo dentro del campo de las tres representaciones halladas. Lo anterior porque las creencias y fundamentalmente los valores crean actitudes hacia los objetos, personas o situaciones; la actitud es el aspecto que indica la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto “Puede considerarse, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual y de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación (Andrade y Bedacarratx, 2004, p. 84).

Tanto en las actividades y tareas de escritura analizadas, se observaron diferentes actitudes en los docentes y estudiantes, y estas están relacionadas con las RS encontradas. Moscovici indica que la actitud “Es la más frecuente de las tres dimensiones y quizá primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (1979, p.45). Y esa posición tomada depende de los valores, las creencias, los estereotipos, y las normas, entre otros. Si la escritura es difícil, complicada, esto genera actitudes de rechazo y pereza; si es un Don, genera actitudes de veneración hacia los dotados y de baja autoestima a los excluidos. A continuación, se describe de manera detallada cada sentido periférico:

a. La escritura es un hecho natural:

El profesor está haciendo el encuadre pedagógico con los estudiantes el primer día de clase: A2PC1.

00:28:03. Entonces dentro de la filosofía, implica **dos competencias básicas que ustedes deben manejar y como Licenciados lo saben que son leer y escribir**. Pero es leer filosofía, que tiene diferencias con matemáticas y otras asignaturas, pedagogía, psicología, **y la otra tiene**



***que ver con escribir**, de manera que se pase a discurso, ese trance entre el discurso y la objetivación a través de la escritura es algo que debemos hacer (...)*

Ahora, en el acuerdo pedagógico de la asignatura 1, ocurre algo particular que refuerza la representación a la cual se está aludiendo. El profesor nunca mencionó la escritura, en ninguna parte hace referencia a ella. En contraste habló en varias oportunidades de la lectura, como algo importante por realizar en el desarrollo del curso (ver anexo D: A1PC1)

Es posible pensar que el profesor no mencione la escritura porque, por un lado, para él es natural que los estudiantes sepan escribir, y de otro lado porque la función que le asigna es estrictamente mecánica; ella es solamente un medio para expresar y evaluar conocimientos.

El profesor no habla de la escritura como requisito para la asignatura, pero les dice a los alumnos que deben hacer un ensayo, lo cual da por hecho que saben escribir y además cree que saben hacer un ensayo. Por la actitud que toma hacia la escritura, sigue reforzando la idea de que la ella es sólo instrumento para expresar conocimientos.

La escritura es importante para el progreso

A1E1

E: ¿y qué piensa de la escritura?

*Profesor: **no, yo creo que la escritura es muy importante porque nos permite avanzar, convalidar (...)***

A2E2

*(...) Ahora todo lo anterior permite decir que **la escritura es fundamental en nuestra cultura, ha permitido el avance y el progreso de las culturas, ahora el que no escribe no es nadie socialmente, todos estamos obligados a escribir y a escribir bien.***

En el corpus anterior, hay varios sentidos periféricos que se han mencionado en los otros núcleos centrales y aquí vuelven a aparecer,



relacionándose, apoyando y protegiendo con fuerza la creencia de que la escritura es muy importante para el desarrollo, así no lo sea, lo cual demuestra inconsistencias y contradicciones en la práctica que se resuelven de manera irreflexiva, salvaguardando el núcleo central de la representación. Entonces, la escritura es importante porque permite avanzar y progresar, una representación lineal, causal e ingenua toda vez que no hay relación directa entre escritura, desarrollo y progreso; entre escritura y prosperidad, pues si no existe una mirada social y política de dimensiones mayores que haga posible tal “progreso”, la escritura por sí misma no logra nada. Pero tal es la función de los sentidos periféricos que, observados aquí empíricamente, emergen y circulan protegiendo el núcleo central: “El núcleo se encuentra ligado a la historia colectiva, a los valores, normas e ideologías, y en general a las formas colectivas de ver el mundo y de actuar en él. La periferia por su parte actualiza las normas del núcleo en contextos particulares, maneja inconsistencias y protege la estabilidad de las representaciones sociales” (Quenza y Gutiérrez, 2007, p.355).

b. La escritura es difícil- complicada

A2PC11. El profesor está dando explicaciones a los estudiantes, sobre el ensayo que deben entregar:

00:32:50. *O sea, cada uno con su ensayo, **que ensayar no es fácil, no lo es, es complicado**, pero se aprende ensayando, no hay de otra se aprende a escribir escribiendo, **no es por deseo o buena voluntad**.*

Asignatura 1, Entrevista1 (A1E1)

00:03:02 E: ¿es un proceso complicado o sencillo?

Profesor: **nooo, es un proceso complicado, no es un proceso sencillo, es un proceso complicado** porque demanda mucho tiempo, demanda como mucha capacidad de abstracción, demanda como un ambiente académico y es un ambiente académico con el cual no contamos, o sea muchas veces uno se sienta en la oficina y llega alguien y lo distrae, o porque contesta un teléfono o porque camina muy duro o porque simplemente vino y lo saluda a uno y le da una palmadita y ¿qué hace? lo invita a un tinto entonces lo saca a uno de su contexto, **entonces para mí es un proceso complicado** y es un proceso que demanda mucho



*tiempo y mucho recurso **y fuera de eso, se complica porque en ultimas nos toca a nosotros desarrollarlo completamente porque no tenemos como unos asistentes**, como unos eee, como le dijera, como unas personas alrededor que le permitan a uno como ir hilando cosas, ir buscando y escribiendo cosas, como que hágame esto porque es más fácil escribir uno a mano y después ponerle a otra persona que le transcriba eso en un medio computacional o en un medio más elaborado.*

Nótese la forma como se relaciona, el sentido complicado de la escritura, con el sentido técnico de esta; el profesor dice que la escritura es muy complicada y, en consecuencia, debería haber personas que se encargaran de pensar y otras encargadas de escribir y redactar –*asistentes*– (encargatura de la escritura: Cardona 1991).

c. La escritura es un producto

La escritura como producto se evidencia en el transcurso de la unidad didáctica; es decir en todo el proceso capturado alrededor de la acción didáctica del profesor. Al no existir un proceso de acompañamiento y orientación en las diversas tareas de escritura académica, esta aparece como un producto, tanto para el profesor, como para los estudiantes, y en consecuencia algo complicado y difícil de entender y explicar. Por eso, lo evaluado por los profesores fueron productos y no procesos. Este sentido periférico se relaciona mucho con los anteriores, incluso con los que aparecen nucleando la representación de la escritura como técnica, y fue capturado en los tres instrumentos de recolección de datos. Considerar la escritura como producto genera, como se mencionaba anteriormente, diversas normas y actitudes en la práctica, nada favorables, ni nada coherentes con lo que realmente significa escribir. Por ejemplo, se observaba en las tareas, a los estudiantes dejando todo para última hora, pues si escribir es un producto, el escrito podrá “elaborarse” en el último momento: un día antes, 2 horas antes, bajo inspiración (Don para ciertas personas) etc. Afecta también si el profesor no orienta el proceso, y espera al final el producto.

Además de lo observado en los protocolos de clase, veamos lo dicho por el profesor en la entrevista, y los estudiantes en los grupos de discusión:



A1E:

Profesor: (...) nunca lo he pensado como una herramienta para que ellos se inicien en el hábito de la escritura, o para que aprendan a escribir mejor, **nunca como un proceso a seguir**(...)

A1GD3:

Profesora: ¿cuándo ustedes les dejan trabajos de escritura, ustedes observan que el profesor evalúa el proceso o solo el producto?

Estudiante1: **en este caso, el producto** porque nos repartió los grupos, a tal grupo le toca tal tema, tienen que hacer un trabajo y posteriormente el ensayo, y ya, entonces, **cuatro días antes nos dijo acuérdense que la otra semana tienen que entregarme el ensayo, (...) simplemente se limitó a recogerlo y ya, ahí no hubo proceso, ahí solo hubo un escrito que el profesor pidió para constatar que habíamos consultado lo que él dijo y ya, pero no revisó, no pidió avances.**

d. La escritura es un reto individual

La anterior representación: escritura-producto-técnica, alimenta la idea de que la escritura es un problema estrictamente individual de orden cognitivo. Si la escritura es un producto, algo dado, sin un proceso explicativo, seguramente que no es para todos y, no es objeto de enseñanza y aprendizaje; esto hace que socialmente los escritores expertos sean vistos como seres en estado de gracia y con capacidades extraordinarias, enaltecidos y admirados en la sociedad. Y todos aquellos sin esas capacidades especiales deben realizar un gran esfuerzo de tipo individual para lograr llegar a un nivel aceptable. En esta dirección, la escritura sufre un proceso de psicologización y cognitivización: categorías fundantes del modelo económico capitalista, subsidiarias y cómplices, no de manera fortuita, de dicha representación social: veamos:

A2PC11

00:35:23 Tranquilos es un ensayo, no es una tesis de grado, **pero sí jueguen a retarse a ustedes mismos escribiendo porque yo sé que son capaces**, son de los grupos de estudiantes más juiciosos que hay en la universidad, ese es el concepto que se tiene sí o no?



Estudiantes: risas

00:32:50. **Cuando usted se enfrenta al papel, es que dice ahora qué, qué es lo que quiero decir, por eso es revisar las lecturas y temas que hemos venido trabajando. Por eso la escritura es un reto individual, de ustedes mismos, está sólo en sus manos.**

Lo anterior es corroborado por el profesor en la entrevista:

A2E2:

*Pero también **está la posibilidad de enfrentarse al ensayo**, que es otro tipo de texto, donde ellos mismos desde unos parámetros que se establecen seleccionan una temática, piensan una problemática y tratan de resolverla argumentando, llegando a algunas conclusiones, **pienso que ese enfrentamiento con la construcción de un texto tipo ensayo**, obliga ir mucho más allá, que dentro de las limitaciones de un aula de clase se puede hacer, porque se supone que hay mucho tiempo para madurar las ideas, que la posibilidad de ir corrigiendo lo que se va escribiendo, **ahora eso sí ya depende de la manera como ellos organicen su tiempo y su trabajo no?***

De acuerdo con lo anterior, si el profesor representa la escritura como un reto individual, su actitud es descargar toda la responsabilidad en los estudiantes. Nótese aquí cómo la escritura se constituye esencialmente en un discurso abstracto y declarativo, que deja en la sombra las condiciones materiales, sociales e intelectuales, básicas para el desarrollo de esta competencia (Chartier, 1996, 2005)

Finalmente, la figura 6, resume y visualiza el circuito de representaciones sociales que emergen de la acción didáctica y del discurso del profesor.



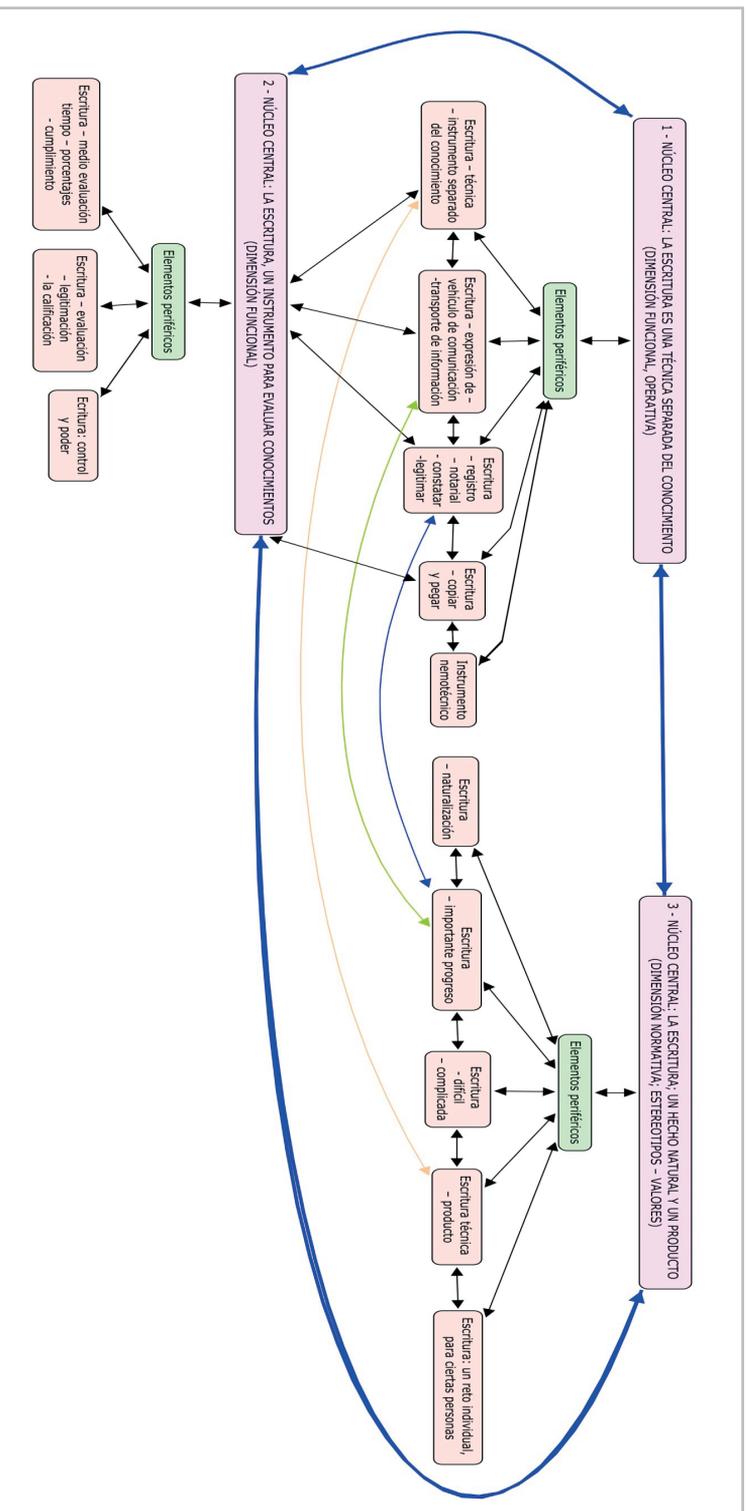


Figura 6. Circuitos de representaciones sociales y sentidos periféricos que emergen de la acción didáctica y del discurso del profesor.

Fuente: El autor

Representaciones sociales de la escritura académica: desafíos para la investigación universitaria



De acuerdo con la gráfica, existe un circuito de sentidos periféricos, apoyando internamente el núcleo central de cada RS y estos son subsidiarios al salir y relacionarse con sentidos periféricos de otros núcleos centrales. Sentidos sociales conectados que circulan y se movilizan, esquematizando creencias, valores, ideas, y actitudes hacia la escritura académica. El esquema indica que hay tres representaciones sociales: 1) la escritura es una técnica, 2) la escritura es un instrumento para evaluar conocimientos y, 3) la escritura es un hecho natural; cada una de ellas está estructurada internamente por sentidos sociales periféricos que a su vez apoyan, nutren y se relacionan con periféricos las otras RS. Este circuito de sentidos periféricos es el que permite actualizar, consolidar y estabilizar las RS. La metodología logró capturar y evidenciar tanto en el discurso como en la acción didáctica del maestro, los sentidos sociales periféricos que sostienen las RS.

Discusión. Como se ha mencionado, las RS aluden a aquel corpus de conocimiento que los sujetos van elaborando primero social y luego individualmente, sobre objetos o fenómenos significativos de su cultura. Estos conocimientos se van esquematizando y van actuando como principios orientadores de las prácticas (Abric, 2001). Las RS halladas, en tanto esquemas sociocognitivos, se han constituido para la presente investigación en conocimiento educativo substantivo, pues el haber capturado y explicitado los significados y sentidos instituidos e instituyentes de la escritura académica que los docentes encarnan en sus acciones didácticas y, la forma como estas acciones van impactando, movilizándolo y orientando procedimientos y prácticas de escritura en los estudiantes, permite la inteligibilidad de dichas prácticas, promoviendo al mismo tiempo, una concienciación, un cambio y una reorganización de estas subjetividades, en aras de que sean más coherentes con la acción compleja de escribir. Al respecto Perafán (2005), indica lo siguiente: “Identificar las resistencias, los obstáculos, es condición *sine qua non* de la producción de conocimiento; es decir, de la producción de formas cada vez más complejas de interacción entre los sujetos” (p. 131). 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, p.12); la más compleja porque las representaciones y prácticas son fenómenos que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y la transformación.

Haber logrado evidenciar en la textualidad de las prácticas, las relaciones entre las RS manifestadas por los docentes, en sus acciones didácticas, y estas con los procedimientos realizados por los estudiantes, permite afirmar que las RS no surgen aisladas, ni en abstracto, sino que su emergencia surge en contextos donde es necesario responder a ciertas tareas, bajo ciertas tensiones, restricciones, limitaciones, condiciones y circunstancias específicas, como las observadas en las actividades y tareas de escritura, asignadas por los docentes. Tampoco responden mecánicamente a las condiciones objetivas e inmediatas del momento, pues están mediatizadas por “Una serie de procesos subjetivos que construyen la realidad ante la cual se reacciona” (Ibáñez, 1988, p.158). Estas subjetividades son generalmente despreciadas por la investigación objetivista, en clave tecnocrática, en tanto son las fuerzas en tensión que impiden la reproducción mecánica de la sociedad. En contraste, para la presente investigación estas subjetividades configuran un hallazgo clave y fundamental para comprender el funcionamiento de las prácticas de escritura en los estudiantes, pues estas no son neutras, asépticas, arbitrarias, ni aleatorias, sino procesos de producción inéditos, con historias, fisuras, trayectorias, creencias y obstáculos ausentes de la historia oficial, y de la lógica estratégica curricular. La investigación ha hecho hincapié en la construcción social de dichas RS, sus complicidades en los juegos de relaciones e inserciones sociales, sus fracturas y sus grietas.

Este conocimiento permite aportar a uno de los vacíos encontrados en el estado del arte, en donde se halló que no pocas investigaciones capturan de manera aislada las prácticas y las RS, es decir estas se identifican sólo desde el discurso del maestro, lo cual puede representar igualmente un aporte importante, pero se pierde la mirada sobre su relación directa con las prácticas.

Las RS y sus sentidos sociales periféricos son tácitos; por ello, los maestros y estudiantes no logran tematizarlos y problematizarlos. Por ejemplo, en los protocolos de clase, se evidenció la idea por parte del



maestro de que los estudiantes ya saben escribir, pero mientras cree eso, sus estudiantes copian y pegan porque no encuentran otra posibilidad. Igualmente, el docente desconoce las investigaciones y teorías que indican la necesidad de enseñar a escribir y leer a los universitarios; el maestro no logra tematizar y reflexionar sobre el origen social de sus creencias y sobre todo, el impacto social que estas puede tener, en la trayectoria escolar de sus estudiantes. Entonces, el desenmascaramiento de estas RS 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, M. 2003, p.5).

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

Al analizar la estructura semántica de las tres representaciones sociales halladas: 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 su definición, a sus funciones (pragmáticas) y su naturaleza. Es pertinente insistir en que no se podría establecer con certeza un límite entre una y otra, dado que, como se describió anteriormente, 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 RS 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).



Ahora bien, estas tres representaciones tienen una relación directa con la historia misma de la escritura, toda vez que esta ha sido un producto de la historia cultural y no un resultado de la evolución biológica (Cardona, 1991). Estos aspectos transubjetivos a los cuales hace referencia Jodelet (2008), influyen significativamente en las imágenes y creencias que se construyen sobre la escritura. Por ello, tener una visión, histórica, sociológica y antropológica de la escritura es un aspecto fundamental desde el punto de vista epistemológico y didáctico para el maestro, pues si desconoce este conocimiento, el concepto de la escritura tiende a simplificarse, a naturalizarse y a distorsionarse, como sucedió en la secuencia didáctica analizada.

Hablar de escritura, es entonces hablar de una larga historia de poder y del poder; en términos sociales y políticos, es hablar de sus lugares de control, de sus usos, clasificaciones, distribuciones, gestos, y toda una serie de valores, creencias y actitudes que fueron materia prima para construir socialmente las ideas de escritura que hoy circulan. La escritura no es una categoría genérica, todo lo contrario, está profundamente anclada a una visión de mundo particular –mundo occidental- permeada por principios epistemológicos socialmente contruidos que imponen una visión para dominar y marginar (Kalman, 2008). A ella acuden todos los sujetos de la sociedad, pero sólo unos logran obtener éxito, los demás son excluidos, aunque la maquinaria liberal del lenguaje en su artificio de hacer saber, hace creer que todos somos sujetos soberanos de la escritura y, que ella por sí misma permitirá mayor progreso, movilidad social y calidad de vida.

Discusión alrededor de la escritura como técnica

La escritura como técnica asociada a los siguientes sentidos sociales periféricos hallados: *La escritura: un instrumento nemotécnico, la escritura es un vehículo de comunicación, y la escritura no produce conocimiento, sólo lo consigna, lo estampa*; ha sido una representación social hegemónica, atada a relaciones y determinismos históricos y políticos de las diferentes épocas. Por ejemplo, en la edad media por razones políticas, los monjes eran los encargados de copiar y guardar el patrimonio intelectual de la cristiandad. En esta línea, la delegación de la escritura, esto es, el encargar a alguien para que transcriba o redacte las ideas de alguien, es un fenómeno muy antiguo, propio de las sociedades parcialmente alfabetizadas y burocratizadas



(Chartier, 2000; Cardona, 1991). Aquí la escritura aparece como técnica, separada de su función intelectual y epistémica: “Con mucha frecuencia escribir es un servicio y, por lo tanto, actividad heterónoma; ya se habló de las figuras de escribas y letrados funcionales que escriben pagados como oficio” (Petrucci, 2003, p.41). De esta manera, los profesionales o técnicos de la escritura, organizados o no: “Siguen siendo solamente los funcionales ejecutores, que participan, de manera totalmente subalterna, en las funciones de control y modelización social que la escritura y lo escrito siempre han ejercido en la historia” (Petrucci, 2003, p.39). Esta división de lo intelectual y lo técnico de la escritura ha tenido un peso político e histórico significativo en la cultura y ha contribuido a mantener y a consolidar con el tiempo, estos sentidos sociales periféricos que soportan este núcleo centrado, tal como se observó en el análisis presentado.

En esta línea es preciso recordar que la enseñanza de la escritura nunca se dio de manera simultánea con la lectura, esta situación sólo apareció hasta mediados del siglo XIX (Viñao, 2002). Y el objetivo principal de la enseñanza de la escritura era más técnico y formal que intelectual, centrado en la formación de buenos calígrafos, en la reproducción y copia; aspectos que aún todavía siguen siendo prácticas de la escuela e incluso de la universidad, como se observó. Así es como, la escritura, históricamente por su naturaleza individual y autónoma, fue el temor de los poderes políticos y sociales, de tal forma que no corrió igual suerte que la lectura; esto se observa en la siguiente cita reveladora de Petrucci:

En el último siglo, casi todas las campañas de alfabetización de masas, conducidas a niveles nacionales o mundiales (por ejemplo, desde la UNESCO), en países avanzados o en ex coloniales, han incidido fundamentalmente en potenciar y difundir la capacidad de leer, no la capacidad de escribir. Tal elección ha sido, evidentemente, el fruto de un planteamiento consciente de carácter pedagógico de las instituciones que en todo el mundo han elaborado diversas ideologías y metodologías del aprendizaje. La escuela de los estados burgueses y la Iglesia, el aparato bibliotecario (...) interesada en la creación de un público cada vez más amplio de personas que lean, no que escriban. En realidad, en la base de tal elección universal, común a todos los gobiernos y a todos los poderes, hubo algo más: la conciencia de que la lectura era, antes de la llegada de la televisión, el medio más adecuado para determinar la difusión de



valores e ideologías y, además, el que más fácilmente se podía regular (...) mientras que la escritura es una capacidad individual y totalmente libre, que se puede ejercitar de cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera, al margen de todo control e incluso de toda censura. (Petrucci, 1990, p.597)

Por lo anterior, la preocupación en relación con las RS de la escritura halladas en la investigación, va en el sentido de desmitificarlas y desontologizarlas, poniendo el acento en las dimensiones fuertes que tienen en lo social y político. Por eso, la reflexión profunda apunta a entender la verdadera naturaleza de la escritura académica, su importancia epistémica y política, no sólo para 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 de construir 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 es inseparable de las prácticas sociales y políticas de estudiantes y maestros; del campo de tensiones e identidades sociales propias de las comunidades disciplinares y discursivas de los académicos (Bourdieu, 1980; Hernández, G. 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 RS 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 vía escritura académica. Explicitar esas representaciones sistemáticas, a través de la indagación y la investigación en pro de confrontarlas con las prácticas in situ, es un ejercicio pedagógico



y didáctico fundamental que se deriva de este trabajo, y 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, 2001).

Discusión, en relación con la escritura como instrumento para evaluar

La escritura como instrumento para evaluar conocimientos es una representación que, de acuerdo con el análisis presentado, es hegemónica en las prácticas de escritura. No cabe duda de que, si la escritura es una técnica segregada de lo epistémico, entonces, una función esencial de la escritura es servir también de instrumento para evaluar conocimientos. En A1 y en A2, se observó, tanto en las acciones didácticas del maestro, como en sus discursos (entrevistas), que la función esencial asignada por los docentes a la escritura, es la de servir de instrumento para evaluar y certificar los conocimientos de las asignaturas.

En las sociedades de control, este tipo de evaluación positivista siempre pide demostrar lo que se sabe, así no se sepa; en el caso de la escritura, exige a los estudiantes dar cuenta de la “realidad del mundo”, de la fidelidad de los conocimientos adquiridos, pero no de la formación, de-formación o transformación operada el sujeto como escritor (Larrosa, 1996). Así, la escritura no apunta a la constitución de un sujeto con identidad y voz; un académico, con conciencia política que pueda, no sólo aumentar su capital cognoscitivo por vía de la acumulación, sino que además pueda, en esa relación compleja escritura-logos, producir, cuestionar y transformar los conocimientos que supuestamente están “dados”, antes de la escritura. Desde esta dimensión, la escritura que se observa en las secuencias didácticas, no tiene mayor sentido formativo, toda vez que su objetivo se centra en la obligatoriedad de entregar algo para constatar vía calificación, y no en dar cuenta de la escritura, en tanto, experimentación y transformación del estudiante como tal.

Discusión en relación con la RS: la escritura surge de manera espontánea y natural

La última representación hallada: *la escritura es algo que surge de manera espontánea y natural* (la escritura es un producto, no un proceso), capturada a través de los sentidos sociales periféricos como: *la escritura*



es un hecho natural, la escritura es un producto, la escritura es importante para el progreso, la escritura es difícil, complicada y, la escritura es un reto individual, es una representación que apunta a la naturaleza de la escritura y está igualmente, fuertemente marcada por la historia, la cultura, las normas, valores y actitudes que se han construido socialmente alrededor de ella. En las diferentes actividades de clase y tareas de escritura descritas, tanto en A1 como en A2, se observó que la escritura es representada como un saber espontáneo que los estudiantes deben poseer de manera natural por el sólo hecho de haber recibido en años anteriores alguna orientación sobre ella (educación básica y media). Al concebirse la escritura como un producto, esta aparece como algo mágico, milagroso; un saber y una habilidad difícil y complicada de desarrollar. En esta línea, es pertinente decir que, por su propia naturaleza, el pensamiento social tiende a invisibilizar los procesos y a quedarse sólo con los productos (Ibáñez, 1979); la escritura, en este caso, no escapa a esta premisa social, pues como se ha venido demostrando, en el ámbito académico universitario, esta ha sido concebida fundamentalmente como un producto-mercancía, o como un lucro a valorar siempre desde su contexto de justificación, y no desde su contexto de descubrimiento, que implica condiciones de enunciación, circulación y producción de escrituras, así como también, fisuras pedagógicas, didácticas, materiales e institucionales que la hacen posible o imposible. Como se indicó anteriormente, el desconocimiento histórico de la escritura también conlleva a asumir implícitamente representaciones positivistas y técnicas, so pena de incurrir en un realismo ingenuo, dado que ya las investigaciones las han evidenciado como inadecuadas para la enseñanza y aprendizaje. (Bachelard, 1971).

La escritura como proceso complejo de elaboración, confrontación, revisión y conflicto epistémico-social, no se observó 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; todo esto, por supuesto, en un escenario escolar tríadico: profesor-estudiantes-saber, de tipo contractual- didáctico.

Las RS halladas en la investigación coinciden con los resultados de otras investigaciones en donde: “la escritura es pensada como un canal



para comunicar lo que ya se sabe; escribir es considerado como una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto” (Carlino, 2005, p.9). La mayoría de estudios señala que las RS que tienen los maestros inciden en las decisiones pedagógicas que toman: “En cada una de estas decisiones entra en juego nuestra postura respecto al valor de la escritura y al papel de la escuela como agente alfabetizador” (Tolchinsky y Simó, 2001, p.165). Comentarios, aparentemente triviales como: “los estudiantes no saben escribir”, “continúan copiando”, suponen que las competencias escriturales hacen parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos; es decir, que aprender a escribir no sería un proceso que debe seguir desarrollándose en los siguientes niveles y campos de formación avanzados, y en consecuencia, en el contexto universitario tampoco requiere de la intervención del maestro.

Estas RS hacen que los maestros busquen las causas de las dificultades en los aprendizajes previos, en general, en causas externas que expliquen por qué los estudiantes no aprenden a escribir; causas del afuera, que incluso están articuladas con los imperativos neoliberales que han permeado la educación (capitalismo cognitivo). Por eso, desde esta visión, las propuestas insisten en el esfuerzo del alumnado, en tanto el principio rector de los nuevos desarrollos educativos es el aprendizaje y no la enseñanza; surge el control a través de pruebas y más exámenes, más objetivismo externo, más diagnósticos y estadísticas que reproducen representaciones y discursos estereotipados sobre la escritura académica. En fin, más de lo mismo.

Por lo anterior, la reflexión densa planteada en los resultados de la presente investigación está orientada a enfrentar el problema desde adentro y no sólo en el afuera; el inconveniente no son los vacíos en la educación básica, el problema es que la universidad debe enseñar a escribir a los estudiantes en clave didáctica (profesor-estudiante-saber). Las prácticas y RS de la escritura académica se construyen socialmente y deben ser objeto de análisis desde las aulas, en un intento por volverlas inteligibles, y comprensibles, y así, promover mecanismos para su transformación. Conocer el pensamiento del profesor y explicitar sus creencias, actitudes y RS, es fundamental si se piensa en verdaderas transformaciones didácticas, pedagógicas, sociales y políticas; todo lo demás será reformismo: cambiar todo para que todo siga igual.



3.2. Aspectos configuradores de las prácticas de escritura académica, y prácticas de escritura emergentes (estudiantes).

Qué aspectos configuran una práctica de escritura académica, fue un objetivo de investigación que exigió metodológicamente los siguientes procedimientos:

- Determinar qué es una práctica de escritura, en tanto que hoy hablar de prácticas se ha vuelto un lugar común entre intelectuales, teóricos, investigadores, críticos, periodistas, docentes y estudiantes; todos hablan indistintamente de prácticas, pero ¿desde dónde hablan de ellas?
- Identificar qué elementos configuran una práctica, y específicamente una práctica de escritura académica

Para definir qué es una práctica se tuvieron en cuenta teóricos como: De Certeau, 2007; Bourdieu, 2007; Chartier, 2000 y Pedro Güell, 2009, entre otros.

Desde estos autores, la investigación plantea el concepto de práctica como las maneras de actuar, comunicarse y relacionarse los sujetos en tiempos-espacios concretos para lograr objetivos; por ejemplo, una práctica de escritura es una forma de pensar, hacer e interactuar de los estudiantes; una forma de conocer y establecer relaciones con sus compañeros; una forma de armar tácticas y estrategias para cumplir con la tarea de escritura asignada por el profesor. Ahora bien, las acciones de los sujetos no son un simple reflejo de las normas y estructuras de la sociedad, pero tampoco son acciones deliberadas y plenamente libres; entre ellas no hay ni total correspondencia, ni total desacuerdo, sino más bien tensión (Güell, 2009, Bourdieu, 2007). Y ese grado de tensión es lo que posibilita cierto grado de autonomía en los sujetos para definirse a sí mismos y dar sentido a su actuar.

Por su misma naturaleza, la “Práctica es una interpretación continua y una reinterpretación de lo que la regla verdaderamente significa” (Charles Taylor 1997, p.236), por este motivo, las prácticas no son estáticas, ofrecen



un marco de posibilidades, pero nunca acciones definidas y definitivas; cambian según las condiciones y circunstancias. Las prácticas también son juegos de poderes, en donde hay acciones estratégicas y tácticas; estratégicas cuando los actores tienen poder institucional o subjetivo para imponer prácticas, y tácticas, cuando los actores no tienen más lugar, que el del otro para actuar. (De certeau, 2007, Güell, 2009). Como juegos, las prácticas reales no se definen por lo instituido en la norma, ni por las subjetividades, sino “Por las atribuciones y relaciones que se establecen de hecho en el juego de las identidades que tiene lugar dentro de los límites y tolerancias descritas por los marcos institucionales y subjetivos” (Güell et al, 2009, p. 85).

Para identificar los aspectos configuradores se procedió a identificar algunas categorías a priori, y a partir de ellas indicadores que permitieran luego verlas en los datos; posteriormente en el análisis emergieron nuevas categorías. A partir de esto, los procedimientos que se siguieron fueron los siguientes:

Se identificaron los elementos configuradores de las prácticas de escritura académica de los estudiantes

- Se identificaron las prácticas académicas de escritura emergentes
- En este apartado, se analizaron fundamentalmente los grupos de discusión realizados con los estudiantes y los protocolos de clase; sin embargo, las entrevistas a profesores también permitieron datos importantes al respecto. Las preguntas orientadoras en los grupos de discusión se encuentran en las tablas 4,5 y 6.
- Se aplicó la técnica de análisis de contenido, teniendo en cuenta las precategorías y categorías emergentes de los datos.

La figura 7 representa los aspectos que configuran las prácticas de escritura académica de los estudiantes:



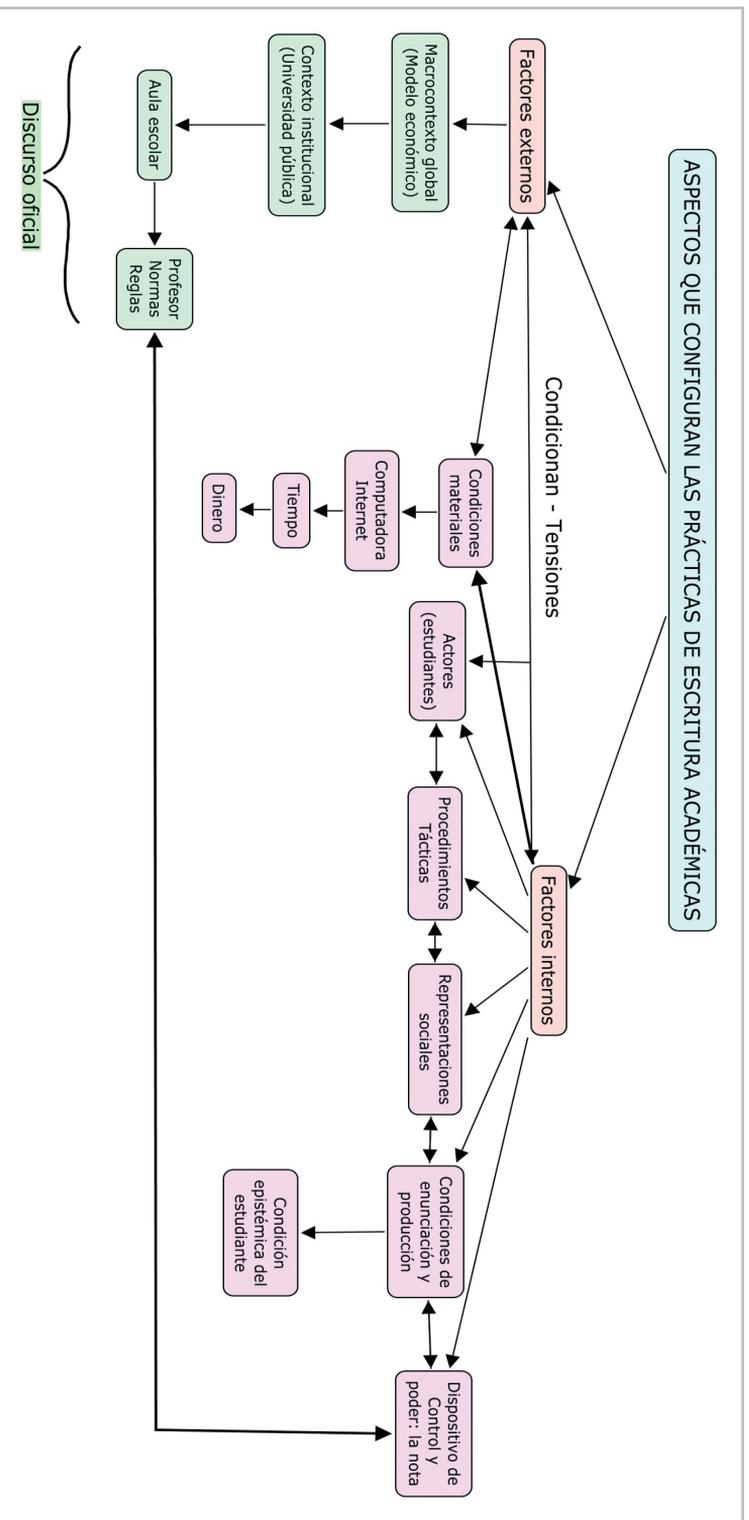


Figura 7. Aspectos configuradores de prácticas de escritura académica

Fuente: El autor

Representaciones sociales de la escritura académica: desafíos para la investigación universitaria



Teniendo en cuenta el cuadro anterior, a continuación, se explicarán las categorías configuradoras de prácticas de escritura académica, y se describirá cada una de ellas con el corpus extraído de los datos. El estudio de las prácticas hace parte de aquellos aspectos cruciales que cada día tienen más importancia y que podrían denominarse el punto ciego de las prácticas reales de los actores.

Como lo evidencia la figura 7, se identificaron en las prácticas de escritura de los estudiantes factores externos e internos que las configuran y las condicionan. Dentro de los aspectos externos está aquello que Jodelet (2008) denomina transubjetividad, relacionada con el contexto global y el marco institucional que influyen directamente en la elaboración de subjetividades vía RS. También hay aspectos internos tales como: los actores (estudiantes-tensión- docentes), dado que la existencia de prácticas supone actores que las ejecutan; así mismo, unos procedimientos, operaciones, tácticas, unas condiciones materiales e intelectuales y unas RS que las guían. A continuación, se analizan cada uno de los aspectos hallados como configuradores de las prácticas de escritura académica de los estudiantes.

Contexto: Marco institucional. El contexto de la investigación acontece en el marco de una universidad pública, que como institución estatal también define, posiciona, y determina imaginarios y representaciones sociales acerca de los diferentes aspectos que componen la academia, y en este caso particular, la escritura académica universitaria: “El contexto histórico del lugar no es directamente observable. Sin embargo, para responder a la pregunta de por qué un acontecimiento o estructura ocurrió donde lo hizo y cuando lo hizo, el investigador debe explorar el contexto histórico” (Evertson Carolyn M. y Green, J., 2008, p.174). Desde un enfoque ecológico⁵ y complejo de la realidad, es necesario tener en cuenta las relaciones que se establecen entre el micro y macro contexto global, en el cual se inserta el problema a estudiar; pues este último genera tensiones, constriñe, impone, y condiciona el contexto interno. Por tales razones, es pertinente analizar el contexto académico, social y político de la institución y su enlace con la biopolítica ⁶global:

5 El enfoque ecológico plantea que los actores, en este caso los estudiantes y docentes están inmersos en múltiples ambientes sistemáticos que se relacionan, tensionan e influyen unos con otros.

6 Biopolítica como una forma específica de gobierno que aspira a la gestión de los procesos biológicos de la población (Foucault, 2007)



Pero esta connotación interpretativa no debe limitarse a una operación cultural específica (contexto interno), sino que debe ser capaz de captar el contexto histórico de los sujetos y registrar las acciones e influencias de los sistemas internacionales, políticos y económicos, sobre el ámbito local donde el trabajo de campo tiene lugar, toda vez que estos afectan las operaciones culturales específicas. (Murcia y Jaramillo, 2008, p.93)

Las universidades controladas y vigiladas por la política global tienden el lugar propio que les da la institución e independientemente de los sujetos que allí habitan, a construir un sistema de reglas que aseguren su estabilidad, su producción y su repetición (De Certeau, 2007). La universidad del Tolima es una universidad que como las demás universidades públicas del país ha venido sufriendo el impacto de las políticas neoliberales. La modernización con la perspectiva de impulsar la “capitalización” de las empresas a partir de los noventa, permea todos los ámbitos de la sociedad, específicamente la universidad, la cual se constituye en uno de los baluartes para su materialización mediante políticas de internacionalización, privatización, acreditación y control; así mismo, la flexibilidad laboral, el privilegio hacia la producción de conocimiento y, por ende, hacia la investigación, se constituyen en aspectos misionales. La Universidad entonces, avanza cada vez más en función de la producción y el discurso de las competencias, los estándares e indicadores de gestión se imponen, generando una carrera por alinearse a las exigencias, sin construir una mirada crítica sobre lo “nuevo” en la refundación capitalista de la universidad de la globalización.

Desde los años 70, la universidad atraviesa una crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad y por esa vía ha sido colonizada por otras lógicas que devienen de la racionalidad instrumental (Habermas, 1999). Bajo esta colonización, lo importante ahora en las universidades no son sus agendas académicas, sino las agendas administrativas. La academia, razón de ser de la universidad, está hoy en día al servicio del mercado; en otras palabras, la universidad de Humboldt, aquella pensada por los filósofos y humanistas pasa ahora, a estar en manos de la administración y los banqueros (Ibarra, E, 2006). En esta dirección las universidades pierden rotundamente su naturaleza al quedar supeditadas a la lógica de la oferta y la demanda, minando el pensamiento crítico, la deliberación y la confrontación argumentativa; se disuelve el Ethos universitario público



y se instala la ética del mercado con imperativos propios: productividad, eficiencia y utilidad (Luis Porter, 2003).

En este marco, la escritura académica se convierte cada vez más en una competencia esencial, casi de supervivencia en la universidad, ¡quien no escribe, no existe, no es nadie! Con un valor de cambio nada despreciable, sobre todo por las nuevas políticas que enfatizan la relación: escritura-investigación-producción (Bourdieu, 1985). La escritura académica, así, entra un campo de lucha depredadora en la academia, convirtiéndose, más en un bien privado y comercial, que en un derecho común, público y social que deben ejercer todos los docentes y estudiantes como ciudadanos universitarios. En otras palabras, la escritura académica se convierte en una estrategia central para promover prácticas y valores, propias de las universidades modernas profesionalizantes, asentadas en la democracia liberal y en no pocos casos, conservadoras. Considerar la universidad como un campo, es reconocer la naturaleza de los sujetos –profesores y estudiantes- modos de ser y actuar propios, incluyentes en unos casos y excluyentes en otros:

En un campo los agentes e instituciones se encuentran en pugna, con diferentes fuerzas y de acuerdo a reglas constitutivas del espacio de juego, para apropiarse los beneficios específicos que están en peligro en la lucha. Aquellos que dominan el campo cuentan con los medios para hacerlo funcionar en su beneficio, pero tienen que tener en cuenta la resistencia del dominado. Un campo se convierte en aparato cuando los que dominan tienen todos los medios para anular la resistencia y reacciones de los dominados. (Bourdieu, 2007, p.136)

Finalmente, es importante decir que la universidad como campo de tensiones y luchas, sujeta y alineada a los imperativos de la biopolítica global; establece igualmente relaciones e imposiciones y formas de asumir la pedagogía, la enseñanza, el conocimiento, las disciplinas, la investigación, la formación básica y humanística y, en todo este tejido denso, la lectura y la escritura también aparecen como aspectos instituidos e instituyentes de la academia. Son estos elementos dinámicos los que hacen parte del macrocontexto en el cual se ubica la investigación; contexto social y político que crea tensión al intentar disciplinar, determinar y dominar los campos



y las subjetividades de maestros y estudiantes en todas sus dimensiones, incluyendo el campo de la escritura universitaria. En este marco global, los valores, los usos y las funciones que se le asignan a la escritura académica van igualmente sedimentando y alimentando sentidos sobre la escritura académica universitaria. Desde este marco contextual –transubjetivo-configurador de las prácticas de escritura, se analizan los siguientes aspectos configuradores de prácticas de escritura académica.

Actores. Dentro del contexto institucional anteriormente descrito, están los actores, quienes se constituyen también en sujetos configurantes de las prácticas de escritura académica. Las prácticas sólo existen si hay actores que las piensan, las organizan y las ejecutan. En este caso, los actores principales resultan ser los estudiantes quienes mantienen una tensión con el contexto institucional, y una relación asimétrica con el maestro quien es voz oficial de la institución y enunciador de las acciones de los estudiantes, en relación con la escritura. En esta línea, el docente, en situaciones didácticas, estableció unas reglas de juego, unas normas y unos requerimientos a cumplir, en relación con las tareas de escritura. El estudiante de acuerdo con las reglas de juego explícitas y sobre todo con las implícitas, realizó cierto tipo de prácticas, procedimientos y tácticas orientadas al cumplimiento de la actividad asignada: “Ni las instituciones objetivas de la sociedad ni la subjetividad bastan cada una por sí sola para que los actores organicen su acción y sus relaciones con otros. Para actuar se requieren ambas” (Guell et al, 2009, p. 70).

En esta dirección, la Institución de Educación Superior, gobernada por un pensamiento tecnocrático (lineal) genera relaciones de fuerza y tensiones que van dejando fisuras, espacios, incertidumbres, vacíos, sombras e inconformidades en los diversos actores, en este caso en maestros y estudiantes quienes por la vía de las artes del hacer deciden llenarlos, creando mecanismos y procedimientos diversos:

En eso consiste la tensión entre sociedad e individuo: para hacer posible la coordinación de muchos actores, la sociedad debe traducir las situaciones particulares a reglas generales y la subjetividad, por el contrario, debe dotar de sentidos individuales y concretos las normas sociales. (Guell et al, 2009, p. 64)



El pensamiento lineal al postular siempre actores trascendentales e ideales y al separar en ellos, el pensamiento de la acción, pasa por alto las reales fuerzas instituyentes de los actores, sus subjetividades, sus contradicciones, así mismo, las contingencias y las incertidumbres que suelen ocurrir en todos los procesos. La consecuencia es que la planeación y la programación se distorsionan en la práctica, dado que estas nunca operan mecánicamente en la acción, es lo que Bourdieu (1985), llama lógicas de acción, subestimadas y, en no pocos casos, desconocidas por el pensamiento jerárquico-tecnocrático de gobernar:

Las actuales dificultades del desarrollo tienen uno de sus orígenes, no el único, en la persistencia o apareamiento de fenómenos a nivel de la lógica de la acción de las personas y grupos que no pueden ser ni adecuadamente observadas ni eficazmente intervenidas desde la perspectiva del pensamiento lineal imperante, ni desde las lógicas de conducción social que se derivan de él. (Guell, P. y Frei, R, 2009, p.69)

Los estudiantes, en este caso, como actores y escritores de la academia, se *apropian*, metaforizan y resignifican las normas oficiales; la apropiación entendida como el uso que se le dan a los objetos culturales, inscritos o encarnados en prácticas específicas que los producen (Chartier, 2000; De Certeau, 2007; Petrucci, 2003 y Rockwell, 1992). En estas relaciones jerárquicas y dinámicas entre estudiante-profesor-institución surgen juegos entre el profesor (estrategias) y los estudiantes (tácticas).

Los procedimientos hacen relación a esquemas de operaciones o acciones que se realizan para un determinado fin: “acciones” (en el sentido militar del término) que tienen su formalidad y su inventividad propias) (De Certeau, 2007, p. 36) y que organizan el trabajo “de hormiga de consumo”. En este sentido los procedimientos pueden ser tácticos o estratégicos según las circunstancias.

A continuación, se describen los procedimientos y tácticas que realizan los estudiantes para dar cuenta de actividades y tareas de escritura, igualmente se van mencionando las prácticas de escritura que emergieron de los datos.



3.3. Procedimientos, tácticas y prácticas de escritura académicas emergentes

La estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscripto como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas (los clientes, o los competidores (...)) **La táctica** no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña. (...) Obra poco a poco. Aprovecha las “ocasiones” y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever las salidas. No guarda lo que se gana. Este no lugar, le permite, sin duda, la movilidad, pero con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar el vuelo de las posibilidades que ofrece el instante. Necesita utilizar, vigilante, las fallas que las coyunturas particulares abren a la vigilancia del poder propietario. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera. Es astuta. (De Certeau, 2007, p.43). Subrayado fuera de texto.

El rastreo y análisis de los protocolos de clase, las discusiones con los estudiantes y las entrevistas con los docentes, permitieron desde diferentes instrumentos, hallar un conjunto de procedimientos utilizados por los estudiantes.

Procedimientos y estrategias que, desde una perspectiva formal y psicolingüística, estarían referidos solamente a los procesos cognitivos necesarios para la escritura académica, pero aquí de forma paralela corren otro tipo de procesos, tácticas y estrategias materiales, más sociales que cognitivas y menos cognitivas que pragmáticas y coyunturales: aquellas que emergen del juego establecido en las relaciones didácticas: profesor-estudiante-saber.

Describir y comprender el recorrido de la trayectoria de las prácticas académicas de escritura de los estudiantes, como ya se observó en la acción didáctica del maestro, y ahora en los procedimientos que siguen los estudiantes para dar cuenta de tareas de escritura académicas, es pensar cómo la trayectoria es constituyente de la relación y no sólo su causalidad; es decir las prácticas de escritura no se dan en abstracto, por eso no son neutras, ni ingenuas, sino que se objetivan en trayectorias biográficas



concretas, y en este caso, narradas y ejecutadas por los propios actores: los estudiantes. Estas prácticas académicas y “no académicas” impertinentes para las gramáticas institucionales, son las que hay que visibilizar, analizar y comprender.

La categoría trayectoria evoca “Un movimiento temporal en el espacio, es decir, la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos, y no de la figura que estos puntos forman en un lugar supuestamente sincrónico o acrónico” (De Certeau, 2007:41). Es decir, que la trayectoria es movimiento y se da en un espacio y tiempo concretos y la unidad sucesiva, sistemática y temporal de jugadas, como se mostró en las matrices situacionales de clase, van explicitando la forma como se va construyendo día a día el sentido social de la escritura académica; y es precisamente a esto, lo que se denomina *apropiación*.

Los procedimientos y/o tácticas fueron capturados in situ (protocolos de clase) y otros fueron apprehendidos en las discusiones con los estudiantes (grupos de discusión). En general todas las acciones realizadas por los estudiantes se han señalado como procedimientos, pero de acuerdo con De Certeau (2007), hay algunos que son de tipo más tácticos y otros más estratégicos, por esta razón, algunos se han denominado solamente procedimientos, otros: procedimientos-tácticos, y otros más: procedimientos-estratégicos; cuando el procedimiento táctico tiende a convertirse en estratégico, se denomina procedimiento táctico-estratégico.

A continuación, se presenta la lista de procedimientos, tácticas y estrategias creadas por los estudiantes para resolver las tareas de escritura académica. Posteriormente se agrupan y se explican los procedimientos.

Procedimientos, tácticas y estrategias creadas por los estudiantes para realizar tareas de escritura académica

Procedimiento 1	No leer las fotocopias para la clase
<i>Procedimiento-táctico 2</i>	Buscar en las fotocopias las respuestas a las preguntas solicitadas por el docente
Procedimiento 3	No tomar apuntes en la clase



Procedimiento-táctico 4	Priorizar asignaturas
Procedimiento táctico5	Repartir preguntas, escoger al que mejor escribe.
Procedimiento 6	Pedir plazo
Procedimiento-táctico-estratégico 7	Identificar roles, distribuir, repartir y ensamblar
Procedimiento estratégico 8	Cobrar, o Pagar para ser incluidos en los trabajos
Procedimiento táctico-estratégico 9	Copiar y pegar
Procedimiento táctico-estratégico 10	Colocar como plantilla el texto de internet para comenzar a escribir
Procedimiento táctico-estratégico 11	Coger diferentes párrafos, pegar e ir armando el texto
Procedimiento-táctico-estratégico 12	Copiar y pegar y a partir de esta información reconstruir el texto
Procedimiento-táctico-estratégico 13	Maquillar
Procedimiento táctico. 14	Distribuir y acoplar
Procedimiento-estratégico 15	Prestar o Pedir prestados trabajos ya evaluados para presentarlos nuevamente en la misma u otras asignaturas relacionadas
Procedimiento táctico 16	Copiar y pegar haciendo cambios en el texto: sombrear, cambiar letra y tamaño y justificar con palabras propias
Procedimiento táctico 17	Escribir, de acuerdo con el gusto, las exigencias y la forma de evaluar del profesor

Agrupación por red semántica:

Procedimiento 1: No leer las fotocopias para la clase

Procedimiento-táctico 2: Buscar en las fotocopias las respuestas a las preguntas solicitadas por el docente



Procedimiento 3: No tomar apuntes en la clase

La mayoría de estudiantes no toman apuntes en clase, muchos menos en A1, porque el mismo profesor les ordena no hacerlo en tanto que es perder tiempo, y otros como en A2, porque lo consideran igualmente una pérdida de tiempo toda vez que la información ya está en las fotocopias, o porque el profesor no hace evaluaciones en esa asignatura, observemos:

Asignatura 1, Grupo de Discusión 3 (A1GD3)

Investigadora: Fijense que muchos dijeron en la encuesta que no tomaban apuntes, porque el profesor les enviaba todo a la página, cuéntenme ¿cómo opera esto?

Estudiante 1: igual el profesor es el que no nos deja tomar apuntes, ve que alguien está tomando apuntes y es: ¡pongan atención! que esto se los voy a enviar al correo, a la plataforma, que no sé qué, concéntrense en la explicación, en el conocimiento, no pierdan tiempo copiando, entonces ni modo...

Estudiante2: pero entonces al final nos dábamos cuenta que lo que él nos enviaba era como muy enredado, no lo entendíamos, además había muchas cosas que él decía que enviaba y a la hora de la verdad no enviaba nada, y nos quedamos sin lo uno y sin lo otro, sobre todo para estudiar para las previas

Estudiante 3: yo creo que nos deberían era enseñar como tomar apuntes, porque no podemos depender a toda hora de la tecnología, no todo es copiar y pegar –risas-

Estudiante2: si, porque los profesores no les gusta que uno copie y pegue, pero quienes nos están enseñando eso son ellos mismos, -risas- (el estudiante se refiere a que el profesor copia y pega documentos en la plataforma Moodle

A1GD1:

Profesor: ¿Porque fotocopian los apuntes?

Estudiante: por la misma razón por que como el profesor dice dentro de ocho días hay parcial, el más aplicado tiene apuntes entonces uno le dice présteme el cuaderno para sacarle fotocopias



A2GD1:

Investigadora: Bueno ustedes toman apuntes, la verdad he observado en las clases que son pocos los que lo hacen

Estudiante: **En matemáticas le toca a uno tomar apuntes**, no es si uno quiere, es que es por necesidad, **el que no lo hace es porque tiene un cerebro tenaz**

Investigadora: ¿y en esta materia toman apuntes?

Estudiante 1: **Pues como en las fotocopias está la información pues no es necesario, para qué repetir lo mismo, pues yo no apuntes, por ejemplo, ahorita no tomé en la clase porque miré todo está aquí en las fotocopias que dejó el profesor, entonces...**

Estudiante 2: Es que, en esta materia, **es buscar en el interior, es como literatura, filosofía es buscar en el interior como actuar, como decir, no se necesita apuntar, eso, usted no necesita apuntar nada, eso usted ya lo sabe, ya es parte de su conocimiento, no necesita apuntar, ni escribir tantas cosas.**

Otros estudiantes dicen siiii, (risas)

A2GD7:

Profesora: y usted fotocopia de pronto apuntes de algún compañero

Estudiante: **pues yo no fotocopio apuntes porque yo casi no fallo a clases y como casi no hacen parciales entonces yo no fotocopio. Sólo se fotocopia cuando uno no asiste o cuando son parciales, entonces uno necesita volver a repasar todo lo que se dijo en clase y como casi uno no toma apuntes pues le toca. Pero con el profesor XX pues no hubo parciales pues uno ni tomaba apuntes, ni mucho menos los fotocopiaba.**

Obsérvese cómo la práctica de tomar o no tomar apuntes está relacionada directamente con la situación didáctica que se les propone a los estudiantes. Por ejemplo, en A1, los estudiantes no toman apuntes porque el profesor les dice que se concentren en el conocimiento, y que posteriormente él envía a la plataforma las diapositivas. Esta práctica



configura otros procedimientos en los estudiantes como fotocopiar los apuntes de los que sí toman que generalmente fueron niñas, y lo hacen fundamentalmente cuando el profesor hace evaluaciones. En A2, los estudiantes no toman apuntes porque consideran que en esa asignatura no es necesario, además “*para qué repetir información que está en las fotocopias*”, y esto acontece particularmente porque el profesor no hace evaluaciones escritas; entonces en esta asignatura no existe la práctica de tomar apuntes, ni de fotocopiarlos tampoco: ellos indican incluso, que en matemáticas sí es obligatorio tomar apuntes, porque allí sí se hacen evaluaciones y esa asignatura sí lo requiere. Nótese la cantidad de inferencias y procedimientos que surgen del juego cooperativo oculto entre docente-estudiante-saber, ancladas al momento y a la ocasión. Aquí también puede establecerse la relación que estas actitudes tienen con las RS halladas. Estos procedimientos están relacionados con el siguiente:

Procedimiento-táctico 4: Priorizar asignaturas

Algunos estudiantes cuando deben realizar algún trabajo, en este caso de escritura académica, priorizan las asignaturas que consideran son más importantes; si el trabajo de escritura pertenece a una asignatura que no consideran importante, lo dejan para lo último, y dan prioridad a aquellas que consideran relevantes:

A1GD1:

*Estudiante 3: **pues tal vez en las materias que son en sí de forestal sí escribimos bastante, en madera, metodología de la madera, escribimos bastante** porque cuando vamos a campo necesitamos de los apuntes y en el campo no podemos tener el computador porque caminar uno 4 horas, al rayo y el sol eso sí, **pero en las clases de menos interés por ejemplo como ésta la de sistemas, o sociología, pues no escribimos porque pienso que no la voy a utilizar para mi carrera, entonces el interés es mínimo, y el interés en hacer los trabajos pues también se nota***

A2GD1:

Estudiante E: no es que esta materia sea menos que las demás, porque uno tiene que comprender, por ejemplo el primer texto de esta asignatura



me pareció bueno, es buena materia, lo que pasa es que uno como ser humano, ve **que son materias que vienen más pegadas al hombre, uno siempre está filosofando, materias más del hombre, cosas del comportamiento del hombre, entonces pues ahí uno no tiene, no necesita pensar, ni escribir tanto.**

Estudiante A: **matemáticas son materias que exigen que su cerebro piensen mucho más de lo normal,** porque como lo acaba de decir el compañero, las demostraciones, los teoremas, sus funciones, muchas cosas que en realidad, uno tiene bases, **pero necesita tiempo, tiempo y espacio,** y porque uno apunta harto, porque usted necesita tener unas bases bien establecidas, **si va hacer un docente de matemáticas ¿qué tengo que saber yo? ¡matemáticas! eso es, ya es como muy lógico,** ya luego viene la manera después, viene de cómo usted va a enseñar, **eso ya es particular, secundario, usted ya sabe cómo es su pedagogía, como lo va hacer, como lo va a escribir,** eso ya es particular en cada uno.

Estudiante C: La matemática es un lenguaje como tan abstracto, entonces uno no sabe ese lenguaje, entonces uno tiene que aprender a escribir ese lenguaje, **de pronto uno ya sabe leer y escribir, no excelente, pero sabe escribir, se defiende, cosa que en matemáticas no,** entonces el raciocino de la matemática como tal lleva a que una se ponga más las pilas en ella, ¿sí? porque uno no sabe leer, ni escribir en matemáticas **en cambio lo otro ya lo sabe, ves?**

Es importante resaltar aquí, la forma en que los estudiantes sociológicamente sobrevaloran las matemáticas, por encima de otras disciplinas como la filosofía, la cual consideran de fácil pensamiento y escritura; la matemática necesita rigor, espacio y tiempo para pensar y hacer; la escritura no, pues “eso es algo que ya se sabe”, y con un mínimo de esfuerzo puede “salir un escrito rápido”. Una representación muy moderna y positivista de la ciencia que como se observa, influye significativamente en la enseñanza y en el aprendizaje de ésta.

En el siguiente grupo de discusión, se evidencia que los estudiantes se ven presionados a priorizar, por el valor epistémico de la asignatura y, por la exigencia del maestro, quien insta al cumplimiento estricto de la fecha del trabajo de escritura, más allá de las condiciones textuales, discursivas, materiales y contextuales que este pueda tener. Es decir, mientras desde



una dimensión más abstracta que contextual, el profesor está pensando en que los estudiantes elaboren una tarea de escritura con el formato y las instrucciones que él indica, los estudiantes, desde una dimensión pragmática y material, están pensando, de acuerdo con las posibilidades que les brinda la ocasión y el contrato didáctico, de tal manera que puedan “cumplir” con la tarea, con un mínimo de esfuerzos: “La economía de lógica que pretende que no se movilice más lógica de la necesaria para los requerimientos de la práctica, hace que el universo del discurso respecto de cuál se constituye (y por lo tanto su complementario) pueda permanecer implícito porque está implícitamente definido en cada caso y por la relación práctica con la situación” (Bourdieu, 2007, 138)

A1GD3:

*Estudiante2: o hay unos que dejan excesivo trabajo y piensan que la única materia que uno como estudiante ve es esa y eso no es así, dejan cantidad de trabajo para ocho días, o menos porque este semestre nos pasó, y el profesor no dejaba tiempo para entregarlo, pues el que no entregaba era un cero y punto, **y entonces a uno le toca es priorizar, por ejemplo cuáles son los trabajos más importantes y así cumple uno con los más estrictos, aquellas materias que son como más importantes, y porque hay unos que sí dan plazo y hay otros que no lo dan, entonces (...)***

Ahora bien, las situaciones didácticas relacionadas con la escritura académica, dejan vacíos que los estudiantes ágilmente llenan inventando modos de hacer, más allá de toda justificación lógica – racional.

A continuación, se describen una serie de juegos tácticos y estratégicos utilizados por los estudiantes para elaborar trabajos escritos, juegos tácticos en la cual, unos configuran otros y viceversa; a esta gran práctica se ha denominado: **ensamblaje**. Los procedimientos son:

Procedimiento táctico 5: Repartir preguntas, escoger al que mejor escribe.

Procedimiento 6: Pedir plazo

A2GD3:



Grupo de discusión realizado inmediatamente después de la clase décima, después de vacaciones de Semana Santa:

Investigadora: *Simplemente les quería preguntar como realizaron el trabajo que tenían para hoy, teniendo en cuenta que era semana santa y que tuvieron bastante tiempo para realizar el trabajo*

Estudiante: *el trabajo que teníamos para hoy, pues lo hicimos.....*

Investigadora: *¿no se reunieron?*

Estudiantes: *no*

Investigadora: *pero hicieron un solo trabajo*

Estudiante: **si, uno sólo, pero hoy fue que nos reunimos, hoy fue que hicimos el trabajo –risas-**

Investigadora: *¿y por qué no se reunieron?*

Estudiante: *no, la verdad, pues todos nos fuimos y perdimos el contacto –risas-*

Investigadora: *bueno, entonces se reunieron hasta hoy*

Estudiante: **si, hoy en la mañana nos vimos a las 10 a.m. y terminamos a las 12 p.m.**

Investigadora: *o sea, hicieron el trabajo en dos horas, ¿dos horas haciendo la tarea?*

Estudiante: **si, suficiente**

Investigadora: *y ¿cómo lo hicieron?*

Estudiante: **pues como era responder unas preguntas, pues nos la repartimos y así fue más rápido.**

Investigadora: *¿qué procedimientos siguen para responder las preguntas?*



Estudiantes: **no, pues leemos, hallamos las respuestas ahí y luego las escribimos**

Investigadora: pero, ¿escriben lo mismo que hay en las fotocopias?

Estudiante: **no, tratamos de escribir diferente, a veces parafraseamos, sacamos como palabras de las fotocopias y algunas ideas.**

Investigadora: Y ¿quien escribió?

Estudiante: **él escribe mejor, entonces al final él pasó las respuestas en limpio**

Investigadora: ¿era un tema complejo no? ¿Si, hubo comprensión del tema?

Estudiante: **pues por problemas de tiempo no hay posibilidad de discutir sino de responder las preguntas que el profesor dejó y ya.**

Investigadora: quería preguntarte a ti especialmente, porque no trajiste hoy el trabajo

Estudiante: no, pues, no vine la clase pasada y pues la verdad no se me ocurrió preguntarles a los compañeros, entonces, **pues suponía que había algo, pero no, no lo hice, pero igual, le pedí plazo y él profesor me dio plazo para presentarlo**

Procedimiento-táctico-estratégico 7: Identificar roles, distribuir, repartir y ensamblar:

A1GD4:

Estudiante 1: por lo menos en el caso de este trabajo nos reunimos en la casa de una compañera y entre todos buscamos lo que había que hacer, leímos y entre todos, **al final nos repartimos unas cosas porque no alcanzamos, entonces cada cual se hace responsable de lo que le toca, por ejemplo enviar información que haga falta, consultar un concepto que no se pudo, complementar, la bibliografía, revisar, bueno son muchas cosas, pero el trabajo lo hicimos entre todos.**



Investigadora: y ustedes como lo hicieron

Estudiante 3: no mi grupo fue diferente si **cada uno consultó algo sobre el tema entonces después me lo enviaron a mí, y yo revisé todo y...**

Investigadora: lo imprimió

Estudiante: **si yo lo arreglé todo y lo imprimí, la verdad somos como muy prácticos no nos ponemos con tantas cosas**

Estudiante4: nosotros también, nosotros nos reunimos acá y cuando no alcanzamos por ejemplo a hacerlo acá **nos ponemos citas, o sea por el chat, entonces cada uno se conecta y tal, y así la información se la va mandando al otro y así se va cuadrando todo y al otro día se reúne acá, entre todos revisamos que las preguntas hayan sido respondidas y se imprime y se entrega y ya, eso es todo.**

A2GD1:

Investigadora: ¿cuándo tiene que hacer trabajos de escritura como lo hacen, se reúnen varias veces?

Estudiante: **Si necesitamos hacer un trabajo, uno siempre busca alguien que sepa más, si es un trabajo de escritura, que escriba bien, entonces, hagámoslo, uno dice explique lo que usted sabe, y yo le explico lo que se, y así mismo hacemos el trabajo, usted hace la primera parte, yo hago la segunda, y si no alcanzamos nos repartimos el trabajo, entonces usted hace las primeras tres preguntas y yo hago el resto, pero que tengamos que reunirnos para hacer un trabajo no, eso no...**

Estudiante A: Es que el trabajo grupal es algo como que, yo complemento lo que a usted le falta, ¿sí? así es la cuestión, es como el compañero decía, así se sepa mucho siempre es fundamental que ella opine lo que yo tengo porque puede contradecir, y si ella lo contradice, ya hay dos maneras de pensar, entonces puede cambiar la perspectiva de lo que yo tengo, o viceversa en eso se basa el trabajo grupal, cada **uno trabaja algo, distribuye y reparte y ensambla**

Investigadora: ¿ensamble?



Estudiante: en el momento de hacerlo de pasarlo, se supone que si yo conozco, ya tengo como un esquema de que es lo que voy a representar, y entonces ¿cómo hace? **Pues yo casi siempre cuando tengo trabajos grupales, yo soy el que escribo, mis ideas son organizadas, ya tengo como una base, ya sé cómo lo voy a presentar y yo simplemente se lo presento a él para que opine, venga que falta, como complementamos y él le coloca cosas, le quita y ya....**

Investigadora: y finalmente quien imprime y entrega

Estudiante: **todos, nos repartimos**

Otro estudiante, si eso me ha pasado a mí, que él me pone hacer el trabajo, él siempre me dice que **le gusta hacer la parte estética del trabajo, entonces me dice: hay no alcancé a leer lo que me tocaba, no pude escribir nada, haga el mio y lo suyo, yo le digo: bueno tocará hacer lo mio y el de él, me da pereza pero lo hago, se lo envío a él, y él lo organiza, le hace la presentación, lo arregla, le da el toque final y lo imprime y lo entrega.**

Investigadora: ¿o sea que él es el de la parte estética?

Estudiante: sí, risas

Obsérvese por donde corre la trama de los procesos y prácticas escriturales, por un lado está la lógica de la teoría de los procesos cognitivos, por el otro, la lógica institucional produciendo normas y reglas, y en otra instancia, están los estudiantes, en las fisuras del sistema; en tiempos y espacios concretos, resistiendo a dichas lógicas con acciones estratégicas o tácticas que intentan desviarlas. Esto indica que las estrategias formales y oficiales, desconocen por completo el modus operandi de las prácticas, por eso Chartier (2000), afirma que las lógicas de las prácticas nunca corren paralelas a las lógicas discursivas que intentan gobernarlas.

De igual manera, por un lado, están los roles ideales que el profesor cree que los estudiantes están asumiendo como construir un plan entre todos, reunirse constantemente para elaborar el trabajo escrito, recoger la información para luego leerla grupalmente, escribir a cuatro manos etc, y por el otro, están los roles reales de tipo pragmático inmediatista que los



estudiantes astutamente organizan para obtener el fin principal que es la nota: “Los roles no sólo dicen qué acciones debiera ejecutar cada uno de ellos, sino también señala cómo debe relacionarse con todos los demás participantes. Se supone que un conjunto de roles bien definidos en el papel y coherentes entre sí permiten que una organización obtenga sus fines como un todo y cada miembro sus fines particulares” (Güell, et al, 2009, p.80)

También es importante mencionar que estos procedimientos tácticos, también se pueden ir convirtiendo en estratégicos, toda vez que los estudiantes van acumulando saber sobre ellos, van guardándolos y los van sistematizando; así saben cuándo usarlos, con qué profesores usarlos, con qué estudiantes administrarlos. En otras palabras, van reutilizando, reinventando y refinando las tácticas hasta convertirlas en estrategias. Observemos aquellos que cobran para incluir a alguien en un trabajo, veamos:

Procedimiento estratégico: 8: Cobrar, o Pagar para ser incluidos en los trabajos

A1GD3:

Estudiante 1: pues hay muchos grupos como nosotras, que nos reunimos todos, muchas veces, y entonces entre todos hacemos el trabajo, como hay grupos donde uno es el que trabaja y los demás pagan para la impresión, otros pagan por el trabajo, es decir pagan para que uno los incluya en el trabajo, como hay otros que dicen usted tal tema, usted tal otro, yo hago las conclusiones y me las envía al correo y usted imprime.

Procedimiento táctico-estratégico n. 9: Copiar y pegar

Copiar y pegar aparece como un procedimiento recurrente que configura una de las prácticas más usadas en el contexto escolar; esta práctica tiene muchas variantes en los procedimientos, pues los estudiantes han ido reinventándola cada vez más, de acuerdo con las coyunturas y vacíos que deja el contrato didáctico:



A2GD8:

Investigadora: otra pregunta, ¿cuándo usted consulta va a la biblioteca o busca en internet?

Estudiante 1: yo prefiero internet, es un distractor muy grande, pero prefiero internet

Estudiante 2: **yo creo que internet es como un mal necesario sí?**
 Bueno si usted se ha dado cuenta que las necesidades cambian (...) lo mismo (...) ahora si yo me meto a Google y estoy buscando un tema específico, yo sé que Google me va a botar cientos de miles de cosas del mismo tema, sí? **y lo que hago es copiar y pegar**, es muy difícil en estos momentos de la vida no encontrar algo por internet y son cosas complejas que la internet se lo da, **entonces yo creo que nos queda difícil porque la tecnología no está ayudando demasiado**

Procedimiento táctico-estratégico 10: Colocar como plantilla el texto de internet para comenzar a escribir

A1GD1:

Investigadora: y ustedes como bajan la información, copian, mezclan

Estudiantes 1: **uno tiende a copiar y pegar, uno tiende mucho a copiar, si encontramos algo interesante lo copiamos y le intentamos cambiar cosas, lo que está al principio lo ponemos al final y viceversa, cambiamos el texto que de todas maneras eso es trabajo porque implica entender y modificar, nosotros que lo hacemos, creemos que no es fácil**

Investigadora: ¿o sea que sobre el texto de internet ustedes siempre hacen cosas, cambios etc.?

Estudiante: si, podría decirse **que el texto le funciona a uno como modelo, como una plantilla que le ayuda para no empezar de cero y tener algo sobre qué basarse para empezar a escribir**

Los estudiantes dicen que copiar y pegar es de todas maneras un trabajo y además indican que no es fácil. Vale la pena preguntar aquí ¿Qué



aprendizajes se desprenden de copiar y pegar? Porque de todas maneras hay allí aprendizajes que bien valdría la pena revisar, pues, más allá de la sanción ética y disciplinaria que requiere, estas prácticas se pueden capitalizar para realmente enseñar a escribir a los estudiantes. Por ejemplo, en relación con la práctica reiterada de copiar y pegar, es posible preguntar ¿el uso de las voces ajenas es algo que se debe enseñar a los estudiantes?, o ¿ellos lo aprenden naturalmente?

Procedimiento táctico-estratégico n. 11. Coger diferentes párrafos, pegar e ir armando el texto

A1GD4:

Investigadora: ¿qué actividad hacen cuando les toca escribir?, unos contestaron que leen, buscan en internet, hacen resúmenes (...)

*Estudiante4: pues uno se acostumbró a que ya todo lo busca en internet, muchas veces uno lo adapta ¿no? uno dice esto me parece importante, o que no, **y va haciendo como decimos una colcha de retazos, -risas- un poquito de esto, otro poquito de allá, y así se va construyendo el texto, igual uno no va a inventar nada –risas-***

Estudiante: la posmodernidad

Investigadora: ustedes piensan lo mismo

*Estudiante: si claro, con respecto a las referencias bibliográficas, uno se pega mucho a eso, usted tiene el tema, usted busca en Google y **ahí le aparecen muchas cosas, entonces uno empieza a sacar un pedacito de acá, otro pedacito de allá y así***

Estas prácticas operativas aparecen en los bordes de la línea que separa la escritura académica oficial, de la no académica (no oficial), línea que cada vez se torna más borrosa entre la una y la otra.

En el grupo de discusión, se evidencia la forma como se apropian los estudiantes de la escritura académica, procedimientos que no son aleatorios, sino inscritos en situaciones didácticas que los provocan. Desde Chartier (2005), los dispositivos materiales para construir textos producen



sentidos; en este caso, estos procedimientos de repartir y distribuir el trabajo hace que, en esta cadena, cada estudiante le imprima un sentido particular al texto; y cada quien lo va sellando con su aporte, constituyéndose en cada caso, en textos inéditos. Estos textos sólo adquieren estabilidad y significado cuando el docente los “lee” y los legitima con la nota. Por ejemplo, el estudiante que copia y pega le imprime un sentido al texto, igualmente el que trata de construir ideas a partir del texto “plantilla-internet”, también el que revisa, a la par, el que maquilla y, hasta el que lo imprime y lo entrega. Los cambios y mutaciones que sufren estos trabajos de escritura hasta llegar a las manos del docente son diversos, transformaciones de orden intelectual, pragmático y ocasionales a la situación.

Procedimiento-táctico-estratégico 12: Copiar y pegar y a partir de esta información reconstruir el texto.

A1GD3

Estudiante: pues yo consulto en internet, copio algunos textos, y de esos textos trato de hacer el texto que necesitamos

Investigadora: ¿usted copia y pega información?

*Estudiante: pues sí –risas- eso es lo que hace todo el mundo, **yo copio y pego, pero claro, no todo, selecciono alguna información bien importante sobre el tema en cuestión y a partir de ella elaboro el escrito,** aunque a veces **como en un trabajo que hicimos con otro profesor, todos buscábamos la información pertinente y la enviábamos a un compañero para que a partir de ahí, elabore el escrito y luego alguien revisa y ya –risas- trabajo- colaborativo, jajajaja, si la verdad eso nos ha funcionado mucho por la cantidad de trabajos–risas-***

Investigadora: cuando ustedes dicen que seleccionan cierta información y a partir de ella elabora un texto ¿qué significa esto? ¿Copian el texto como tal y sobre ese texto le agregan, le quitan, o construyen otro?

*Estudiante: **las dos cosas –risas- la verdad cuando no tenemos tiempo copiamos y pegamos y quitamos algunas cosas y ponemos otras pues para que no quede tan igual, y cuando tenemos más tiempo entonces tratamos con toda la información de elaborar algo distinto,***



lo que pasa es que es muy difícil partir de cero, en cambio así uno lo que hace es complementar

Estudiante: claro que también **depende del profesor, hay profesores que nos amenazan que tenemos un software que detecta la copialina y tal, entonces uno eso no lo hace con todos los profesores, -risas-**

Procedimiento táctico-estratégico 13: Maquillar:

A1GD3:

Investigadora: ¿qué procedimientos hacen en internet cuando deben realizar un trabajo de escritura?

Estudiante1: yo por ejemplo visito varias páginas de Internet, lee uno lo que en verdad está relacionado con el tema y de ahí lo arregla uno y la pega tal cual al trabajo, la maquilla uno un poquito y lo pasa de una vez al trabajo, es que como ya no es como antes, que uno tenía que ir a la biblioteca, y consultar, se demoraba horas y no encontraba el libro, o en toda la mañana sólo consultaba un libro, eso cambió, entonces por internet se le hace a uno más sencillo, simplemente es copiar y pegar

Procedimiento táctico 14: Distribuir y acoplar:

A1GD2:

Investigadora: ¿Cómo hicieron ustedes para hacer el trabajo, se reunieron?

Estudiante: pues él nos dijo que nos basáramos en el capítulo 5 del plan nacional de desarrollo, entonces leímos el capítulo, leímos más o menos el enfoque, como son 3 programas cada uno se leyó un programa, hicimos su análisis y después lo acoplamos porque cada uno tiene que depender del otro.

Procedimiento-estratégico 15 Prestar o Pedir prestados trabajos ya evaluados para presentarlos nuevamente en la misma u otras asignaturas relacionadas:



Investigadora: y ¿tú qué piensas?

Estudiante: en producción textual siempre es lo mismo, todavía dando lo mismo, es más yo estoy en quinto semestre y le presté mi portafolio a un amigo que está en segundo y le está sacando notas con mi portafolio, o sea mi amigo presenta lo que yo presenté, entonces ese profesor no innova, entonces pues si yo puedo ahorrarme el tiempo con esa materia por ver otra, pues yo lo hago, pues veo la solución en un compañero de semestre avanzado y no hago el ejercicio de escribir, solo transcribo lo que otro ha hecho y la profesora ni se da cuenta o no le interesa.

Procedimiento táctico 16: Copiar y pegar haciendo cambios en el texto: sombrear, cambiar letra y tamaño y justificar con palabras propias.

A2GD8:

Investigadora: bueno quizá como usted dice que con el profesor de filosofía no había tanta exigencia, pues no había necesidad de ir a internet y copiar y pegar, aunque acabas de decir que sí lo haces.

Estudiante: bueno hablando del trabajo formal, del ensayo, del último que pidió, de pronto como él dijo que era tema libre, eso puede ser una, una ventaja el hecho de que yo copio y pego, pero él al sentarse a leer sí puede estar pasando, Yo por ejemplo copié y pegué muchas cosas, muchas de las partes, pero de pronto también justificaba con lo que yo decía, entonces esa parte de copiar y pegar se pierde un poco.

Investigadora: se pierde ¿cómo así?

Estudiante: si, de pronto, yo copio algo, lo pego, pero justifico lo que dice ahí con mis palabras, entonces ya no parece tan copiado y pegado, ya no parece como que es de otro autor, sino mío, si no que yo puedo estar pensando así, ya eso no parece la hoja ahí, se diluye, es como cuando usted copia y pega, y usted llega y sombrear, le da cambio de letra, cambio de tamaño de ésta y listo, le aparece como si usted tuviera en verdad, o como si eso fuera parte suya.



Investigadora: y a ustedes no les da temor que el profesor se dé cuenta

Estudiante. ¿De qué uno en realidad copia y pega? –risas-

Investigadora: a mí sí me metieron miedo en un curso que nos dieron en la biblioteca, para la entrega de trabajos finales, que todas esas cosas uno las tiene que poner como pie de página porque eso da cárcel, entonces a mí sí me entro el temor, y ya hablando con el profesor que le comenté de antes, él nos mostraba los trabajos y nos decía mire es que esto está en tal página, ustedes solo copiaron y pegaron, entonces yo **con él sí trataba de ponerle la página, el link, pero temor con el profesor, éste profesor, el temor de que él se diera cuenta de que copiar y pegar, no, no creo que hubiese ese temor de que él le fuera a ponerle a uno mal por eso no, nosotros no sentimos eso, no con él no, por lo que le he dicho.**

Nótese, cómo los procedimientos tácticos se orientan más, por las inferencias pragmáticas que hacen los estudiantes del contrato implícito.

Procedimiento táctico 17: Escribir, de acuerdo con las exigencias y con la forma de evaluar del profesor,

A2GD8:

Investigadora: cómo evalúa el profesor los trabajos de escritura, ponía observaciones y devolvía, pone sólo la nota, ¿cómo lo hacía el profesor?

Estudiante: **no, era evaluación cuantitativa, él nunca ponía observaciones, ¿por qué sacaba 4.5? no sé, porqué esas notas, nunca lo supe, pero eran esas notas, de pronto lo que uno escribía, él lo relacionaba con lo que uno decía en la clase y quizá por eso le subía a uno la nota. ¿Sí?, pero no sé sinceramente porqué el profesor ponía esa nota.**

Investigadora: ¿no ponía observaciones?

Estudiantes: no, de pronto en **la que sí puso observaciones fue en el ensayo final, el único trabajo que hubo así más formal, pero eran observaciones sobre ortografía y cosas así, pero no por ejemplo decir esto porque, porqué escribió esto, no.**

Investigadora: usted está de acuerdo con esta evaluación



Estudiante: bueno no sé, ahí si me corchó, bueno de acuerdo, de acuerdo no, ¿por qué? **Pues porque si yo venía a divagar y me ponían 40 por divagar, no me parece que sea una buena manera de evaluar sí?**, que en muchos momentos se hizo así porque no se leía, **usted misma veía que llegaban los muchachos a medio leer y escribir, sí?** Entonces, esta es la segunda vez que yo veía esta materia, la primera vez la vi con un profesor que se llamaba XX, y él era más, o sea él hacía ver esa cuestión filosófica más exigente, entonces si usted no piensa como pensó las fotocopias que le di, entonces usted está divagando y eso a mí no me sirve, si usted lo que escribe no lo fundamenta, no lo justifica en lo que leyó, no sirve, entonces uno decía saque uno porque lo que estoy diciendo no tiene nada que ver con el texto, **mientras que el profesor xx no, si? saqué 4.5, escribi lo que pensaba y ni si quiera leí las fotocopias, pero aun así saque 4.5, entonces no estoy de acuerdo con eso, si uno quiere que le pongan interés en la materia, uno como profesor tiene que hacer que la materia de uno valga y como lo hace? siendo exigente, yo puedo exigir que esto no lo tomen como recocha, que esto no lo tome como una materia de relleno, si'? y ser exigentes.**

A2GD5:

Investigadora: bueno, pasando a otro tema, ustedes que opinan de la forma como evalúa el profesor los escritos.

Estudiante: la evaluación, yo al profe no lo analizo tanto como evaluador porque la clase del profesor (A2) lo que hago es escuchar, porque él sabe lo que hace, entonces él como que **nos transmite la información, pero en el momento de evaluar él sencillamente se basa en como en los puntos centrales que averiguamos, en las preguntas que respondemos,** el ya desde el principio de la clase es aclarando para que nosotros nos demos cuenta de qué queremos, esa es la forma de evaluar del profesor, **mejor dicho la evaluación para él es lo de menos**

Estudiante: **la evaluación a él no le interesa, le interesa qué es lo que uno aprende, lo que le queda**

Estudiante: el profesor nos pone a pensar, eso es lo importante para él

Investigadora: cómo evalúa los trabajos

Estudiante: **el sólo pone una nota, sin observaciones ni nada**



De acuerdo con el anterior corpus, los estudiantes saben que el profesor asume la escritura solo para verificar que hicieron la tarea, este conocimiento lo acumulan y lo utilizan realizando procedimientos como los antes observados. De manera ágil, los alumnos acumulan saber sobre tácticas, las reciclan y las convierten en estrategias, por eso saben a quién le pueden copiar y pegar y de qué forma lo deben hacer, quien no lee los trabajos, quien da plazo, quien asigna buena nota sin merecerlo, quien califica de acuerdo con la cantidad y no calidad, quien pone observaciones y de qué tipo, etc.

3.4. Condiciones sociales y epistémicas de enunciación y producción textual.

Otro aspecto que emerge de los datos, configurando las prácticas de escritura, son las condiciones sociales y epistémicas de enunciación y producción de textos que de facto tienen los sujetos, no las que deberían tener, en el nivel de la teoría, sino las que, como en este caso, enuncian tener los estudiantes, y que se convierten, en obstáculos, en imposibilidad, y en el camino propicio para tomar decisiones otras, a la hora de realizar trabajos de escritura académica.

La escritura académica, exige unas condiciones, tanto sociales, epistémicas y retóricas complejas para lograr textos escritos aceptables. En esta dirección, Judith Kalman (2003), habla de condiciones sociales para hacer uso de la escritura; algo que permita el *acceso* social a la escritura, en términos de apropiación y participación: “El acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en las que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir” (Kalman, 2003, p. 39).

En las secuencias didácticas analizadas de A1 y A2, se observó que las actividades de escritura en clase se reducen a ejercicios donde preguntar y responder es lo más usual, siendo en tal caso, la copia y el traslado de información de un lugar a otro, los procedimientos más realizados por los estudiantes; y en relación con los trabajos de escritura extra clase como fue el ensayo, se observó que no hubo un proceso de acompañamiento



que permitiera como indica Bajtin (1982), poner en escena, tanto la caracterización del género discursivo (ensayo) en tanto práctica comunicativa, discursiva, académica, social y política, como su reflexión teórica textual, en términos del tratamiento del tema, estilo y composición.

Estos vacíos en el proceso comunicativo, discursivo y textual de elaboración de los textos observados en la relación triádica: profesor-alumno-saber, abren dilemas en los estudiantes, quienes afirman que su tragedia es no saber qué y cómo hacer lo que el profesor les exige. Los maestros por su parte, desde el deber ser y desde un pensamiento lineal que presupone que estas competencias ya han sido adquiridas en la educación básica y media, o en los primeros semestres de universidad, no indagan en ellas, y al no hacerlo dejan abierto el camino propicio para que los estudiantes opten por realizar todo tipo de procedimientos —académicos o “no académicos”— que les permita, de una u otra forma, cumplir con la tarea de escritura propuesta por él. En esta medida, escribir también es resistir; en un ambiente de supervivencia académica.

Los estudiantes hablan de unas condiciones de enunciación y producción de textos escritos que no tienen; por ejemplo, no sabían que era un ensayo, ni cómo se hacía, ni qué y cómo escribirlo, y anunciaron que sus profesores –A1 y A2— no les explicaron, ni los acompañaron en el proceso, veamos:

A2GD7:

Investigadora: o sea, ¿las orientaciones que él daba no eran orientaciones eee, digamos rigurosas frente al proceso de escritura?

*Estudiante: no, uno como mejor le parecía, hacía el texto, **había mucha libertad, él nos decía que no nos preocupáramos, que igual, el tema a veces era libre, como uno quisiera escribirlo, abordarlo, eem a veces si queríamos corregirlo pues lo corregíamos**, yo creo que pues, **así no, era mucha libertad, la verdad, pero por eso mismo uno a veces quedaba como en la nada, uno ni sabía para dónde agarrar de tanta libertad y eso, uno como que pues a veces era importante y uno pues quedaba más perdido que quien sabe que**, y uno bueno sí, **chévere pero por dónde inicio, si tengo todas las puertas y no sé cuál.***



Investigadora: ¿es decir que, tanta libertad tampoco es buena a la hora de escribir?

Estudiante: no porque como le digo, uno queda como loco, **tras de que a uno le parece bien difícil y dice que como uno quiera, pero uno ni sabe cómo es que uno quiere, porque no sabe cómo, cómo**; entonces **cuando uno quiere es cuando uno ya sabe de pronto las formas de escribir y entonces uno elige: no, yo no voy a escribir por ésta, sino por esta, pero uno que ni sabe.**

Investigadora: ¿en esas actividades de escritura había un proceso, desde el comienzo? por ejemplo ¿tanto en el ensayo como en las actividades de escritura hubo un proceso, el profesor les revisaba, les devolvía las orientaciones o cómo, ¿cómo se dio eso?

Estudiante: no, **el ensayo hasta fue chistoso porque a nosotros se nos había olvidado**, llegó el punto de que jum ni nosotros **ya nos acordábamos de ese ensayo y el profesor como no nos había dicho nada, no nos había vuelto a decir desde que iniciamos como tal las clases, ni nada, hubo un tiempo en que no volvimos a tocar ese tema hasta, ya como una semana antes fue que nos volvió a recordar y nosotros huy, ahí sí nos pusimos un poco pues ahí azarados porque cómo íbamos a hacer ese ensayo en una semana** y además que uno tiene más cosas que hacer (...).

Investigadora: no pidió avances,

Estudiante: Usted misma se dio cuenta que no, **no pidió avances ni nada, pues todo fue sobre el tiempo, es decir, no había tiempo para avances ni nada**, había era que empezar y terminarlo, apenas nos daba y antes nos quedaba corta la fecha, **es que no hubo ni tiempo para hacer el ensayo, eso fue ahí mejor dicho de carrera y cada uno rebuscaba y la mayoría también fue copiar y pegar algunas cosas en la internet y si acaso complementar y recortar para poder alcanzar a la fecha porque no, no hubo tiempo así, no.**

Investigadora: cuando el profesor evaluaba esas actividades que él les recogía, las devolvía con observaciones tanto en el ensayo como en esas actividades de clase?



Estudiante: **no, él no nos devolvía observaciones profesora, bueno no sé a ustedes, en mis trabajos no tuve y yo vi a muchos compañeros que tampoco, simplemente la nota y ya**, uno no sabía si le había quedado de pronto unas cosas mal o bien, simplemente daba la nota y ya uno daba por sentado de que pues si pasaba era porque le había quedado bien y ya, pero así observaciones no.

Nótese en la siguiente discusión, la incapacidad que siente un estudiante al no poder escribir lo que quiere; habla de lo difícil y lo limitante que esto significa:

A2GD6:

Mayo 9. Protocolo de clase 14. Después de la clase donde se socializaron los ensayos.

Investigadora: ¿por qué no hiciste el ensayo?

Estudiante: **no, es que yo sí lo hice, hice una parte, sino que a mí me dio como miedo de que no me quedara con las pautas, yo le mostré al profesor lo que tenía.**

Investigadora: pero ¿no tuvo tiempo?

Estudiante: no, tiempo sí tuve, **pero no me salió como quería, me parece difícil escribir y no me gusta salir con cualquier cosa.**

Investigadora: pero este ensayo estaba programado desde hace 7 semanas,

Estudiante: sí –risas- es cierto- pero no es el tiempo

Investigadora: pero el sábado, hace dos días, te acuerdas, yo les pregunté cómo iban con el ensayo y tú no lo habías hecho, entonces, un ensayo no se hace en dos días

Estudiante: sí, lo que yo he leído, **yo trato deee, como de alcanzar a esa persona**

Investigadora: ¿cuáles personas?



Estudiante: a esas personas que yo veo que escriben tan bien, que lo hacen tan bien, que la redacción es tan buena y que yo de pronto al escribir no lo puedo hacer, no puedo expresar así, eso es lo que no acepto y venirle a presentar eso al Investigadora: no, eso no lo acepto si? la excusa mía no es de tiempo, porque no, el tiempo lo tuve y desde el sábado me senté hacerlo, pero en esta semana yo se lo voy a enviar al correo, pero yo tengo una hoja, hoy traje una hoja de lo que escribí, mirela profe

Todos los aspectos mencionados tienen que ver con el sujeto que enuncia y produce escritura, con la forma como se posiciona frente a ella, con su historia y acumulado intelectual que lo convierte en el aventajado, en el malo, en el que más sabe y o en el que mejor o peor escribe.

A2GD7:

Investigadora: bueno, después de todas estas cosas que me han dicho, bueno como una pregunta final, ¿ustedes qué sugerencias le harían al profesor de la asignatura? Sobre todo, a esas actividades que hacía en clase, sobre la actividad final que fue el ensayo, ¿qué sugerencias?

Estudiante: bueno, pues ahí sí, primero de las actividades que hacía en clase pues que no sean como tan monótonas: uno llega a clases y uno ya espera las preguntas del profesor para responder en grupo, el tiempo para responderlas, socializarlas, se acabó la clase, a la otra clase lo mismo. Entonces creo que hace falta como otras dinámicas, otras actividades que también lo pongan a uno de pronto a comprender nuevas cosas, a retroalimentar más, no simplemente responder por responder a veces preguntas y pasar a otras (...)

Los estudiantes, además de mencionar que no saben qué es y cómo se hace un ensayo, indican que tienen serias deficiencias en el manejo del lenguaje –léxico, gramática; igualmente hacen alusión a la relación estrecha que existe entre leer y escribir como sujetos epistémicos, veamos:

A2GD5:

Investigadora: en donde está el origen, ¿por qué?

Estudiante 1: bueno se supone que en el colegio si ve ciencias es para saber ciencias, si ve sociales es para saber todo lo relacionado, pero



entonces lenguaje se supone que el docente debe empezar a formar es la relación entre alumno lectura, a nosotros nos ponían a leer como 7 libros al año, y pues la verdad nadie leía, o por lo menos a mí me daba pereza, entonces falta como mucho conocer, el que lee conoce, si uno no lee que va a escribir, lo que ve ¿cierto? pero falta ese interés de cada persona por leer, pero hay que tener en cuenta que a muchos no les gusta leer, son muy poquitas las personas que en realidad toman un texto, a uno que le parece, que eso es como perder el tiempo, y entonces prefieren hacer algo como de utilidad como en el mundo práctico, o pragmático

Investigadora: y ustedes:

Estudiante 4: si, es que es muy importante saber leer y escribir, si eso falta, pues hay desinterés

En el análisis de las actividades de escritura que se realizó en el capítulo anterior, se observaba que los estudiantes no leían los textos que los profesores dejaban para la discusión, y llegaban a la clase a leer y a responder las preguntas que el maestro indicaba. Esta situación relacionada con lo anteriormente enunciado por los alumnos, pone en evidencia también la relación profunda que existe entre la lectura y la escritura, al respecto Echeverri et al (2006, p. 196), afirman lo siguiente:

De este modo, el escritor es algo así como un lector en estado de fermentación: sus lecturas tienen que ser escritas, pues sólo así alcanzan un grado de transformación que las lleva- valga la analogía- de la vida al vino (...) pero no cabe duda de que todo escritor es un lector degradado: ha pasado del placer incommensurable de la lectura al drama permanente de la escritura. El escritor no deja de ser lector. No puede dejar de serlo. La nueva condición- fermentación de la lectura- lo pone en evidencia, lo expone en la picota, empero, no hay otra forma de encarar la fermentación: es imprescindible someterse al paladar de los catadores, ojalá de los más finos, pues son éstos quienes degustan la ofrenda por el otrora catador.

Nótese que el estudiante1 dice en la primera y segunda intervención: yo escribo mucho lo que vivo, lo que veo eso es lo que me gusta escribir;(... entonces falta como mucho conocer, el que lee conoce, si uno no lee que va a escribir, lo que ve cierto?



Se trata de una condición epistémica del sujeto escritor, aquel que, si no lee y no consulta, no puede escribir nada, más allá de lo que ve y lo que vive. Fue precisamente este estudiante el que, en lugar de elaborar el ensayo que pidió el profesor A2 al finalizar la unidad, elaboró y socializó una historia de vida personal (ver anexo D, A2PC14)

Tal como se observa en las enunciaciones de los estudiantes, contar, o no, con las condiciones epistémicas y retóricas para escribir académicamente, se convierte también en un aspecto configurador de prácticas, ya que al no poder de facto subsanar estos vacíos, y ante la inminencia de tener que escribir algo para entregar, los estudiantes optan por realizar procedimientos, como los ya enunciados; esto deja ver la relación y tensión fuerte que se genera en la terna sistémica **profesor-estudiante-tarea: cumplimiento-nota**.

Condiciones materiales

El factor tiempo. El trabajo empírico permitió evidenciar lo que está en las márgenes de las prácticas, aquellos aspectos que desbordan los discursos y rompen con la linealidad, el orden y el control. Las prácticas, según los estudiantes, poseen unas condiciones objetivas y materiales que son fundamentales para su desarrollo; son las que configuran, posibilitan u obstaculizan sus prácticas.

En esta línea, uno de los aspectos más reiterado por los estudiantes como obstáculo para el desarrollo de tareas de escritura académica es el factor tiempo; muchos argumentan diferentes circunstancias objetivas por las cuales no tienen tiempo, o no les alcanza para realizar los trabajos escritos:

A1GD3

Investigadora: ¿Por qué se ven obligados a tomar esas decisiones?

Estudiante1: porque no les gusta reunirse o alguno no tiene los recursos para ir a la casa del otro y reunirse, o porque no hay tiempo para reunirse y la verdad hay algo importante, eso nos ha pasado y es que no podemos ponernos de acuerdo en cómo hacer el trabajo, ni



cuando reunirnos, eso es muy complicado porque todos tienen cosas que hacer (...)

A1GD3

Investigadora: ustedes mencionan otros factores que influyen en el no cumplimiento de trabajos y es falta de tiempo, no tienen tiempo, ¿por qué siempre dicen que no tienen tiempo?

Estudiante1: mi punto de vista es uno tiene también cosas que hacer, no solamente en el estudio, en la casa también hay responsabilidades que hay que cumplir, eso es lo que a veces los profesores no ven, ellos dicen ustedes son estudiantes, ustedes dedican el tiempo completo a estudiar, no, tampoco es así.

Estudiante2: o hay unos que dejan excesivo trabajo y piensan que la única materia que uno como estudiante ve es esa y eso no es así, dejan cantidad de trabajo para ocho días, o menos porque este semestre nos pasó y el profesor no dejaba tiempo extra para entregarlo, pues el que no entregaba era un cero y punto, y entonces a uno le toca es priorizar por ejemplo cuales son los trabajos más importantes (...)

Estudiante 1: también pasa que por lo general los trabajos los dejan en la misma semana, o sea todos en la misma semana, no se ponen de acuerdo para digamos una semana uno, el otro otra, no, sino siempre en una semana todos, hoy nos dejaron trabajo de una cosa, y así, lo mismo los parciales, entonces todo se nos acumula para un fin de semana, y también hay que pensar que nosotros tenemos clase todo los días y el poco tiempo que nos queda por ejemplo las dos horitas nos ponemos a investigar, a recoger información y ya el fin de semana es el que nos toca o si nos reunimos y hacer lo que tenemos que hacer, a eso yo creo que nos referimos con la falta de tiempo.

El factor tiempo es igualmente otro elemento que nunca aparece en la lógica racional de los discursos, es algo que en la dimensión abstracta no cuenta, sin embargo es uno de los factores que más inciden en las lógicas de acción, es algo que presiona, constriñe y empuja a los estudiantes a jugársela como puedan, para sobrevivir en la academia. Las teorías no consideran el factor tiempo, sin embargo es la amenaza más constante que tienen los estudiantes, al respecto vale la pena preguntar ¿Cómo hacen



los alumnos para escribir cuatro o cinco trabajos de escritura, -ensayos-informes-reseñas-monografías- al mismo tiempo y para asignaturas diferentes, sin orientaciones, y sin un proceso dirigido que les permita regular y autorregular estas actividades? Al respecto Bourdieu afirma:

Existe una antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la práctica (...) La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que destruye la sincronización; su estructura temporal, es decir su ritmo, su tiempo y sobre todo su orientación, es constitutiva de su sentido (...) la práctica está ligada al tiempo, no solamente porque se juega en el tiempo, sino también porque ella juega estratégicamente con el tiempo (1980, p.130)

Así mismo, situaciones como el trabajo extrauniversitario, estar desnivelado, no tener plata para desplazarse, realizar prácticas de otras asignaturas que implican viajes y tiempo extra, realizar varios trabajos de forma simultánea, hacer trabajos escritos con compañeros de diferentes semestres y con diferentes horarios, son situaciones y condiciones materiales que según los estudiantes, obstaculizan la realización de tareas de escritura académica, pero son aspectos no contemplados en la lógica programática del currículo, veamos:

A1GD4:

Investigadora: ¿Que otros factores influyen en el incumplimiento del trabajo? Muchos contestaron en la encuesta: falta de tiempo, no entender que es lo que hay que hacer, la no dedicación y la pereza, ¿eso es lo que pasa realmente?

Estudiante 2: la falta de tiempo, como le decía, otros trabajos de otras materias, prácticas, a veces hay prácticas de 3, 4 días llega uno como desubicado.

Estudiante3: por ejemplo una vez en abril antes de semana santa, yo tuve una práctica en el bajo calima, una semana, llegue a semana santa y me fui para Medellín, estuve 3 semanas sin venir a la u, entonces llegué desubicado, también es por eso uno llega es a cuadrar como sea lo que tiene que hacer, lo descuadra, también eso pasa cuando uno está desnivelado, por ejemplo esta materia es de sexto y yo voy en noveno,



entonces esos descuadres son complicados, y bueno eso no lo ven los profesores, todas estas cosas que pasan, uno como estudiante es quien tiene que arreglárselas como sea para cumplir

A2GD9:

Investigadora: ¿bueno, cuando les asignan los trabajos con anticipación, porque los hacen un día antes?

Estudiante: **El tiempo**, es que nosotros no vemos una sola materia hay muchas, además la familia, **porque no somos ángeles**

Estudiante: si hay algo que nadie tiene en cuenta **y es que muchos no somos de acá**, por lo menos la mitad de la universidad no es de acá, y uno no puede cumplir con todo, **muy complicado y fuera de eso llega el domingo a las 10 de la noche estudiando, escribiendo y uno sigue, sigue y sigue, que el trabajo para fulano, luego el de sutano y no para. A veces creo que los profesores deberían ponerse de acuerdo y poner solo un trabajo que responda a las diferentes a firmas**, sería más interesante y no siete trabajos para responder a tareas porque, es más, digamos como más trabajo que en últimas no se ve, se pierde en cosas que piden, bueno quizá sea muy iluso –risas-

Internet, la computadora y la fotocopidora

Otro aspecto material que emerge de los datos, haciendo posible, o imposible las prácticas de escritura y al mismo tiempo configurándola es internet, la fotocopidora y el escáner. Sin estos aparatos y dispositivos materiales no sería posible el desarrollo de un número significativo de prácticas de escritura académica que ya se han mencionado. Todo el corpus presentado en el acápite de procedimientos ilustra muy bien este aspecto.

Así como la sola presencia física de materiales impresos no es suficiente para el acceso a la cultura, la computadora y el internet tampoco lo permiten por sí mismos. En este caso las nuevas tecnologías lejos de convertirse en ayudantes académicos legítimos para los estudiantes, se convierten fácilmente en oponentes y en facilitadores de procedimientos y acciones, emanadas y constitutivas de las mismas acciones didácticas del maestro, como se observó en el análisis; pero en últimas son las que se dan



de hecho en las prácticas y en las que habría que reflexionar desde una dimensión epistemológica, pedagógica y didáctica.

La situación es compleja, pero la solución no es simplemente integrarse y dejar hacer, o tener una visión apocalíptica de las TIC⁷ (Eco, 1965). Martín Barbero, indica al respecto que “Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante, pero cuyo desconcierto es disfrazado por buena parte del mundo escolar de forma moralista” (2003, p.20), esto es, echándole la culpa a las tecnologías de ser las culpables de que los estudiantes copien y peguen y realicen todo tipo de procedimientos como los anteriormente mencionados, y por la misma razón, sancionando estos procedimientos en vía de formación, por el camino de la sanción y la exclusión. Igualmente, es muy conocido en el mundo académico que algunos profesores también copian, pegan y plagian, incluso una estudiante en un grupo de discusión (A1) decía que el profesor les prohibía que copiaran y pegaran, pero ellos observaban que el hacía lo mismo con las diapositivas que llevaba a la clase, veamos A1GD3, contexto: el profesor les había indicado a los estudiantes que no tomaran apuntes porque le enviaba las diapositivas a la plataforma:

Estudiante 3: yo creo que nos deberían era enseñar como tomar apuntes, porque no podemos depender a toda hora de la tecnología, no todo es copiar y pegar

Estudiante2: si, porque los profesores no les gusta que uno copie y pegue, pero quienes nos están enseñando eso son ellos mismos, -risas-

Lo que esto indica es que más allá de los aparatos, Internet está cambiando las formas de relación de los estudiantes con el conocimiento, con las formas de producir conocimiento (ruptura epistemológica) y con los modos de leer y escribir, de ahí, que la universidad debe asumir el desafío de enseñar a escribir a los estudiantes a través de una didáctica de la escritura que trabaje en clave con estos usos escriturales que los estudiantes realizan, en lugar de desconocerlos, ocultarlos, y simplificar el problema por la vía de la sanción disciplinaria.



En esta misma línea Barbero indica que: “La configuración social, originada en los cambios, en la circulación de los saberes, está re-creando un tipo de competencias culturales y cognitivas que no parecen apuntar en el sentido de las competencias para la generación de rentabilidad y competitividad, predominante en el campo educativo, ahondando la brecha entre los intereses institucionales y la de los sujetos aprendices” (2003, p. 19). Obsérvese aquí la tensión fuerte que se ha venido enunciando, entre la institución y las subjetividades de los estudiantes, como aspectos configuradores de prácticas de escritura.

Ahora bien, otro dispositivo material, que también facilita la configuración de ciertas prácticas de escritura es la fotocopidora. En la actualidad el uso de la fotocopidora se naturalizó tanto que la mayoría de estudiantes universitarios acceden a la bibliografía obligatoria por medio de ella, sin interesar el uso ilegal de la reprografía (Herrera, 2006). Sin entrar a discutir, si un derecho social a la educación está por encima de los derechos de autor, lo cierto es que esta es una realidad y una práctica concreta que se está realizando en casi todas las universidades, sin interesar si son privadas o públicas.

Según Petrucci (1980), la lectura del zapping, o el uso parcial de los libros es la modalidad lectora más frecuente en la cultura moderna actual. El concepto de obra y su lectura completa se fue desdibujando con el uso reiterado de las fotocopias y ahora mucho más, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Es un hecho que el uso de la fotocopia descontextualiza la obra, borra información contextual, incluso la autoría de los textos, con el agravante de que muchos maestros dejan materiales sin colocar las referencias y los estudiantes no saben, ni reconocen la autoría de los textos. El uso continuo de la fotocopia, como dispositivo material que apoya las prácticas de escritura y lectura también va ayudando a construir socialmente creencias y actitudes sobre lo que significa escribir y leer, en y para la academia.

Y afecta igualmente la escritura porque, así como no interesa fotocopiar un libro total o parcialmente, tampoco importa si a la hora de escribir, se copia, se transporta o se pega manual o digitalmente información literal para construir textos propios; la emergencia de estas prácticas observadas en el anterior y presente capítulo ilustra muy bien este aspecto.



Los protocolos de clase analizados, sobre todo los de A2, evidenciaron el requerimiento exclusivo que hace el profesor sobre el uso de las fotocopias como material de lectura para la clase, veamos en A2, el requerimiento de la fotocopia:

A2PC1:

Al finalizar la clase:

00:03:05 *Para el lunes tenemos clase en el 33 de seis a ocho de la noche. La primera lectura es muy sabrosa de Estanislao Zuleta porque van a encontrar cómo se sensibiliza hacia la filosofía. Para el lunes contextualizar qué es filosofía, la importancia para todo ser humano. **Yo les dejo copia para que compartan la lectura y el lunes en la clase se realiza lo planteado.***

A2PC3:

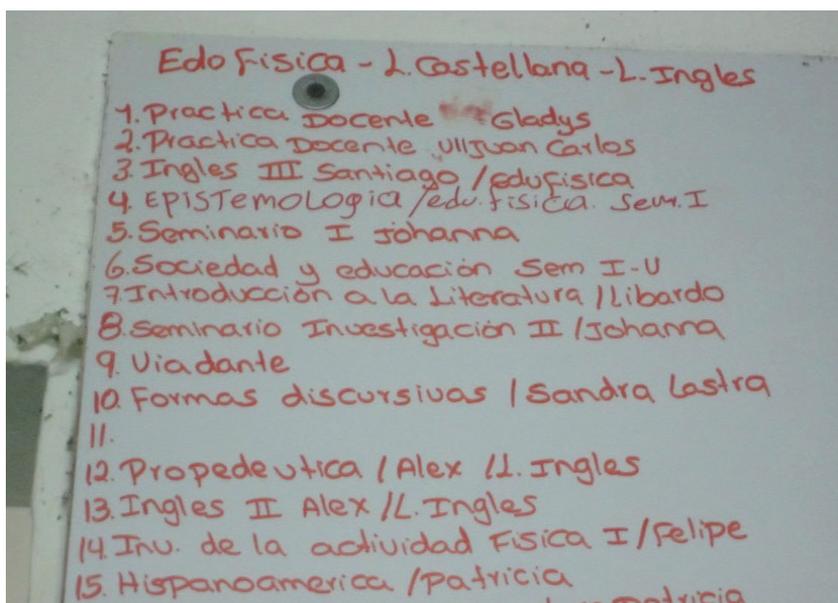
Al finalizar la clase:

Estudiante: ¿profe entonces el lunes aquí?

*Profesor: Si. El texto de Savater capítulo introductorio el porqué de la filosofía. **Hay una fotocopidora que hay allá en la 4 estadio, al pie de la panadería, hay un material que corresponde a las dos primeras unidades ahí está incluido este material, hay como cinco materiales.** Entonces a las 10 de la mañana nos vemos, leer el texto alrededor de la pregunta el porqué de la filosofía. Por favor me entregan las hojitas con el ejercicio.*

Ahora bien, la práctica del fotocopiado se ha ido tecnificando y diversificando tanto, que allí se encuentra una gran diversidad de identificación de copias, precios y maneras de identificar al profesor que las asignó. Es una práctica organizada y sostenida, en la cual han influido significativamente los mismos profesores universitarios. Veamos:





Aparecen cuadros acrílicos con los nombres de los profesores y sus respectivos materiales de lectura. Las fotocopadoras se convierten, entonces en extensiones del aula y, la tecnificación y sostenibilidad de aquellas está determinada en gran parte por las demandas pedagógicas-didácticas, por las circunstancias y urgencias de la academia. El itinerario y las trayectorias de la escritura y la lectura se extienden a los espacios de fotocopiado: “No existe escritura sin lugares de producción y de conservación, no existe escritura sin espacios por ocupar, recorrer, dividir, ordenar o descomponer” (Petrucci, 2003, p.25).

Ahora bien, creencias encontradas en el capítulo anterior como: escribir es copiar información de un lado a otro, aunado a las posibilidades que brinda la fotografía, en el caso del celular, o la fotocopadora, facilitan el camino para que los estudiantes, en muchos casos, no tomen apuntes y decidan fotocopiar, fotografiar o escanear los del compañero, veamos:

A1GD1:

Investigadora: *¿Por qué fotocopian los apuntes?*

Estudiante: **por la misma razón, por que como el profesor dice dentro de ocho días hay parcial, el más aplicado tiene apuntes, entonces uno le dice présteme el cuaderno para sacarle fotocopias**



A2GD7:

Investigadora: y usted fotocopia de pronto apuntes de algún compañero

*Estudiante: **pues yo no tomo, ni fotocopio apuntes porque no los considero necesarios en este curso.***

Investigadora: entonces el profesor no hace parciales, entonces por eso ¿no fotocopian los apuntes?

*Estudiante: **no, no hace parciales** y son otras actividades que hace.*

Investigadora: ¿entonces por eso no fotocopian los apuntes?

Estudiante: aja.

Todas las actividades escriturales están mediadas y controladas por las situaciones didácticas mediadas por la calificación, aspecto configurador que se describe a continuación.

La Nota: un dispositivo de poder y control. La calificación es un elemento esencial en el contrato didáctico, los estudiantes le apuestan a una nota aprobatoria y muchas de sus acciones y procedimientos tácticos van en función de esto, por eso, la nota también se constituye en un aspecto configurador de las prácticas de escritura.

La evaluación no es en sí misma, ni mala ni buena, los sentidos que esta adquiere están dados por las relaciones explícitas e implícitas que se establecen en el acuerdo didáctico: profesor-estudiantes-saber. La calificación es un elemento que simplifica, configura y modela prácticas de escritura; nótese que en la triada profesor-estudiante-saber ya ni siquiera es importante el saber (Chevallard, 2005). La nota actúa como un gran dispositivo de control y poder por parte del profesor. Veamos:

A2 GD5:

Investigadora: ¿porque que otras razones no entregan los trabajos de escritura a tiempo?



Estudiante: la verdad es que uno les dedica más tiempo a otras cosas, a otras asignaturas que considera más importante

Estudiante: si la verdad es que la tensión es diferente, **porque hay materias donde uno sabe que le van hacer un parcial, entonces uno sabe que tiene que leer y escribir, mientras que en materias por ejemplo como ésta la presión es menos, o la presión no se siente, no es esa presión que si usted no entrega el trabajo entonces va a perder la materia, entonces como no hay tal presión, entonces uno se relaja.**

Investigadora: y si el profesor (problemas de pensamiento filosófico) le dijera: ¿si usted no me entrega el trabajo pierde conmigo?

Estudiante: **ah, entonces ahí si la cosa cambia, si es que es eso, ahí si lo haría, si, es que es eso seamos sinceros, así es la cosa.**

A2GD2:

Investigadora: ¿y ustedes como maestros como ven su experiencia como escritores en la universidad?

Estudiante 1: pues siempre faltan cosas, pero a la carrera pues no le falta escribir, siempre escribimos bastante, en materias como esta escribimos, otras en pedagogía también escribimos harto, **escribimos lo normal** diría, **pero, así como sentarnos a escribir más formal si nos faltaría**

Estudiante: (interrupción) **pues uno lo hace por la nota**

Estudiante 1: **si por cumplir, si**, porque de por sí los matemáticos cuando escribimos, escribimos son definiciones, conceptos, teoremas, axiomas, pues como una mirada más matemática, **no escribimos pues por lo menos yo no.**

Investigadora: pero a ustedes les va tocar escribir una tesis, artículos, reflexiones pedagógicas, ustedes van hacer docentes

Estudiante: pues de la tesis me la salvo, pero los artículos si no se...

Investigadora: entonces cuando escriben ¿por qué lo hacen?

Estudiante. **Por cumplir, más por cumplir, en mi caso es por cumplir, a mí me gusta es expresarme así hablando, soy malo para escribir** y para leer también, lo que leo es matemática



Investigadora: y usted

Estudiante: cuando escribo lo hago, por eso es un reto, de que lo que quiero decir quede bien plasmado, yo tampoco me considero buen escritor, pienso que escribo lo normal, **cumplo con lo que hay que hacer y pues yaa, ese es el pensamiento que yo tengo (...)**

Investigadora: entonces ustedes, ¿para qué creen que escriben en esas actividades? (...)

Estudiante2: **hay que cumplir, es una tarea, un ejercicio que el profesor nos trae para entender y también para cumplir con ese requerimiento, es una nota de todas maneras**

Estudiante 3: **es más esa no fue calificable, yo creo que era más para aprender**

En el corpus se evidencia que hay una relación estrecha entre el tipo de tareas y pautas dadas por el profesor para orientar los trabajos de escritura académica y, lo que hacen y dicen los estudiantes para responder a estas demandas. En esta medida la devolución y regulación del aprendizaje está mediada por la calificación y es esta finalmente la que institucionaliza y orienta el proceso escritural.

Igualmente, se desveló en el análisis de la acción didáctica del maestro que la nota es utilizada por él como instrumento de control y poder cuando dice: "es para entregar, en una hojita...por favor" ver análisis de actividades: Protocolo de clase 3 (A2PC3), Actividad escritural de clase 1 (AEC1), en el capítulo anterior.

Es significativo mencionar que el último estudiante que intervino en el corpus anterior dice: **es más esa no fue calificable, yo creo que era más para aprender.** Es decir, la calificación es el telos del proceso escritural; entonces cuando se aprende, no se califica.

En la figura 8 aparecen los elementos configuradores de las prácticas y la red de circuitos y procedimientos de las prácticas de escritura académicas emergentes.



3.5. Representaciones sociales que emergen de las prácticas de escritura de los estudiantes

Otro aspecto configurador de las prácticas de escritura son las RS. Las prácticas de escritura de los estudiantes están soportadas en sentidos sociales, valores, normas y actitudes que actúan como guías y orientadoras de aquellas. En este sentido las RS actúan como sistemas de significación que hacen inteligibles las prácticas: “La representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar un acontecimiento económico, un personaje social” (Jodelet, 1984, p.475), que para el caso particular de esta investigación se refiere a la escritura académica.

En tanto la RS es un aspecto orientador de la práctica, las RS aquí halladas están directamente relacionadas con los diversos procedimientos, y prácticas de escritura encontradas en los estudiantes, y con las RS identificadas en los docentes.

Los procedimientos que se realizaron para la identificación y configuración de las representaciones sociales que tienen los estudiantes fueron iguales a los realizados con los docentes (ver capítulo anterior).

Los núcleos centrales de las RS encontradas en los estudiantes, son similares a los hallados en la acción didáctica del maestro; los aspectos que cambian un poco son los periféricos puesto que unos pesan más que otros, además aparecen nuevos periféricos, pues al cambiar el actor (estudiante), cambia la relación con el objeto.

Hallar empíricamente los aspectos periféricos que sostienen el núcleo central, es esencial para su intervención y transformación. De ahí la apuesta de construir una metodología que posibilitará desenmascarar y ver empíricamente el funcionamiento de las representaciones y sus relaciones con las prácticas.

Es coherente que los núcleos centrales de las RS de la escritura académica encontrados en los estudiantes sean similares a los hallados en los docentes, porque:



1. El docente es quien orienta y regula la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Y desde una perspectiva constructiva y social del conocimiento, los estudiantes elaboran colectivamente en la clase, con el maestro, un saber sobre la escritura.
2. Porque las RS están organizadas a través de un núcleo central (estructura profunda) unificador y estabilizador de éstas en la cultura; garante de perennidad en contextos evolutivos.

Y también es coherente que el campo de representación descubierto, difiera del encontrado en los docentes, porque se trata de sujetos en situaciones didácticas asimétricas, con dinámicas, tareas, perspectivas e intereses diferentes hacia la escritura académica.

Así las cosas, se identificaron tres grandes RS, de las cuales dos tienen una dimensión funcional y la otra una dimensión normativa.

Es pertinente recordar que el núcleo central está determinado por la naturaleza del objeto representado, por la relación que los estudiantes tienen con este objeto en la academia y por el sistema de valores, actitudes y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo (Abrić, 2001).

1. Primera representación social, según su naturaleza:

Núcleo central: *La escritura es importante, pero difícil (valor)*

Este núcleo central se encuentra dentro de una dimensión valorativa que se vuelve normativa, y allí emergen aspectos afectivos, sociales e ideológicos, fuertemente arraigados a la construcción social, educativa y política que ha tenido la escritura históricamente en la sociedad. Este núcleo central está significativamente visibilizado, marcado y sostenido por estereotipos, normas, actitudes, creencias y fundamentalmente valores, expresados y actuados por los estudiantes al referirse a la escritura académica universitaria.



El núcleo es fuertemente valorativo-normativo en su centralidad, sin embargo, en la periferia, al actualizarse en contextos particulares como en este caso la universidad, se vuelve funcional y hasta admite inconsistencias y contradicciones como se observará en el análisis.

Aspectos periféricos que visibilizan, sostienen y dan sentido al núcleo central:

- a. Escribir es difícil, complicado
- b. La escritura es un don
- c. Escribir produce miedo

Los aspectos periféricos hacen relación a la naturaleza de la escritura: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué representa?, ¿para quién?, ¿qué manifiesta?

a. Escribir es difícil

A2GD9:

Estudiante: **Escribir no es fácil, es bien difícil, pero uno no se siente presionado con ese proceso, con este profesor. Sentirse presionado a escribir es tan horrible.**

A2GD7

Investigadora: bueno, comenzamos, ¿para usted qué es escribir?

Estudiante 1: **para mí escribir es algo difícil, es muy difícil, se me complica mucho,** es expresar el pensamiento, las ideas de una manera coherente, demostrar cuánto uno sabe, hacer textos que tengan cosas nuevas, por eso es que se me complica.

Investigadora: ¿considera que es importante escribir?

Estudiante 2: **sí, es importante escribir, es muy importante y por eso mismo creo que es complicado.** Porque se demuestra mucho el potencial que tiene la persona y a veces uno no sabe cómo, qué y cómo escribir, la manera correcta como se debe escribir.



Investigadora: *¿y es importante escribir en la universidad? ¿Y usted como estudiante de matemáticas?*

Estudiante 3: **sí, es importante, claro, escribir en la universidad, es muy importante y en matemáticas también, aunque tenemos ya de pronto una forma distinta de escritura por los signos y todo, pero sí es muy importante anotar los datos claves.**

Obsérvese, los estudiantes reconocen teóricamente la importancia de la escritura en la cultura y en la academia, pero saben que en la práctica tienen dificultades significativas.

b. La escritura es un don

A2GD8

Investigadora: *¿qué actividades de escritura el profesor les pone hacer en clase? la mayoría respondió: preguntas para responder sobre fotocopias que él dejaba. Yo estuve en muchas clases y efectivamente esas eran las actividades, preguntas que él hacía para responder, reúnanse y respondan y entreguen, ¿cómo le parecían esas actividades?*

Estudiante: **yo no sé, siempre he creído que la escritura, al igual que la música, que el cineasta son de pronto de ingenio, son de personas que tienen ingenio, yo no escribo por escribir, si yo escribo es porque estoy haciendo algo, estoy planteando algo, entonces yo creo que ese es un don, que de pronto genéticamente, espiritualmente, no sé, se dio, si? y esos escritores nacen con esos dones, usted dígame a un estudiante de matemáticas, o de pronto usted lo veía en los ejercicios que hacíamos en la clase, las preguntas eran muy cortas, digo las respuestas, mientras que usted dígame a una persona de lengua castellana, escriba y pueden tener 3 o 4 hojas, acercándose a lo que uno dijo, entonces uno es más exacto en lo que dice, si? Es blanco porque es blanco (...)**

A2GD5:

Estudiante3: *yo me fijo mucho en la forma como escriben los que saben realmente hacerlo, por ejemplo, los teóricos y los escritores de verdad, y la verdad me parece difícil, me gustaría escribir como ellos, me esfuerzo, pero créame que es bien complicado.*



De acuerdo con lo anterior, la escritura aparece como un don que convierte a los escritores expertos en seres extraños y con cualidades extraordinarias. Así las cosas, los estudiantes crean normas y actitudes de rechazo dado que no la consideran objeto de aprendizaje. Esta creencia también crea una visión sociológica excluyente en las disciplinas; por ejemplo, los matemáticos consideran que la escritura no es para ellos, sino para otros, como los de lengua castellana, veamos:

A2GD1:

Estudiante A: **matemáticas son materias que exigen que su cerebro piensen mucho más de lo normal**, porque como lo acaba de decir el compañero, las demostraciones, los teoremas, sus funciones, muchas cosas que en realidad, uno tiene bases, pero necesita tiempo, tiempo y espacio, y porque uno apunta harto, porque usted necesita tener unas bases bien establecidas, **si va hacer un docente de matemáticas ¿qué tengo que saber yo? matemáticas eso es, ya es como muy lógico**, ya luego viene la manera después, viene de cómo usted va a enseñar, **eso ya es particular, secundario, usted ya sabe cómo es su pedagogía como lo va hacer, como lo va a escribir**, eso ya es particular en cada uno.

Aquí aparece también la idea de la escritura como algo secundario-, primero está el conocimiento, en este caso matemático, y luego, de forma secundaria *la técnica* escritural para representarlo. Entonces, la escritura es importante, pero difícil y secundaria; es interesante apreciar empíricamente cómo estas contradicciones cohabitan en la práctica; cómo el decir y el deber ser entran en contradicción con el hacer, y aparecen actitudes ante la escritura en la que se mezclan, el enaltecimiento, la sacralidad, el temor, la enajenación e incluso el desprecio hacia ella.

c. La escritura da miedo

A2GD2

Estudiante: -risas- pues uno tiene muchas anécdotas buenas, **lo que pasa es que nos han, nos han, implantado ese miedo a esa materia que hay que estudiar, que hay que escribir mucho que no sé qué**, y de por sí, cuando llegamos allá, ya es eso es un estímulo negativo, **ya es como ahhhhh, tenemos que entrar a la clase de producción textual**,



***y fijo que hay un ensayo, fijo hay texto, fijo que hay lectura,** entonces también la clase está condicionada a eso; ahora, tal vez si la metodología de la maestra fuera diferente, la respuesta sería diferente, si el estímulo fuera diferente, por eso poco escribimos, y la verdad no me gusta.*

El miedo hacia la escritura es algo que se fue construyendo histórica y socialmente, y de forma cómplice este sentido circula, se actualiza y se reproduce de manera natural y normal en las instituciones educativas; semejante contrasentido de la escritura lleva a evitarla en la mayoría de casos. No hay que olvidar el famoso dicho con el cual muchos aprendieron a escribir: “la letra con sangre entra”, al respecto González Aníbal (2005, p. 2) indica:

Esta actitud ante la letra no proviene sólo de la exaltación ideológica del habla versus la escritura, como podría suponerse, sino también de otros dos factores: por un lado, nace de la propia experiencia de escribir, la cual está signada por la resistencia y la dificultad. Los testimonios de César Vallejo y de Gabriel García Márquez acerca de la agonía y el vicio de escribir que he citado como epígrafes, junto con las declaraciones más notorias de Flaubert y de Mallarmé, son sólo algunos de los incontables que se pueden citar en la era moderna y que se remontan hasta la antigüedad clásica, como nos lo recuerda Ernst Robert Curtius en su monumental *Literatura europea y Edad Media latina* (pp. 468-469). El otro factor, acaso más profundo, que da origen a la actitud grafofóbica es el del vínculo histórico y filosófico entre la escritura y la violencia. Vínculo histórico que es dable observar, por ejemplo, desde las inscripciones cuneiformes de los reyes guerreros de Mesopotamia, así como en los posteriores jeroglíficos de los faraones egipcios (Martin, 44, 102-03). La asociación establecida por estas antiguas culturas militaristas entre la escritura y la guerra evoca no sólo nociones de disciplina y regimentación sino también la relación de la escritura con el cuerpo, particularmente con el daño corporal y la muerte.

En esta representación surge de manera espontánea y natural y está apoyada en una red de periféricos, lo cuales aluden especialmente a valores que guían actitudes fundantes y constituyentes de las representaciones sociales: “Las actitudes funcionan como elementos constitutivos primarios de los sistemas de creencias y conservan una fuerza evaluativa-afectiva importante derivada de valores sociales” (Quenza y Gutiérrez, 2007, p.



357). Así, el componente actitudinal de las representaciones sociales está orientado por el sistema de valores y normas del grupo estudiado y son estos los que dotan de significado y sentido las prácticas de escritura de docentes y estudiantes.

2. Segunda representación social, según su función y uso:

Núcleo central: *La escritura es una técnica que permite transcribir y consignar el conocimiento*

En esta representación el estudiante privilegia, sobrevalora y separa el aspecto técnico del elemento epistémico de la escritura. En el corpus anterior, se devela la relación directa de estos sentidos adyacentes con los encontrados en la acción didáctica de los docentes y con los procedimientos de los estudiantes para resolver actividades y tareas de escritura:

Elementos periféricos que alimentan, concretizan y hacen visible la representación:

- a. La escritura no tiene que ver con el conocimiento
- b. La escritura es un producto
- c. Escribir es un vehículo de comunicación
- d. Escribir sirve para registrar y recordar información

a. La escritura no tiene que ver con el conocimiento:

A2GD3:

Investigadora: qué opina de este tipo de ejercicios que el profesor les pone hacer, ¿qué dificultades tiene en relación con la escritura de estos textos?

*Estudiante: pues de hecho aprender a escribir no es el objetivo de esta clase, ¿sí? **Creo que el objetivo es más bien como aprender a pensar ¿sí?** Eee, si yo creo que el proceso depende ya mucho de la persona, si le gusta o no le gusta ¿sí? **Es más bien eso, tiene que ver más con los temas que se discuten, con entender, no tanto con escribir.***



A1GD4:

Investigadora: yo me refiero a las actividades de escritura, por ejemplo, a este ensayo que tuvieron que hacer, de recolectar información, de sentarse a redactar

Estudiante 3: igual este fue el único trabajo de escritura que redactamos, consultamos ideas en varias partes

*Estudiante 2: si fue el único trabajo de escritura como tal, **o sea hacemos otros trabajos, pero donde la escritura no es lo importante, no es lo pertinente, sino el tema, la profundización de los temas, los conocimientos que estamos viendo.***

A1GD3:

Investigadora: hay otra que yo les preguntaba ¿cómo evalúa el profesor?, si devuelve, si corrige, si vuelve y pide, muchos escribieron que el profesor pone la nota y entrega, ustedes están en desacuerdo con esa evaluación.

*Estudiantes: el profesor en el ensayo nos puso algunas observaciones a los que lo hicieron mal, se los hizo volver a hacer, **claro está que las observaciones de él no son tanto de redacción, de cómo argumentar, sino más bien del tema, de profundización del tema, de que hayamos profundizado y entendido el tema que puso***

En lo anterior, aparece el sentido periférico, **la escritura como producto**, como algo que permanece antes de la escritura para luego volcarlo en ella para transportar la información.

b. La escritura sirve para registrar y recordar información; es un ejercicio nemotécnico

A1GD4:

Investigadora: la mayoría de estudiantes enunció que escribir es plasmar ideas, ¿ustedes creen que eso es escribir, es simplemente plasmar ideas, colocarlas por escrito?



Estudiante1: yo sí, es como una base para uno; de pronto cuando uno vaya a realizar una actividad, un trabajo, un parcial, entonces uno mira las ideas que plasmó, las lee para poder otra vez retener la información, tiene uno ahí los escritos en que estudiar

Estudiante2: si, plasmar como la idea principal para cuando usted se acuerde ya sabe en que se enfoca el tema

A2GD9:

Estudiante: yo me he puesto a pensar es como por conservar las ideas que tenemos, escribir es como poner en un lugar, poner en físico lo que tenemos en la mente, y es un acto de conservar

Empíricamente se evidencia que la escritura se valora más por su posibilidad de decir, comunicar, guardar, registrar, presentar, que por su potencialidad para transformar y producir. Obviamente la escritura, históricamente ha tenido la función de registrar y conservar la tradición cultural, gracias a ella las nuevas generaciones pueden consultarla.

3. Tercera representación social, según su función:

Núcleo Central: La escritura sirve para evaluar conocimientos

Aspectos periféricos que la hacen visible:

- Sólo escribo, tomo apuntes o los fotocopio cuando es para el parcial
- Las actividades de escritura son tareas que hay que cumplir
- Se escribe de acuerdo con el gusto de los profesores
- La escritura es para cuando la necesite realmente
- La escritura es cuestión de defenderse (los mínimos)
- Escribo lo normal (para pasar)

Los periféricos:

- Sólo escribo, tomo apuntes o los fotocopio cuando es para el parcial y
- Las actividades de escritura son tareas que hay que cumplir



Estos dos sentidos fueron capturados empíricamente y descriptos en el subcapítulo de la acción didáctica de los docentes, pero aquí adquiere sentidos diferentes:

c. Se escribe de acuerdo con el gusto de los profesores

Investigadora: *¿cómo elaboran los textos escritos?*

Estudiante 1: *pues eso es lamentable pero es cierto profe, por lo menos yo escribo para x profesor y sé que con él es totalmente diferente, pero si escribo para la profesora x uno se siente como amarrado, presionado, distinto, (...) entonces uno se pone a pensar en realidad que es lo que quiere el profesor, **yo hice un ensayo y a la profesora no le gustó, pero a mí personalmente me encantó, me gustó, después hable con Camilo lo que escribí, un compañero, y él me dijo ni modo métale lo que quiera, porque lo que ella quiere no es lo que usted quiere y traté de hacerlo así y me gustó mucho y cada vez me gustaba más, pero después me puse a pensar y dije no va tocar hacer lo que ella quiere porque la llevé, entonces esa es como la tragedia uno tener que adaptarse a lo que le gusta el profesor, finalmente uno es el que tiene que ceder y hacer lo que ellos quieren y no al contrario***

Estudiante 2 :*y es una problemática grande, **porque entonces nos quedamos en rendir cuentas a, al profesor que tengamos en el momento, entonces cuando nos vamos a encontrar, me pregunto yo, cuando yo me voy a encontrar conmigo misma y ahora cuando termine la carrera entonces a quien le voy a escribir si no sé quién soy en la escritura, porque no sé cómo me gustan a mí las cosas, por ponerme a ver cómo le gustan a los profesores que, a la vez es como una colcha de retazos porque a todos le gusta diferente, entonces se me olvidó como son los modelos.***

A2GD9:

Estudiante: *en otra clase me sentía tan cohibido de **escribir porque a la profesora le gusta es así y si uno no la hace así, pues la lleva, ella dice el trabajo comienza así y termina así y así tiene uno que hacerlo, la verdad yo me siento tan incómodo cuando las cosas son así***

La escritura reducida a la evaluación, es una tarea para cumplir, y parte del cumplimiento implica *escribir como al profesor le gusta*, así no le guste al estudiante; al fin y al cabo, la calificación como mecanismo de



control y poder es quien legitima o deslegitima el producto escritural. En el contrato implícito que circula y corre paralelamente al contrato oficial, los estudiantes van tomando nota de qué es lo que le gusta al profesor en los escritos: *que se enuncie textualmente lo que él ha dicho en la clase, que se citen sus palabras, que se coloquen los teóricos preferidos por él y se refuerce su pensamiento; que escriba concreto o bastante; que lo presente en computador; que lo presente con las normas preferidas por él: ICONTEC o APA etc.* “Se escribe en una lengua sin tierra y sin cuerpo, con todo el repertorio de un exilio fatal o de un éxodo imposible” (De Certeau, 2007, p.163). Estas son las jugadas didácticas evaluativas que el estudiante va aprendiendo del maestro y sabe que, al jugar así, él ganará y el maestro también, y el premio será una calificación aprobatoria. Tal simulación de la escritura, aliena y detiene el pensamiento, no hay interlocutor genuino, todo es simulación y ficción. En estas jugadas didácticas autoritarias, se anula al estudiante como interlocutor, se expropia su discurso, aun cuando lo instan a escribir.

Ahora bien, nótese la relación profunda que tiene este sentido social adyacente con el *Procedimiento táctico n. 17: Escribir, de acuerdo con las exigencias y con la forma de evaluar del profesor*. Estos aspectos, capturados desde diferentes instrumentos, son los que configuran procedimientos y prácticas de escritura en los estudiantes. Las inferencias del estudiante van en esa línea, saben con certeza qué y cómo les gusta a los profesores. En últimas eso es lo relevante para obtener una buena calificación.

d. La escritura es para cuando la necesite realmente

Los estudiantes creen que la escritura es un saber formal que se guarda y se usa solamente cuando se necesita para las demandas escolares; A2GD8:

*Estudiante: pues primero la falta de dedicación hacia la materia, ¿sí? También de pronto la falta de exigencia del profesor, si yo veo que el estudiante está leyendo y escribiendo lo primero que se le aparece, pues yo no creo que tenga que sacar de pronto un 4.0, o un 3 ¿sí?, porque es mi materia y mi materia se respeta, si el profesor ha estado permitiendo esto, pues son cuestiones de él , pero también la falta de dedicación de uno, de sentarse a mirar que esto, me puede servir, **en algún momento de mi existencia voy a tener que usar lo que el profesor me dio en esas copias, o lo que me dijo en clase, lo que escribí, pero de pronto muchos creen que cuando llegue ese momento personal, ese momento de la***



historia que lo necesita pues voy a creer en ese elemento, mientras tanto no, porque no me sirve.

Investigadora: pero ustedes no sólo son matemáticos sino educadores, licenciados, y como maestros tiene que rendir informes, tiene que escribir para un artículo, es un mundo de la escritura para el maestro, sea la disciplina que sea

Estudiante: si, en eso sí estoy de acuerdo, **pero si yo voy a necesitar de la escritura o de escribir en ese momento la necesitaré y la utilizaré y aprenderé ¿sí?**, muchas de las personas con las que yo he hablado, dicen ¿y usted porque está estudiando eso? – Matemáticas- porque no tuvo más, porque no me alcanzó para meterme a medicina, bueno entonces ¿usted está resentido con eso? No, yo he aprendido a quererla, yo he aprendido a que esto de verdad es lo que quiero, ¿sí? **Entonces de pronto en ese momento cuando yo necesite rendir un informe o escribir y publicar un artículo, se hará bien, se me hará rico, se me hará que lo estoy aprendiendo es para utilizarlo sí?**

Lo anterior evidencia una clara construcción social escolarizada de la escritura; este periférico y los anteriores, visibilizados en estas actitudes, son reproducidas cotidianamente y socialmente en los encuentros de aula con el maestro, en la topología de las actividades de escritura, en las prácticas, en los gestos y en las acciones didácticas.

e. La escritura es cuestión de defenderse (los mínimos)

La escritura es cuestión de defenderse, es un sentido social que desborda el campo representacional porque circula en todos los campos académicos y esferas de la vida social. Es muy común escuchar a los personas decir no sé escribir, pero me defiendo; defenderse aquí es como tener los mínimos para escribir y considerar que con estos es suficiente, veamos, A2GD1:

Estudiante: La matemática es un lenguaje como tan abstracto, entonces uno no sabe ese lenguaje, entonces uno tiene que aprender a escribir ese lenguaje, **de pronto uno ya sabe leer y escribir, no excelente, pero sabe escribir, se defiende**, cosa que en matemáticas no, entonces el raciocino de la matemática como tal lleva a que una se ponga más las pilas en ella, ¿sí? porque uno no sabe leer, ni escribir en matemáticas **en cambio lo otro ya lo sabe, ves?**



A2GD8:

*Estudiante: (...) Entonces digamos la materia del pensamiento filosófico no la vemos importante, como algo donde yo tenga que ponerme a estudiar o a escribir de 10 p.m. a 6 a.m. porque mañana tengo parcial, sí?, mientras que materias de la carrera de matemáticas como tal sí lo hacemos, usted ve un estudiante de matemáticas, ¿qué está estudiando? ecuaciones, ¿qué está estudiando? cálculo, ¿qué está estudiando? ta, ta, ta, no hay nadie que esté estudiando filosofía, no hay nadie que se siente a estudiar pedagogía, literatura, y eso que son materias muy relevantes; y de pronto la, la experiencia también nos ha dado que de pronto **con el mínimo nivel , si, con el mínimo de interés en la materia uno saca 3, que de pronto es lo necesario para no tener que volver a verla, no, si, son cosas que suenan feo, que, qué pesar que se estén dando pero es así, ¿sí?***

No sé escribir bien, pero me defiendo con los mínimos, esta creencia cargada de valores, arraigada en la cultura y particularmente en el ámbito educativo, tiene su origen en la misma historia de la escritura, en la forma como se ha asumido la alfabetización (funcional), y en la mirada subalterna e invisible que se le ha dado desde la política.

f. Escribo lo normal (para pasar)

A2GD2:

*Estudiante. **Por cumplir, más por cumplir, en mi caso es por cumplir, a mí me gusta es expresarme así hablando, soy malo para escribir** y para leer también, lo que leo es matemática. Investigadora: ¿y usted?*

*Estudiante: cuando escribo lo hago, por eso es un reto, de que lo que quiero decir quede bien plasmado, yo tampoco me considero buen escritor, pienso **que escribo lo normal, cumplo con lo que hay que hacer y pues yaa, ese es el pensamiento que yo tengo.***

Escribir lo normal, es casi sinónimo de los mínimos para cumplir.

La figura 9 representa los circuitos y relaciones de las representaciones sociales inferidas de los grupos de discusión con estudiantes y de sus prácticas de escritura.



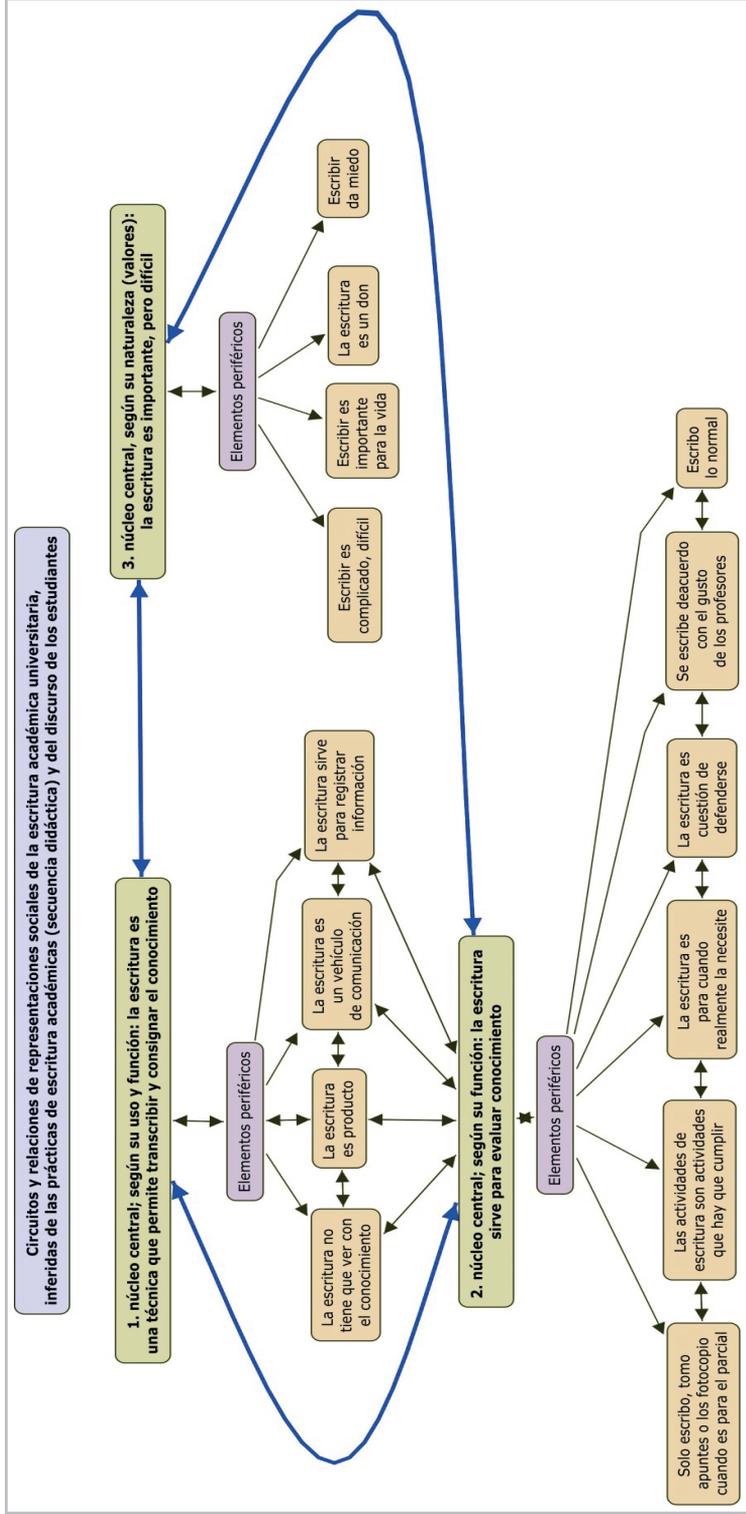


Figura 9. Circuitos y relaciones de las representaciones sociales de la escritura de las estudiantes, halladas en sus prácticas de escritura.

Fuente: El autor



Discusión. A continuación, se discuten los resultados del capítulo analizado, a partir del marco teórico, los datos, el análisis, y los posicionamientos de la investigadora.

De cara a una visión netamente técnica, declarativa e intelectualista de la escritura, la presente investigación ha realizado otros desplazamientos y trayectorias por las diversas prácticas de escritura académica reales de los estudiantes universitarios, tratando de desentrañar sentidos otros, en aquel claro-oscuro de experiencias escriturales inéditas y dispersas e intentando llegar a un lugar menos común que permita evidenciar que esta práctica académica no existe por fuera de sus condiciones materiales que le dan existencia (Chartier, 2005; Petrucci, 2003, Cardona, 1981). Es decir, no es la escritura desubjetivada y abstracta, ni es la historia lineal y oficial; tampoco las narrativas de las cifras, de las estadísticas y estándares que aluden a los escritores vencedores que logran posicionar las universidades y ubicarse en los mejores ranking internacionales, al servicio del logo poder y la biopolítica mundial (Foucault, 1970); macrorrelatos que descontextualizan y dejan en la sombra los problemas reales de la escritura académica; sino la escritura encarnada en sujetos (estudiantes y docentes), en espacios-tiempos concretos.

En relación con los aspectos configuradores de la escritura académica

Los resultados indican que tanto los aspectos configuradores de la escritura académica, como sus prácticas y procedimientos emergentes develan la escritura como un acontecimiento singular, volcada al mundo de las batallas y de las luchas, entre dominadores y dominados; luchas en la que los primeros dominan prolongando su victoria a través de normas, reglas y procedimientos, y los segundos, en sus artes del hacer, las desvían, las invierten, intentando establecer nuevas rutas y dominios (Foucault, 1996 y De Certeau, 2007). Esto significa que la escritura oficial, su verdad esencialista y trascendental, sus conceptos y prácticas imaginadas desde los escritorios de los expertos que conforman y dominan el campo, no es la escritura que emerge e irrumpe en las prácticas y procedimientos descritos. El concepto de escritura académica que emerge aquí está construido en las rupturas, en las fisuras y deslizamientos, en las discontinuidades y asimetrías:



La historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los enraizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más fuertes, la irrupción de los acontecimientos. (Foucault, 1996:8)

La escritura real no puede estar ahí, fuera de las tensiones del mundo de la vida: “El mundo está ahí, pero las descripciones del mundo no” (Rorty, 1991, p.25). Es, entonces, desde estas condiciones de producción descritas, donde se construye, se produce y emerge lo real de la escritura académica universitaria.

Tanto en el capítulo donde se describe la acción didáctica del maestro con relación a la escritura académica, como en el capítulo donde se describen los aspectos configuradores de las prácticas de escritura académica de los estudiantes, la escritura aparece como un proceso que se constituye instituyendo a la vez, las condiciones para su realización. En esta línea, la emergencia de los procedimientos, las tácticas, las prácticas y las RS descritas están dadas por las mismas situaciones y condiciones de producción de la escritura académica universitaria. Por ello vale la pena recordar, que no es posible no, hablar de linealidad en entre las prácticas y las RS de la escritura académica, pues no se trata de algo mecánico, en donde el estímulo va por un lado y la respuesta por el otro, sino que se trata de una dinámica que encuentra gran parte de sus fuentes de determinación, en el propio grupo que las genera, en este caso, la propia institución universitaria. Por ello es posible hablar de cierta autonomía en la elaboración de RS, y por lo tanto de transformación y cambio (Ibáñez, 1988; Jodelet, 2008)

La escritura académica como un acontecimiento historizado mostró las diferentes trayectorias, caminos y rutas que toman los estudiantes para realizar tareas de escritura académicas, trayectorias que son constitutivas de sus mismos procesos y relaciones: profesor-estudiante-saber. Estos resultados permiten entonces poner en el centro una de las preguntas que inicialmente se planteó en la investigación: ¿De qué hablamos cuando hablamos de escritura universitaria? ¿De los problemas cognitivos de los estudiantes para escribir? ¿De la mala alfabetización previa? ¿De sus



precarias competencias para redactar? ¿De sus incapacidades para escribir un ensayo, un artículo? ¿Del plagio y cómo combatirlo disciplinariamente? ¿De los bajos resultados en las pruebas? ¿De qué plan estratégico y jerárquico seguir para superar las competencias escritoras de los estudiantes? Entre expertos y no expertos las preguntas no parecen diferir en lo fundamental. Obsérvese que ninguna de las preguntas anteriores, que son las que normalmente se hacen desde una mirada tecnocrática, hacen relación a los resultados hallados en los aspectos configuradores de la escritura académica. Esto permite entonces replantear el asunto de la escritura académica universitaria, un problema que se ha trivializado en el campo académico-pedagógico, en parte porque los cuestionamientos apuntan siempre a las preguntas anteriormente expuestas lo cual ha generado un círculo tautológico que produce y reproduce un discurso apocalíptico sobre el problema de la escritura académica sin soluciones verosímiles.

Se podría decir, incluso que tal discurso tautológico, hace justeza a su propia lógica ideológica, pues mientras menos se cumplan las demandas oficiales decretadas en relación con la escritura académica, más demandas tendrán que hacerse al respecto, tal es la lógica de la demanda tecnocrática productivista y eficientista del sistema; un aparato que vive de lo que pide, por eso no hay cambios y como no los hay, es necesario seguir proclamando más demandas asistencialistas, con fines lucrativos.

Entonces, si se tienen en cuenta los resultados hallados, puede afirmarse que la discusión política, académica y didáctica no está puesta en las RS, ni en las prácticas, ni en sus aspectos configuradores; no, el centro de la discusión siempre ha sido las cifras, las estadísticas de las pruebas SABER, ECAES, el bajo ranking nacional e internacional de las universidades, la precarias competencias de los estudiantes y profesores, quienes resultan ser los victimarios de todo lo pasado, presente y futuro. Una discusión demagógica y en contravía de lo encontrado en esta investigación. Al igual que Don Quijote, los estudiantes y docentes se sienten inseguros en un mundo de in-certezas al preguntarse, si lo que dicen los encantadores expertos desde los escritorios donde justiprecian, es realmente lo que sucede en el contexto de la cotidianidad escolar. Sin duda, la clave de la transformación es el maestro, pero el saber experto ha sedimentado esta posibilidad, y desafortunadamente el cambio no se logra con la declaración de normas y decretos.



Lo anterior abre una profunda reflexión desde lo político, histórico, social y económico, llevamos más de medio siglo hablando del problema de la escritura en la educación básica y media, y más o menos quince años hablando de la escritura académica en la universidad, y hoy seguimos hablando de lo mismo. La mayoría de reformas o pseudoreformas planteadas desde una dimensión tecnocrática-productivista, en la educación básica y media, no ha logrado impactar académica y socialmente el contexto; y en la universidad el panorama no es menos distinto. El trabajo y la capacidad de propuesta de muchos docentes e investigadores, no han sido suficientes para lograr cambios en los diferentes niveles educativos; esto además porque se trata de un sistema en donde es fundamental la interacción de lo subjetivo, intersubjetivo y transsubjetivo (Jodelet, 2008).

De acuerdo con lo anterior, los resultados de la investigación instan a hacer nuevas lecturas de la problemática en cuestión, y dar un giro hacia las prácticas, toda vez que se ha trabajado más, desde el deber ser de ellas, que desde su propia realidad:

La racionalidad está del lado de los discursos contruidos, que encadenan operaciones de manera coherente, de las premisas a las conclusiones, de las hipótesis a los resultados, de las causas a los efectos, de los medios a los fines. Todos los discursos teóricos de las ciencias humanas fascinan o seducen porque transforman el mundo en libro, imponen a la confusión caótica de los sucesos y fenómenos la maravillosa legibilidad del orden del discurso, legibilidad construida, abstracta, impuesta o deseada. En suma, es la teoría. En la práctica todos sabemos que las cosas son diferentes. El orden del discurso no basta para guiar la acción con seguridad y eficacia. Puede incluso inducir al error. El discurso teórico determina perfectamente la jerarquía de lo importante y el orden de las razones: ciencias de los espacios contruidos, pero no sabe nada sobre el orden de las prioridades, pues varía según las coyunturas y los contextos y no existe una noción definitiva del tiempo. (Chartier, M. 2004, p.80).

El terreno de toda reflexión teórica siempre es el análisis de la práctica real. Por eso los hallazgos de la investigación interrogan significativamente a la didáctica técnica que sólo prescribe y aplica, y hace un desplazamiento hacia la didáctica que describe, comprende e interviene (Chevallard, 2005; Sensevy, 2007; Rickenmann, 2006; Camps, 2001). La didáctica como una



disciplina que genera teoría a partir de la práctica y luego regresa a ésta para intervenirla y darle sentido:

La investigación en didáctica de la lengua intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Pero esta comprensión no es un fin en ella misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica. La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos. Esta orientación praxeológica se conjuga con la aspiración de un saber que, originado en el análisis de la práctica, revierta en ella para darle sentido. Desde este punto de vista, la relación entre teoría y práctica no es una relación externa sino intrínseca al conocimiento didáctico (Camps, 2001, p.10).

Empoderarse de la práctica, documentarla y visibilizar todo lo que la constituye e instituye es fundamental para su transformación. El estudio de la acción docente, en clave triádica: profesor-estudiante-saber, permite poner en evidencia nuevas situaciones y nuevos objetos de investigación e intervención (Rickenmann, 2009). Así es como los resultados desvelan aquellas prácticas invisibles, ocultas y sancionables, que los estudiantes ponen en el orden de decisiones éticas, estéticas, textuales, pragmáticas y discursivas. En todo caso modos de pensar, operar y hacer que cohabitan, se hibridizan y producen un saber sobre la escritura académica universitaria. Se describieron los procedimientos, tácticas, prácticas inéditas y desplazamientos que realizan los estudiantes cuando deben escribir textos académicos; recorridos que además de estar articulados a los aspectos configuradores descritos, están siempre relacionadas con el tipo de demandas que el profesor enuncia en la clase. Estudiantes que transitan por diferentes asignaturas y programas disciplinares donde deben escribir de acuerdo "*al gusto de los profesores*", y logran peregrinar entre formatos de escritura establecidos y recorridos experienciales singulares. Apropiaciones particulares, artes del hacer que aprovechan la ocasión; pensamientos y creencias de maestros y estudiantes, que en últimas constituyen las fisuras del discurso regulativo oficial. Los aspectos configuradores de la escritura hallados indican que esta es mucho más que la suma de los diferentes aspectos que la enuncian y la caracterizan: planeación, textualización, revisión; bajas calificaciones e incompetencias, entre otras.



En relación con las prácticas, procedimientos y tácticas

Según los resultados, las prácticas de escritura académica de los estudiantes están configuradas por factores externos e internos. Dentro de los factores externos está el macrocontexto global (modelo económico) que influye dinámica y dialécticamente en el contexto institucional – Universidad Pública (Tolima)- y en el aula escolar en donde aparece el profesor, quien como autoridad legítima de la institución debe cumplir con un contrato didáctico, unas normas y reglas –recontextualización del saber-. Estos elementos constituyen el discurso oficial que pone en tensión las subjetividades del docente y la de los estudiantes. Existen igualmente factores internos dentro de los cuales están los actores, sus subjetividades (RS), las condiciones materiales y el dispositivo de control (la calificación). Estos son los aspectos configuradores de prácticas de escritura académica, desde los sujetos que la practican, la encarnan y la experimentan cotidianamente, por eso es preciso anotar que la escritura: “No es solo una operación abstracta de intelección: ella es una puesta en obra del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo misma o con el otro” (Chartier, 2005, p. 55). De ahí que la investigación en escritura no puede limitarse sólo a analizar y producir modelos y formatos de escritura para aplicar, pues dichos modelos y reflexiones teóricas deben partir de las condiciones de producción reales (Camps 2001, Britos, 2008).

Las prácticas y procedimientos tácticos y estratégicos descritos evidencian la tensión y resistencia entre una dimensión ingenua de la teoría reguladora de los procesos de escritura y unas prácticas de escritura inesperadas e imaginativas que la desbordan, le reclaman, la desafían y la invitan a teorizar desde las lógicas de acción. Los estudiantes desde las condiciones y transacciones didácticas, optaron por realizar procedimientos, tácticas y prácticas desde dimensiones pragmáticas, éticas y estéticas. Fueron trabajos escritos, en donde hay toda una serie de operaciones –muchos inéditos- que llegan a las manos de los docentes, como únicos lectores de ellos y muchos no indagan todo el recorrido, la circulación y el andamiaje material, social e intelectual que hubo detrás de su construcción y, en los efectos de sentido, que esas formas materiales de hacer escritura académica universitaria, tienen en la construcción social del saber escritural en la academia universitaria:



“Contra la representación, elaborada por la misma literatura, según la cual el texto existe en sí mismo, separado de toda materialidad, debemos recordar que no existe texto fuera de su soporte que lo da a leer (o a escuchar) y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector” (Chartier, 2005, p. 55)

El docente recibe los trabajos escritos que han realizado los estudiantes y bajo los juegos y transacciones implícitos del contrato didáctico, los institucionaliza con una calificación; muchos lo hacen sin haber hecho una revisión minuciosa de los textos, institucionalizando de esta manera los procedimientos realizados por los alumnos como el plagio o prestamos de trabajo y demás ardidés mencionados anteriormente. Así las cosas, las creencias o ideas banales o triviales que tienen los estudiantes sobre escritura académica son asumidas como válidas, al ser legitimadas por el maestro. Lo anterior es lo que llama (Brousseau, 1998), “Efecto Jourdain” para referirse a las trampas que existen en los juegos didácticos.

Para las gramáticas institucionales, las prácticas y procedimientos tácticos-estratégicos encontrados, fungen como sospechosos y “no académicos” -no oficiales-. Sin embargo, los resultados indican que existe una normatividad paralela de hecho, y no de derecho que se define y se instituye desde las mismas prácticas (norma de uso). Y estos procedimientos y prácticas de facto, supuestamente “no académicas” que cohabitan con lo “académico”, son insumos materiales y simbólicos que van definiendo y construyendo paralelamente el sentido social de la escritura académica universitaria. En esta dirección, las prácticas de escritura “no académicas”, se refieren a aquellos usos que, pese a estar cohabitando con lo reconocido como académico, no son autorizadas, ni legitimadas por el campo que las regula y en este sentido pueden ser analizados como modos de resistencia a dicha autoridad institucional (Finders, 1998); Lo no académico está relacionado con lo no oficial; es decir con el no seguimiento de prácticas de escritura en regla:

“Las estrategias que apuntan a producir prácticas en regla son un ejemplo particular de todas las estrategias de oficialización, que tienen por objetivo transmutar intereses “egoístas”, privados, particulares (nociones que no se definen sino en relación entre una unidad social y la unidad englobante de nivel superior), en intereses desinteresados,



colectivos, públicamente confesables, legítimos” (Bourdieu, 2007, p. 174).

Bajo esta mirada y teniendo en cuenta los resultados, valdría la pena una discusión de fondo sobre lo que es académico-oficial, y no académico-no oficial, en relación con las prácticas de escritura, en clave didáctica, y los límites estrechos, borrosos e invisibles que hay entre las unas y las otras.

Las prácticas y procedimientos tácticos descritos indican que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura no son lineales. Los procedimientos hallados permiten reconocer que la escritura académica es una actividad atravesada por relaciones y tensiones complejas en donde se cruza la academia, lo epistémico, las creencias, el control, el poder, el tiempo, el espacio, lo económico y lo personal, entre otros. Así las cosas, estos resultados ponen en tensión la idea de la escritura académica, sólo como habilidades para planificar, textualizar y revisar, pues lo que indican los hallazgos, es que la escritura académica, más allá de estos elementos, es un problema de condiciones sociales, epistémicas y materiales; también un asunto de autoridad, legitimidad, poder y acceso a las comunidades académicas, en las cuales están inscritos los estudiantes. Los estudiantes dicen: *“mi principal problema es que no sé qué decir y cómo empezar”*, esta es una posición un tanto alienada, lejana con relación a la comunidad académica a la que pertenecen:

Es necesario reconocer la existencia de una contradicción entre el cuadro de las contradicciones específicas de la lengua escrita y la situación histórica que ha determinado la postura de la escuela en la formación del conocimiento de esa modalidad (...). El dominio efectivo de la lengua escrita puede darse sólo como un desdoblamiento de la praxis lingüística y nunca como una mera asimilación de técnicas y patrones. (Pécora, 1984, p.94)

Entonces hablar y escribir no depende solo de la competencia lingüística en tanto técnica, sino de la competencia comunicativa y estatutaria (Bourdieu, 1982) en tanto capacidad social y política para ganarse los espacios monopolizados por quienes usurpan el poder a través de formas lingüísticas legítimas del lenguaje oral y escrito. No se aprende a escribir para escribir bien en sí mismo; se aprende para irrumpir en los espacios con voz propia, para tener autoridad y ganarse el derecho a ser escuchado como



ciudadano. Más que un problema cognitivo o, de competencia lingüística, la mayoría de estudiantes manifiesta un problema de incompetencia social; un sentido de inferioridad, falta de confianza e identidad, una visión de sí mismos como incapaces de escribir con propiedad y autoridad.

Los anteriores aspectos también indican, la relación profunda que hay entre escritura y lectura, por cuanto: “El leer como producción de sentido, es un acto de escritura, o un acto de representación simbólica en nuestro pensamiento: al leer reconstruimos la escritura que ha suscitado el acto del interpretar, porque el acto de interpretar es de cierto modo un acto de escritura” (Jurado, 2009, p. 81).

Ahora bien, es pertinente preguntar: ¿De qué manera los docentes familiarizan a los estudiantes con la bibliografía, propia del campo disciplinar? ¿Conocen los estudiantes los académicos y teóricos del campo? ¿Saben cómo escriben, de qué hablan y cuáles son sus posiciones? ¿El docente potencia la toma de posiciones críticas de los estudiantes sobre los problemas, autores, teorías y aporías, propias del campo? ¿Hay un trabajo colectivo entre los docentes que potencie estas discusiones? Es muy posible que esa incapacidad e inseguridad en los estudiantes tenga que ver con las preguntas anteriores; si un estudiante no ha entrado a la comunidad, no conoce la bibliografía, los temas, problemas, discusiones, teorías, difícilmente puede entrar en la conversación. Y esa pérdida de sentido de lugar afecta la intencionalidad comunicativa y su identidad: *“quien soy yo cuando escribo” “lo que escribo vale la pena, tiene autoridad y legitimidad”* Lo importante desde el punto de vista didáctico es entender que entre más se involucre a los estudiantes como miembros de una comunidad, en la cual discuten, dialogan y se distancian con voz y legitimidad (competencia estatutaria), éstos aprenden y recurren de manera intencional más contundente, intencional y efectiva a estrategias retóricas, propias de la comunidad:

El uso de estrategias de escritura, es decir la producción de un texto mediante un proceso de planeación, revisión, etc., es ciertamente algo que algunos escritores competentes hacen. Pero conocer esos pasos no sirven de nada si uno no tiene un lugar auténtico dentro de una comunidad y por lo tanto tiene muy poco que decir sobre los temas y cuestiones en los que otros están involucrados y apasionados, es decir,



los escritores competentes saben de lo que están hablando, a quién le están hablando, qué están tratando de conseguir con sus textos y, lo más importante, desde donde están hablando (desde que posición sociopolítica). (Hernández, 2009, p.39)

Muchas veces la topología o los rituales de actividades de escritura académica rígidas, con formatos y estilos impuestos, poco representativos de las comunidades discursivas, se convierten en barreras para que los estudiantes entren a dialogar y a escribir con sentido. Las estrategias retóricas se reconocen y se aprenden leyendo y discutiendo con los teóricos de la comunidad, estas no se aprenden, ni tienen sentido cuando se buscan de forma descontextualizada e inmediateista para dar cuenta de una tarea escolar. Lo mismo pasa cuando el profesor cree que los estudiantes ya saben escribir, allí está asumiendo una posición excluyente porque lejos de invitarlos a hacer parte de la comunidad académica y de enseñarles las maneras retórico-conceptuales de comunicar, les cierra las puertas para que ingresen y aprendan a cuestionar y proponer, construyendo una voz propia con autoridad, identidad y legitimidad.

A propósito de la construcción de la voz propia, nótese que una práctica reiterada en la escritura de textos fue copiar y pegar –“¿plagio?”–; procedimiento constitutivo de la acción didáctica del maestro. El cuestionamiento que surge de estos resultados es ¿Los docentes enseñan a los estudiantes a gestionar y a construir una voz propia, a partir de las voces ajenas? O sólo basta con decir como enunciaban los estudiantes: “consulten y tengan en cuenta las normas APA o ICONTEC”, eslogan que representa la gestión más reiterada en los docentes para orientar a los estudiantes en la elaboración de textos.

Teniendo en cuenta el término *apropiación* en el sentido en que lo plantea (De Certeau, 1996 y Chartier, 2000), y los hallazgos encontrados, vale la pena preguntar ¿De qué manera se apropian los estudiantes de las voces ajenas? Cuando un estudiante dice: “yo trato deee, como de alcanzar a esas personas, a esas personas que yo veo que escriben tan bien, que lo hacen tan bien, que la redacción es tan buena y que yo de pronto al escribir no lo puedo hacer, no puedo expresar así” (A2GD6), está también diciendo quiero entrar en la conversación académica y escribir de la misma forma como escriben los soberanos de esta comunidad: con autoridad y legitimidad;



esto es, quiero que me enseñen a escribir como escriben los que tienen la voz y el poder para hacerlo, porque lo que escribo va más allá de lo que me piden y deseo que comenten y respondan a mis textos.

En esta dirección, *apropiarse* de la escritura como lo hicieron los estudiantes, cuando copiaban y pegaban, no tendría por qué ser sólo un problema ético que se resuelve con una sanción social disciplinaria, sino, un problema académico y didáctico, en tanto que, en el proceso de construcción de voz en la escritura, la *apropiación* de términos e ideas es algo que en un comienzo suele suceder:

Este proceso de apropiación es justo lo que marca el desarrollo intelectual y cognitivo, y es algo que en algún momento todos hacemos: adoptamos el lenguaje, la voz y la identidad necesarios para asumir cierto rol (investigador, académico o especialista) dentro de una comunidad discursiva-académica. (Hernández, 2009, p.37)

Encarar esta situación por la vía académica implica reconocer que este es un camino inicial que toman los estudiantes "para *escribir como escriben lo que saben*". Con ello están manifestando igualmente que el problema no es sólo técnico, ni individual (sujeto cognitivo), sino también, un problema de competencia estatutaria; es decir, un asunto social y político que los docentes pueden promover en la formación de sus estudiantes, enseñándoles a usar las voces ajenas, como parte de un proceso importante y común de las comunidades discursivas que quieren tener autoridad para ser recepcionadas y retroalimentadas por las mismas autoridades del campo (Bourdieu 1980, Hernández, 2009, Castelló 2006). Y no se puede seguir, bajo una actitud moralista, diciendo que el culpable del copiar y pegar es Internet: "Internet no es sólo un difusor de viejos saberes, de libros ya escritos, sino un nuevo modo de escribir y de producir saber. Internet no es la causa sino el resultado de la transformación del sujeto humano, la proyección de un nuevo sujeto de conocimiento, que, a su vez, implica el surgimiento de un nuevo ciudadano" (Barbero, 2003, p.21).

En efecto, lo importante no son las tecnologías en sí, sino las mediaciones, relaciones y las prácticas de escritura que dan intención a los actos de creación de sentido. Las actitudes moralistas frente a las tecnologías no permiten entender, ni asumir, en situación didáctica, la complejidad de los cambios, que están confrontando las prácticas de



lectura y escritura en la sociedad actual, y las rupturas epistemológicas, éticas y estéticas que está atravesando la producción de conocimiento. En este sentido, las universidades e Instituciones Educativas no pueden seguir atrincheradas en sus discursos programáticos y lineales, desconociendo la realidad que se les impone a cada instante. Trabajar la escritura académica en clave con las TIC, es una urgencia para las universidades y, en general, para las Instituciones Educativas.

Efectivamente, el manejo de las voces ajenas no es algo que se aprende de manera natural y espontánea, sino que estas deben ser objeto de enseñanza, por parte del maestro. En este sentido, el copiar y pegar puede ser capitalizado para enseñar desde allí el reconocimiento a la autoría, pues no hacerlo es excluir al autor de la genealogía del conocimiento, de sus aportes, de su posición y huella en el contexto histórico; no hacerlo es negar la construcción colectiva del conocimiento donde las luchas, tensiones y controles para incluir y borrar de los hechos y sucesos a las voces, dependiendo de los intereses académicos y políticos, ha sido un ritual histórico (Marcial 2013 y Segato 2019). Escribir, así, es entablar conversaciones orquestales con los autores y teóricos alrededor de algún tema. Y enseñar a los estudiantes todo lo anterior es más formativo que la sanción disciplinaria, sobre todo cuando el plagio ha sido orquestado por situaciones provocadas en la terna sistémica didáctica profesor-estudiante-saber, como se observó en los resultados.

En este sentido, lo que los resultados logran posicionar es un replanteamiento de la construcción de la voz propia en la escritura, vía didáctica. El reto es que los profesores logren que los estudiantes entren en la conversación académica, se sientan identificados y atraídos por los textos, por los autores, por los temas y problemas; por las teorías, el léxico, por las formas y estrategias discursivas utilizadas en dicha comunidad, y a partir de esta red intertextual de fuentes logre ir construyendo en el camino una voz propia y, una identidad de autor. Es un proceso complejo que implica: “Un esfuerzo crítico de ‘expropiación’ para que los significados de otros pasen a ser parte de las intenciones personales y puedan ser usados intencionalmente en contextos diversos generando nuevos significados” (Castelló et al. 2006, p.110). El desafío es lograr que la escritura sea un dispositivo constituyente de sujeto; una práctica de sí, un ejercicio de sí que procura la transformación y la emancipación (Foucault, 2007).



En relación con las representaciones sociales de la escritura académica

Las RS de la escritura encontradas en la acción didáctica del maestro (secuencia didáctica) y en las prácticas de los estudiantes, indican la relación compleja, dinámica y dialéctica que hay entre las unas y las otras. De hecho, la RS son un elemento configurante y configurador de las prácticas de escritura académicas: “En mi opinión, la noción de práctica es inseparable de la de representación, en la medida en que designa las conductas ritualizadas o espontáneas que, acompañadas o no de discurso, manifiestan (o revelan) las identidades y hacen reconocer el poder” (Chartier 2000, p.124). Estas RS de carácter histórico, ancladas en la cultura y reproducidas de manera acrítica en los contextos escolares, como se observó en el corpus, influyen dinámicamente en el sentido de las prácticas de escritura.

Las RS de la escritura capturadas en los estudiantes, desde el punto de vista de su naturaleza, en donde circulan y se vehiculan los valores hacia ella, evidencian una RS hegemónica y no fortuita, propio de la cultura moderna occidental, la cual la posiciona como *símbolo de progreso, por lo tanto, importante para la vida*, para la movilidad académica, laboral, social y política. Este núcleo central junto con sus periféricos: escribir es difícil y complicado, escribir es un don, y escribir produce miedo, son fundamentales porque hablan de su naturaleza, y en esta dirección apuntan a valores y estereotipos que generan actitudes; aspectos básicos en su construcción y reproducción.

Tanto estudiantes y maestros, creen que la escritura es fundamental para la vida académica y laboral, en esta línea la enaltecen, la sacralización (un don divino), generando actitudes de impotencia, rechazo y miedo como se describió en el capítulo anterior. Otras investigaciones en educación básica y media (Ortiz, 2011) y en la educación superior (Carlino, 2002, Pereira, 2004) han encontrado de forma similar lo mencionado; una representación ilustrada que deviene del mundo moderno donde la competencia, la producción y divulgación de la ciencia exige cada vez más, altas competencias en su comunicación escrita; situación que lejos de mejorar los niveles de escritura, acentúa, la exclusión, la discriminación, y la diferenciación académica y social.



Según Luhmann (2000) toda evaluación que se realiza se hace de acuerdo con los referentes emanados de los valores y las normas; anclados estos a las (re)construcciones –tensiones y luchas históricas de la sociedad. Moscovici (1984) distinguió tres dimensiones de la representación social: la información, el campo de la representación y la actitud, siendo esta última la más frecuente de las tres dimensiones. Así las cosas, los marcos valorativos y normativos se convierten en filtros a partir de los cuales se construye la representación: “Los elementos cargados valorativamente (núcleo figurativo) se convierten en marcos de interpretación y categorización de nuevos datos, constituyéndose entonces en sistemas de significación central que van a orientar los comportamientos” (Quenza y Vizcaino, 2007, p.357).

Esta visión moderna e ilustrada de la escritura ha hecho que organismos internacionales como el Banco Mundial, la ONU⁸, la OIT⁹ o la UNESCO¹⁰, centren su interés en este enfoque - la escritura desde sí misma- en línea de intereses ideológicos. Estas creencias míticas hacia la escritura hunden sus raíces en la cultura y las reproduce históricamente:

La práctica escrituraria ha asumido un valor mítico estos últimos cuatro siglos al reorganizar poco a poco todos los dominios donde se extendía la ambición occidental de hacer su historia y, así, hacer la historia (...) La escritura se vuelve un principio de jerarquización social que ayer privilegiaba al burgués, hoy al tecnócrata. Funciona la escritura como la ley de una educación organizada por la clase dominante que puede hacer del lenguaje (retórico o matemático) su herramienta de producción. (De Cerateau, 2007, p.147)

De esta manera, los profesores y estudiantes consideran de forma lineal que *la escritura es importante para la vida y es una herramienta fundamental para la ciencia y la episteme*, tal y como fue consagrada en cierta época de la historia del mundo (siglo XVIII). Sin embargo, vale la pena preguntar: ¿Realmente la escritura genera progreso? ¿Posibilita el ejercicio pleno de la ciencia y el conocimiento? ¿Crea democracia? ¿Conduce a la movilidad social y prepara el camino para una vida moral y digna? Street denomina

8 Organización de la Naciones Unidas

9 Organización Internacional del Trabajo

10 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



este enfoque Modelo Autónomo de Literacidad, el cual interpreta la escritura desde sí misma, con cualidades intrínsecas, so pena del progreso o, atraso de las culturas. Los nuevos estudios de literacidad se oponen al modelo anterior pues ven la escritura inserta en estructuras ideológicas de poder y control social: “la cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de factores económicos, políticos, sociales y culturales” (Graff, 2008).

Los resultados de la investigación posibilitan una reflexión profunda sobre este tipo de representaciones instituidas e instituyentes, en la medida en que son retroalimentadas en complicidad. Desenmascararlas, desideologizarlas e interrogarlas es una tarea importante que puede llevar a desestabilizarlas y a transformarlas en representaciones más acordes con los contextos reales de escritura. Para que la escritura sea realmente un factor de desarrollo y progreso en la vida de los sujetos, debe imputársele relaciones sociales y políticas de orden superior, y por vía social, más no individual-cognitivo. Si la escritura es algo que se aprende y se construye socialmente, las soluciones a sus problemáticas deben ser abordadas por esta vía y no por la individual.

Ahora bien, en los resultados se observa que la escritura como desarrollo y progreso admite en la práctica contradicciones como la siguiente: *es importante para la vida, pero difícil; es para ciertas personas, pero es necesario aprenderla; da prestigio, pero también miedo*. Históricamente la escritura ha tenido representaciones negativas y ha persistido una representación colectiva hostil hacia su dominio y diseminación. Este rechazo es el que Shakespeare pone en escena en la segunda mitad de *Enrique VI* para caracterizar la rebelión de Jack Cade. En esta edición de 1594:

Cade y sus hombres deciden matar a todos los hombres de leyes (all the lawyers) y cogen como primera víctima al escribano de Chatham. Su odio social se alimenta de un triple rechazo de la escritura: porque es la escritura la que lleva las decisiones de la justicia (...) porque es la escritura la que fija las dependencias de los más pobres (...) porque la escritura tiene una fuerza mágica y maléfica (...). (Chartier, 1991, p.122)



Así es, la escritura como imposición de autoridad que somete el débil al fuerte mediante la ley o la magia; la escritura como instrumento

jerárquico que instituye y legitima la justicia, la ciencia y la episteme. Este repudio –que en la obra se da como popular- aparece igualmente hacia su diseminación en tanto que imprenta, esta vez por el propio poder. Del siglo XV al XVI, este tema es frecuente; de ahí que un dominico, Filippo di Strata, en contra de Gutenberg, afirme lo siguiente, compartido por la mayoría de los miembros de la ciudad:

Para él la imprenta es varias veces culpable: corrompe los textos (...) corrompe los espíritus, difundiendo textos inmorales y heterodoxos, sustraídos al control de las autoridades eclesiásticas; corrompe el saber mismo envilecido sólo por el hecho de su divulgación entre ignorantes. De ahí la observación inapelable: *Est virgo hec penna, meretrix est stampificata* –la pluma es una virgen, la imprenta es una puta. (Chartier, 1991, p.125)

De esta manera, la escritura en las sociedades occidentales, tuvo que cohabitar con una representación duradera que la descalifica por su diseminación en tanto que profanación del conocimiento, sagrado y sólo para las élites: “El reparto de la capacidad de leer y escribir, la multiplicación de los objetos impresos son fuente de desconcierto para los hombres letrados, eclesiásticos o laicos, que pretenden monopolizar la producción y la discusión del conocimiento” (Chartier, 1991, p.125). Es claro, entonces que las sociedades occidentales entraron a la modernidad con esta doble representación: aquella que rechaza la escritura por considerarla un instrumento de dominación que desgarrar el tejido de la comunidad; y aquella que los hombres letrados la ven como amenaza, toda vez que divulgará el saber reservado y las claves a su acceso:

Sea como sea, la ley se escribe sin cesar en el cuerpo. Se graba en los pergaminos hechos con la piel de los sujetos. Los articula en un corpus jurídico. Los hace su libro (...) la piel del criado es el pergamino donde la mano del amo escribe (...) El texto impreso remite a todo lo que se imprime sobre nuestro cuerpo, lo marca (al rojo vivo) con el Nombre y la Ley; lo altera en fin con dolor y/o placer para hacerlo un símbolo del Otro, un dicho, un interpelado, un nombrado”. (De Certeau, 2007, p. 153)

La escritura, históricamente reservada para pocos, contribuyó a consolidar la creencia, no por ello ingenua, de que acceder a ella era difícil, e inalcanzable; de hecho, en su comienzo: chinos, persas, sumerios,



acadios, cretenses y griegos creían que esta era de origen divino, y en efecto la palabra: “Jeroglífico (del griego *hieros*, sagrado, y *gluphein*, grabar) que designa los caracteres de la escritura egipcia, significa escritura de los dioses y sólo una clase privilegiada accedía a ella” (Sánchez j, 2006, p.126). Ahora, la escuela y la universidad, como se evidenció, y más aún, los medios masivos de comunicación, han contribuido a la actualización y consolidación de estas representaciones, pues comúnmente describen al escritor como un romántico, un idealista con dones innatos para crear y escribir:

Para defenderse del avasallamiento publicitario, de las divulgaciones perversas que subordinan a una textualidad masiva, la autonomía trabajada por el escritor, hay que llevar “hasta sus últimas posibilidades la producción del discurso como espectáculo”, anota José Szabón. Borges parodia los procedimientos de la comunicación masiva, pero también los hábitos de consumo que contagian a las universidades y abarcan a los especialistas en literatura (...). (García, C.1990, p,104).

Obsérvese que en algunos anuncios que ha realizado el canal RCN¹¹, para convocar a estudiantes y profesores a “competir” en los concursos de cuento, se refuerzan las representaciones anteriormente mencionadas. En tales anuncios aparecen sistemáticamente, entre otros, bombillos de diferentes formas que apagan y prenden con enunciados como “*escribir: una experiencia mágica*”, “*escribe, brilla*”, (Ortiz, 2011).

Esta manera de representar al escritor influye en los estudiantes, quienes asumen, entonces, la escritura académica como un don sobrenatural, una práctica incomprensible e inalcanzable; entonces, si la escritura es cuestión de brillantez y de magia, o un don espiritual, no habría nada que enseñar, ni qué aprender. Así, la imagen del escritor se configura en los medios como un ser excepcional, una estrella de las revistas, la televisión y los periódicos. Lo que se exhibe no son las condiciones de producción de su obra y el complejo trabajo escritural, sino su imagen, lo inexplicable, la inspiración. Tal es la representación de la escritura, que no de forma espontánea, imponen los medios. En este mismo orden de ideas se demostró que los profesores y estudiantes ven la escritura como un producto, y como tal,

11 Es un canal de televisión colombiana de amplia audiencia. Este canal empezó a convocar, más o menos desde el 2005, a estudiantes y profesores de todos los niveles educativos para que escribieran cuentos; los mejores son premiados todos los años en el certamen: Hay Festival, realizado en Cartagena.



algo que sólo genera incertidumbre, asombro y misterio; esta misma idea ha sido igualmente encontrada en otras investigaciones (Di Satefano, M y C. Pereira, 2004). Y entre más se asocie la escritura con dones innatos y poderes mágicos, y menos, con proceso y trabajo, más rechazo hacia ella, mas analfabetismo, deserción y discriminación habrá.

Por esta vía la escritura sufre un proceso de psicologización y cognitividad, que la lleva a mostrarse más como un bien privado, un beneficio que sólo adquieren unos cuantos privilegiados, que como un derecho fundamental de todos los ciudadanos. Entonces, la sacralización de la escritura en nuestra cultura, y la idea de que quien escribe bien, vive en estado de gracia, la convierten en un verdadero misterio para los estudiantes y en un obstáculo serio para desarrollar prácticas escriturales acorde con los procesos que realmente implican:

La musa aprende a escribir dice Havelock (2008, p. 99): “La musa cantora se transmuta en escritora: ella que quería a los hombres que la escucharan los invita ahora a leer. Es justo asignarle ambos papeles. ¿No se inventó el alfabeto bajo su égida, cuando su canto aún imperaba? ¿Acaso hemos de negarle el mérito del invento y *de saberlo usar ella misma?*”. La musa se transmuta del mundo sagrado al mundo profano, donde debe aprender a escribir.

Bajo esta sociología naturalizada y hegemónica de la escritura, los profesores dicen: “*La escritura es fundamental en la academia*” “*la escritura es algo muy difícil*” “*el prerrequisito para esta clase es que ustedes sepan escribir*”, “*el que no sepa escribir está perdido*” Ahora, qué consecuencias tiene en general para las prácticas educativas y en particular para las de escritura académica que los maestros reproduzcan irreflexivamente estos imaginarios sociales: «¿Lo que natura non da Salamanca non presta?» Estas representaciones sociales influyen en lo que Bourdieu (1980) describe como el sentido de los límites: “El sentido de los límites es la anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar” (Kastorina y Kaplan, 2003, p.24) y se expresa luego en los estudiantes con premisas como las halladas y enunciadas en esta investigación: “*escribir no es para mí*”, “*escribir es un don*” “*escribir es muy difícil*” “*La escritura es para ciertas personas*”, se juega aquí la constitución de la autoestima social, puesto que empiezan a adoptar una imagen de sí mismos y de



su propia competencia escritural como incapaces, en cuya construcción social ha influido el punto de vista de los maestros (Kastorina y Kaplan, 2003, p.24). Al respecto vale la pena preguntar: ¿Qué RS y qué relaciones sociales, académicas y afectivas con la escritura académica pueden percibir, construir y estructurar los estudiantes con este tipo de representaciones hegemónicas que van y vienen de la misma cultura académica, de los medios, de la interacción comunicativa cotidiana y que además los maestros reproducen acríticamente en sus prácticas didácticas? Representaciones que lejos de mejorar sus procesos de escritura, obstaculizan su práctica escritural y limitan su desarrollo potencial, en palabras de Vygotsky: su zona de desarrollo próxima (Wuersch, J, 1993). Porque no es menos importante advertir que las RS controlan de manera sutil el pensamiento y la práctica; aspectos que se retroalimentan mutuamente.

Maestros y estudiantes no son conscientes de estas RS, por cuanto éstas se instalan de forma corporal y no racional, en este sentido: “No representa aquello a lo que juega, no memoriza el pasado, actúa el pasado, anulado así en cuanto tal, lo revive. Lo que se ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es” (Bourdieu, 2007, p. 118); por ello, docentes y estudiantes no interpelan las RS, ni las problematizan. En efecto, una de las funciones de la RS consiste en lograr que las personas acepten y cooperen con la realidad social instituida: “Contribuyendo a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición (...) las representaciones sociales contribuyen a la legitimación y a la fundación del orden social” (Ibáñez, 1988, p. 193); en esta línea, obsérvese cómo esta serie de valores, estereotipos y actitudes hallados, referidos a la naturaleza de la escritura, lo que hacen es actualizar, solidificar y consolidar estas representaciones, que a su vez impactan las prácticas de escritura y viceversa.

Esta relación permite afirmar que las RS no surgen, ni aparecen aisladamente, sino que acontecen en contextos particulares donde, como en este caso, los estudiantes debían responder a ciertas actividades y tareas de escritura, bajo ciertas tensiones, presiones, limitaciones, coacciones y circunstancias específicas. Dado que los valores son fundamentales en la constitución de RS (Moscovici, 1984, Jodelet, 1984) y generan actitudes, desde una dimensión didáctica es fundamental reflexionar sobre este tipo



de valores, normas y estereotipos que se han construido históricamente alrededor de la escritura.

Otra gran RS hallada, de carácter orgánica, fue: *la escritura es una técnica que permite transcribir y consignar el pensamiento*, cuyos sentido periféricos que la sostienen son: *“la escritura no tiene que ver con el conocimiento, la escritura es un producto, la escritura es un vehículo de comunicación y la escritura sirve para registrar información”* Esta representación fue ampliamente discutida, pues también fue hallada en la acción didáctica del maestro. Al respecto, vale la pena adicionar otros elementos a los presentados en el capítulo de los maestros. La escritura como técnica es una creencia simbólica que tiene sus antecedentes en la misma historia. Ha sido una de las representaciones históricas más recurrentes y conservadoras, no por ello menos ingenua.

Considerar la escritura como una técnica externa y accesoria, ha sido un imaginario ideológico fuertemente anclado al pensamiento occidental; por tal razón, esta RS pertenece a la historia y está determinada por ella. Derridá (1991) en su libro *De la gramatología* hace una punzante crítica a este tratamiento procedimental violento y jerárquico que se le dio, en el pensamiento metafísico-logocéntrico moderno:

Con un éxito desigual y esencialmente precario, este movimiento habría tenido en apariencia, como hacia *su telos*, a confinar la escritura en una función secundaria e instrumental: traductora de un habla plena y plenamente *presente* (presente consigo en su significado, en el otro, condición, incluso del tema de la presencia en general), técnica al servicio del lenguaje, *portavoz*, intérprete de un habla originaria, en sí misma sustraída a la interpretación. (Derrida, 1971, p.13)

Dentro de la historia del logocentrismo Platón afirmaba que la escritura era un fármaco peligroso; Aristóteles decía que eran símbolos de las palabras; Rousseau, afirmaba que era un suplemento añadido a la voz; Hegel aseveraba que se trataba de un sistema de signos de signos; Lévi-Strauss la consideraba un sistema, constituyente de violencia y, De Saussure le asignó solo la función de representar el sistema de la lengua (Bolívar, 1990). Según esta tradición desde el Fedro-Platón hasta De Saussure – Curso de lingüística general-, la escritura solo tendría como fin representar



fielmente la lengua oral. Así, un pensamiento y una voz pura, no empírica, no contingente, podría ser transcrita por una escritura igualmente no contaminada, abstracta y universal: la escritura natural, unida a la voz interior que es presencia plena y veraz del habla divina (Tuchsznaider, E, 2007). Lo anterior remite a la transposición en el plano lingüístico de las oposiciones sensible-inteligible, materia-forma, naturaleza-cultura, trascendental-empírico, realidad-idealidad, categorías heredadas de la tradición metafísica occidental. Esa tradición impone y opone una escritura divina, independiente, abstracta y universal, a una escritura humana, en un tiempo y espacio particular, imaginativa, contingente, empírica, mundana, cultural, laboriosa, finita; una escritura historizada, donde su esencia y significado proviene de las relaciones sensibles, sociales y materiales que establece con el contexto, como se ha posicionado en el marco de esta investigación.

En el plano de las oposiciones binarias, el positivismo, en términos del representacionismo, siempre pretendió como mecanismo de control simbólico y material, hacer creer que existía un mundo exterior y un mundo interior y que la única función del lenguaje era representar fielmente ese mundo o realidad exterior; allí donde el pensamiento estaría antes y, el lenguaje (escritura) después. Falsa ideología, en clave de intereses; no existe la realidad como tal, sino imágenes o representaciones de la realidad que están mediadas por el lenguaje: “En efecto, junto con Emmanuel Kant son muchos los pensadores que han sostenido que la realidad “en sí” no puede ser conocida y que sólo tenemos acceso a la realidad fenoménica” (Ibáñez, 1988, p. 159); por lo tanto, no existe mundo exterior real, ni interior, pues el mundo exterior que se ve, es el mismo mundo que se construye gracias a la mediación del lenguaje. El pensamiento, entonces, se da en el lenguaje y no antes de él. En este mismo sentido, la escritura trabaja dialécticamente con el pensamiento y no está, sólo después de éste, para transcribirlo y comunicarlo. La escritura, así, provoca al pensamiento (logos), lo aplaza en ausencia, lo encara, lo desestabiliza y lo transforma. Por eso, esta es una práctica académica, pero también social, política, de poder y del poder; su textualidad e interpretación son incontrolables; de ahí su desconfianza histórica y su mirada amenazante.



era vista como un instrumento para poner cifras y datos; una escritura aséptica, neutra, no contaminada de la imaginación y de los fantasmas del historiador; en ese sentido, la escritura “Era percibida como un obstáculo importante para el conocimiento” (p.22); en esta misma línea crítica De Certeau, afirmaba “la escritura no es la expresión de la realidad, sino el medio para construir la realidad; que la escritura es el punto de partida para hacer la historia” (De Certeau, 2007, p. 148). De ahí, las tensiones, restricciones, contradicciones y las limitaciones de la escritura, mirada sólo como técnica, al servicio del pensamiento y el conocimiento.

Cabe señalar también que históricamente, dada la desconfianza y el temor hacia la escritura, esta sólo pudo ser enseñada de manera simultánea con la lectura hasta finales del siglo XVIII, principios del siglo XIX (Viñao, 2002 y Chartier M, 2004); lectura y escritura eran prácticas que no interactuaban y aún más, la escritura surgió no para interactuar con la lectura, sino como un instrumento de poder y control en las aulas:

Por su parte los maestros utilizaban actividades de escritura para estructurar de otro modo el trabajo de la clase. Cuando hacían planas de escritura o copiaban las frases que se ponían como modelo, los niños permanecían ocupados en tareas silenciosas, fácilmente controlables, que exigían atención y explicación. Así los maestros podían tener al mismo tiempo grupos de niveles diversos, sin tener que transformar a los mejores alumnos en monitores. La escritura modificó toda la pedagogía de la lectura, y también la pedagogía a secas: antes los alumnos podían cambiar de clase durante el año, pero ahora los grupos se volvieron cursos estables, donde un alumno permanecía un año completo: la distribución en tres niveles (curso elemental, curso medio y superior) se volvió poco a poco la norma institucional (...) desde ese momento ya no hubiera debido juzgarse la eficiencia de un método de lectura sin preguntarse por los efectos que a veces tiene la escritura sobre la lectura. Sin embargo, no sucedió así: las teorías sobre la lectura seguían preguntándose por los métodos de aprendizaje sin preocuparse por la escritura que quedó reducida a un entrenamiento de la habilidad gráfico-motriz. (Chartier, M, 2004, p.110)

El control, la violencia y la tiranía ejercida sobre la escritura han sido significativas a lo largo de la historia. Lejos de enseñarse como una práctica compleja que transforma, emancipa y empodera; que da voz a los sin



voz (estudiantes) y autoridad académica y social; es una práctica que se enseña como un saber formal, un conocimiento en sí mismo (metafísica), aislado y desconectado de relaciones materiales; y finalmente enseñado en perspectiva conservadora para que todo siga igual:

Aún hoy para nosotros la escritura es lo único que todavía aprendemos estando sentados en los bancos de la escuela, mientras que todo lo demás se puede aprender en una variedad de modos y más liberalmente en cuanto a los lugares y horarios. El motivo más evidente de la rigidez formal que presenta la enseñanza de la escritura consiste en que ésta es un saber, que la sociedad atribuye un gran peso y que por lo tanto es un saber que debe enseñarse de manera conservadora para que nada cambie. (Cardona, 1991, p.107)

Igualmente, en el corpus analizado, se encontró que la escritura en sus actividades cotidianas, y en la materialidad de sus rituales, esta actúa como dispositivo de control en el aula. Las actividades de escritura, eran una forma de controlar el tiempo de trabajo de los estudiantes en el aula de clase y una forma de medir y evaluar el ejercicio realizado.

Siguiendo la mirada instrumental, para la tradición representacionista-positivista, a la cual se hacía alusión, el sistema etnocéntrico fonético de la escritura es la técnica perfecta que permite transcribir fielmente sonidos (no significados) en grafías. Representación y experiencia que aún caracteriza las prácticas de escritura. Pero este es un postulado que sólo vale para un tipo de escritura: la fonética; a pesar de que, esto sólo sea una falacia más, pues nunca ha existido alguna escritura que sea totalmente fiel a las leyes fonéticas; de hecho, esta investigación ha corroborado que una práctica nunca corresponde exactamente a sus principios teóricos. Incluso este principio fonético (alfabético), 'telos' de la escritura, sirvió para que teóricos tan reconocidos como Havelock (2008), Ong (1982) y Olson (1998), entre otros, clasificaran las culturas en civilizadas y bárbaras; una visión que simplifica y excluye todas aquellas culturas, cuya escritura no es alfabética, como las orientales.

En esta dirección, y bajo todos los supuestos mencionados, la escritura como técnica es constitutiva de la misma historia:



La grafía (escritura) ha tenido para la tradición occidental una consideración de algo sensible (cuerpo, materia) exterior al espíritu, al verbo o logos. A modo de breve recuento histórico, ya Platón considera la escritura como *fármaco* peligroso. Aunque es un remedio necesario para ayudar a la memoria, es peligroso porque no sirve para aumentar las ideas de la memoria, sino que nos aleja de la realidad; por curar e infectar a la vez; a ella cabe oponer las Ideas (el *eidós*) que nos presente el ser y la realidad misma. En su historia del logocentrismo Derrida se concentra en Rousseau, Lévi-Strauss y Saussure. Para Rousseau (*Ensayo sobre el origen de las lenguas*) el habla es la expresión natural del pensamiento, la escritura no es más que un suplemento, sustituto no natural del habla, técnica artificial **y peligrosa para hacer presente el habla cuando está ausente**. Desde estas coordenadas si el habla viene a ser un añadido de la presencia intuitiva-inmediata (del ente, esencia o sustancia), la escritura es -a su vez- un suplemento vicarial del habla, una representación mediata del pensamiento. (Bolívar, 1990, p.180)

La condición vicarial, derivativa, accesoria, e instrumental de la escritura, está dada en términos de técnica sagrada y transcriptora de significados que la anteceden; portavoz, vehículo y expresión del conocimiento, tal como lo enunciaron los estudiantes y profesores. La suspicacia a la escritura profana radica en que se torna peligrosa, pues actúa en ausencia, y es desafiante porque su trabajo laborioso, histórico y epistémico puede subvertir el logos que supuestamente la precede. La escritura, entonces es aplazamiento y desplazamiento, *no inmediatez del pensamiento puesto en blanco y negro*, sino trabajo, construcción y reconstrucción de lo pensado. Sin embargo, cuando los estudiantes se refieren a la escritura como medio de comunicación del pensamiento, no reparan en el trabajo de esta; en su construcción y creación; el texto (conocimiento) en consecuencia, no necesita ser trabajado, reconceptualizado, redescubierto, confrontado, sino simplemente volcado al papel o a la pantalla a través de grafías.

Crear entonces que escribir es simplemente expresar y decir lo que se sabe previamente, significa pensar desde la perspectiva del autor (un acto monológico) y no desde el lector (auditorio); en el primero se observan procesos de pensamiento, en el segundo la intención comunicativa del escritor. Scardamaglia y Bereiter (1992) señalan haber encontrado dos modelos de redactar: modelo de “decir el conocimiento” y el modelo de “transformar el conocimiento”; en el primer modelo quien escribe dice de



forma automática en un papel lo que sabe sin ninguna demanda; en el segundo quien escribe considera la situación retórica de su texto y analiza qué quiere lograr con él. Tal es la naturaleza dialéctica de la escritura, caracterizada por el conflicto y la tensión permanente que enfrenta el escritor entre las limitaciones de su propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz (Carlino, 2005)

Sin embargo, dicha dimensión dialéctica y epistémica de la escritura, estuvo ausente en las representaciones de los estudiantes. Así las cosas, los profesores y estudiantes no ven en la escritura sino *un instrumento para comunicar lo que ya saben, un medio (formato-técnica) complicado y difícil al cual deben colocar los conocimientos que tienen previamente*. La escritura no es para ellos, un proceso que demanda, por un lado, lectura, escritura, reescritura, discusión, revisión de ideas, y por el otro, desafíos, tensiones, provocaciones, asombro y satisfacciones.

Los resultados indican que esta es una representación dominante en la cultura y mucho más en la cultura académica, en donde como se pudo evidenciar esta creencia se actualiza, circula y se fortalece a través de diversos sentidos y sistemas de valores. Otras investigaciones han encontrado igualmente esta representación en docentes y estudiantes: (Carlino, 2003, 2005; Britos 2008, Perafán L, 2004, Di Stefano, M. y Pereira, Mc. 2004 y Ortiz, 2009, 2011). Estos hallazgos posibilitan una profunda reflexión sobre la enseñanza de esta práctica académica y social, en todas las disciplinas. Es pertinente para el profesorado universitario deconstruir estas RS, observar la forma como han operado de forma inconsciente e implícita en sus propias prácticas y en sus acciones didácticas con estudiantes: “Precisamente porque los agentes no saben nunca completamente lo que hacen, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben” (Bourdieu, 2007, p. 111). Esta deconstrucción de la escritura, en clave de juegos, relaciones y circuitos, permite comprender e intervenir las prácticas.

Esta es una tarea inmediata por realizar, mucho más ahora, en la llamada sociedad del conocimiento, donde la escritura se ve como un instrumento operativo, de legitimación y eficacia para comunicar informaciones técnicas y conocimientos científicos. La escritura académica como “producción intelectual”, ha adquirido en la actual cultura un **valor de cambio** nada despreciable; su apuesta no está tanto en lo epistémico, en su



transformación y en su valor de uso social, sino en la imagen que proyecta y en la adquisición de capital simbólico y económico; es la forma jerárquica y excluyente de medir y ranquear actualmente la ciencimetría: SCOPUS¹², ISI¹³. En fin, la escritura académica funge como la maniobra dilucidadora de las teorías de las ciencias y las disciplinas, enfocada a la decodificación y reducida en formatos y técnicas para aplicarlas al hacer irreflexivo. Por esta vía se refuerza aún más la representación técnica, aumentando la brecha entre reproducción y producción, proceso y producto, emancipación y control, progreso y exclusión:

La escritura no sólo es un medio auxiliar al servicio de la ciencia – y eventualmente su objeto- sino que es en primer lugar, como lo recuerda Husserl en *El origen de la geometría*, la condición de posibilidad de los objetos ideales y, por lo tanto, de la objetividad científica. Antes de ser su objeto, la escritura es la condición de la *episteme*. (Derrida, 1971, p. 37)

No obstante, desde una visión epistémica e investigativa de orden colonial, sigue primando con mayor énfasis la mirada técnica. Incluso, se podría afirmar que en la época actual existe un desplazamiento de la lectura hacia la escritura instrumental. Mientras históricamente el acento y la preocupación estuvo en la lectura, ahora esta se desplaza hacia la escritura como técnica y tecnología capitalista de *biopoder*¹⁴(Foucault, 1991). Una escritura para la comunicación de conocimiento científico, una escritura corporativa y rentable que legitima, valida y posiciona a las instituciones en los rankings internacionales (Chartier A, 2004). Una escritura que en su vuelo científico, vehemente y opresivo lleva consigo las huellas de escrituras también académicas que no logran competir en ese círculo y juego depredador.

En esta misma línea técnica, corre igualmente una escritura administrativa, burocrática y de control. En las universidades y en general en las instituciones educativas, los docentes no tienen tiempo para pensar

12 SCOPUS es una base de datos que visibiliza la producción mundial de investigación en los campos de la Ciencia, la Tecnología, las Ciencias Sociales y Artes y Humanidades.

13 Institute for Scientific Information. Base de datos referencial multidisciplinaria en inglés que ofrece acceso a publicaciones de investigación internacionales de alto impacto, en las áreas de ciencias, artes, humanidades y ciencias sociales.

14 Biopoder entendido como "el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general del poder (Foucault, 2007, p. 15)



en lo fundamental de su ejercicio docente, ni para sistematizar sus prácticas, sino para llenar y firmar los formatos de clase, entregar documentos e informes y oficios que nadie lee. “El poder de la escritura no sólo se observa en toda la escritura administrativa que producen los Estados a partir de la construcción de la Edad Media y que controlan vigilan y castigan, para citar a Foucault” (Chartier, 1999, p.26). Una escritura que coacciona, controla y aliena y que socialmente va determinando qué y para qué se escribe en la universidad.

Ahora bien, desde una visión orgánica y funcional de las representaciones halladas, la representación de la escritura como técnica y los periféricos que la soportan, conforman significativamente la materia prima básica para elaborar los sentidos adyacentes que constituyen el núcleo central de otra gran representación hallada: *la escritura como instrumento para evaluar conocimientos*; una representación preponderante en las prácticas de escritura. Valga decir, si la escritura es una técnica segregada de lo epistémico, su función es servir de instrumento para evaluar conocimientos, lo cual reproduce y consolida su utilitarismo. En A1 y en A2 se observó, en las acciones didácticas y en el discurso del maestro (entrevista), que la función esencial asignada a la escritura es la de servir de instrumento para evaluar y certificar los conocimientos de las asignaturas. De igual manera, los estudiantes le dan este rol, a través de los siguientes elementos periféricos: *sólo escribo, tomo apuntes o los fotocopio cuando es para el parcial, las actividades de escritura son actividades que hay que cumplir, la escritura es para cuando realmente la necesite, la escritura es cuestión de defenderse.*

Obsérvese cómo la escritura académica tiene sentido si, y sólo si, es para calificar y entregar al profesor, como ejercicio de clase, o extra clase; si el profesor no califica el texto, no tiene sentido escribir, pues este no tendrá un valor de cambio rentable (la nota). Cuando el profesor en sus juegos didácticos dice: *esta actividad de escritura es para entregar al final de la clase, por favor hacerla en una hojita*, está diciendo implícitamente a los estudiantes: *juguemos a estar ocupados, no pierdan tiempo, respondan las preguntas, hagan la tarea, al final deben entregarla*. Nótese que el elemento relacional que mueve al estudiante a escribir algo no es el deseo de saber y transformar, sino la calificación. Tal impostura, muestra el grado de simulación, sumisión y cooptación que tiene la escritura universitaria y deja



en evidencia la flagrante contradicción y tensión entre la escritura como discurso oficial: adalid de la academia y la democracia, y la escritura como prácticas del hacer, estas últimas proliferan, circulan clandestinamente y deambulan como fantasmas por las aulas universitarias; pero nadie las quiere ver; y se constituyen, no fortuitamente, en las aporías del sistema escolar. La escritura así, no es una forma de constituir sujeto, sino una forma alienante de ser constituido por ella, pues al estudiante se le obliga a escribir a través de actividades que lo controlan y lo someten.

Atendiendo a los análisis de Michel de Certeau (2007), una práctica social, como lo es, en este caso, el acto de escribir, sólo tiene sentido para la persona que la realiza, si su acción, sus gestos o conductas, son portadoras de sentido en sí mismas y no en cuanto instrumento para obtener otra cosa, como en este caso: la calificación:

Al volverse utilitaria, la escuela invita a los alumnos a ser únicamente realistas o incluso cínicos; por ejemplo, a calcular su esfuerzo escolar en función de lo que puede proporcionarles cierta disciplina en los exámenes. La realidad social se convierte en ley, pero ya no en virtud. Por ello en todas las enseñanzas escolares podemos descubrir la línea de fractura que separa las disciplinas gratuitas de las disciplinas rentables, aquellas que no plantean la cuestión del sentido. (Chartier, M. 2004, p.77)

Ahora, el sentido periférico: *la escritura es para cuando realmente la necesite* indica que la escritura, más que una práctica académica y cotidiana, es un saber enciclopédico y memorístico que se adquiere y se guarda para cuando se necesite. Tal representación objetivista de la escritura es coherente con la forma de enseñarla, más como transmisión de saberes, que como un hacer académico; se mira como una práctica reductible a un conocimiento *que se guarda para cuando se necesite*. Se continúa con un énfasis centrado en una competencia de tipo declarativa, semántica o referencial, mas no como habitus cotidiano en sus comunidades de prácticas:

A distancia de las aproximaciones puramente formalistas, que localizan la significación sólo en el funcionamiento automático e impersonal del lenguaje, Petrucci considera que **el mundo del texto es un mundo de objetos o de performance, cuyas formas permiten y constriñen la producción del sentido**, y que el mundo del escritor



-lector es aquel de la comunidad a la que pertenece y que defiende un mismo conjunto de competencias, de normas, de usos y de intereses. (Chartier, prologo. En: Petrucci, 1999, p.12). Negrita fuera del texto

Esta misma idea quedó manifiesta en A2GD9, cuando dos estudiantes aludían al problema de la enseñanza de la escritura a través de formatos, los cuales la modelan, la alinean y la sujetan; algunos de ellos indicaron que estos formatos los usan en la clase, pero rara vez los vuelven a usar.

Ahora bien, detrás del sentido: *la escritura es cuestión de defenderse*, hay un dogma mayor que ha influido histórica e ideológicamente en la configuración de este imaginario: la escritura en tanto alfabetismo funcional siempre ha sido visto como un saber mínimo para desenvolverse en la vida cotidiana:

La historia del alfabetismo funcional es relativamente bien conocida en la literatura: el término se acuñó durante la Segunda Guerra Mundial y su uso se atribuye al ejército norteamericano para señalar la habilidad de un soldado para leer y escribir ordenes sencillas (...) El término fue rápidamente asociado con las economías de desarrollo del tercer mundo (Vincent, 2000) para señalar los niveles mínimos necesarios para oportunidades de empleo y desarrollo, y nunca ha perdido esa connotación de ser una habilidad poco diestra. Incluso ha sido vinculada en repetidas ocasiones con una educación de cuarto o quinto grado. (Kalman, 2008, p.119)

Así mismo, históricamente el porcentaje de las firmas era un indicativo de “porcentajes de alfabetización”, aunque si bien, todos los que firman saben leer, no todos los que leen saben forzosamente escribir (Chartier, 1991). Ahora, como lo plantea Kalman, la alfabetización está referida siempre al contexto de la básica primaria, aspecto igualmente hallado en el estado del arte de esta investigación; es allí, donde los sujetos aprenden a *defenderse* durante toda la vida, por eso no se habla de alfabetización en la universidad: “A los gobiernos autocráticos les interesa erradicar el analfabetismo, pero no su carácter funcional: leer desde el diccionario” (Jurado, 2009, p.80).



Por tal motivo, el carácter funcional del alfabetismo, no ha logrado formar escritores y lectores críticos comprometidos con un proyecto

social. Esto, para entender aún más, que el asunto de la escritura no es un problema dado, no es una variante independiente, sino que está anclada con un proyecto social y político que posibilita u obstruye cambios y transformaciones en la formación de escritores: “Para Freire la alfabetización es inherentemente un proyecto político mediante el cual los hombres y las mujeres afirman su derecho y la responsabilidad que tienen, no sólo en cuanto a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también en cuanto a reconstituir la relación que guardan con respecto a la sociedad como un todo”(Citado por Giroux, 1993, p.232).

En contraste con lo mencionado por Giroux, desde Freire, cuando los estudiantes dicen: *me defiendo al escribir, o escribo lo normal*, están diciendo escribo los mínimos y con eso es suficiente para pasar. Algo que está articulado sistemáticamente con las nuevas contrarreformas educativas en la universidad, evidenciadas en políticas como: rendición de cuentas y estandarización, lo cual ha agenciado, agudizado y reducido la visión de la escritura académica a la esfera del mínimo “rendimiento escolar”, en perspectiva de una alfabetización pragmática, suficiente para sobrevivir en un contexto de supervivencia y mercado.



Capítulo 4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



Investigar sobre las representaciones sociales de docentes y estudiantes es reconocer colectivamente las tensiones que se generan entre las fuerzas de la conservación y las de transformación; y esta confrontación posibilita la creación de condiciones para lograr cambios en las prácticas de escritura. De tal manera que proponer cambios significativos en la actividad educativa, sin pasar por un proceso de confrontación entre el saber, el decir y el hacer de las prácticas de los maestros y estudiantes, en tanto que reorganización de las subjetividades de los actores educativos, constituye una empresa bastante descontextualizada, que no va más allá del manejo formal de una serie de propuestas que se instituyen como discursos de moda (Chevallard, 2005). El profesor opera las políticas, pero las metaforizaciones y resignificaciones que él efectúa sobre la base de sus creencias, no se tienen en cuenta; por eso no hay cambio, sino reformismo. Se habla de los profesores y no con los profesores, quienes sólo se reconocen como efectos de significación. Este desconocimiento contradice la llamada política de cambio en las Instituciones Educativas, que intentan reformarlo todo, pero todo sigue igual, toda vez ocultan lo fundamental; aquello que tiene que ver con las subjetividades de los actores, sus representaciones sociales y sus prácticas reales.

Los resultados de la investigación plantean la necesidad de hacer una ruptura epistemológica y metodológica en la problemática; es un imperativo realizar el desplazamiento hacia las prácticas, toda vez que la historia oficial de las teorías y discursos sobre la escritura ya está más o menos realizada, pero la historia de las prácticas de escritura académica aún está por realizar y, de acuerdo con los resultados, obsérvese la diferencia entre la una y la otra. La investigación permitió producir transformaciones



en la propia lectura del problema y entender que la escritura académica no sólo 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 este punto ciego.

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 las ciencias del lenguaje e interactúa 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 la forma de concebir y solucionar la problemática escritural de los estudiantes.

En relación con el análisis empírico, 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, vía desmitificación y desnaturalización. Explicitar estas 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, 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, en clave de juegos, empíricos, relaciones y circuitos, permite comprender e intervenir sus 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 representaciones sociales, 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.

Los procedimientos tácticos y estratégicos realizados por los estudiantes para dar cuenta de tareas de escrituras son considerados en su mayoría “no académicos” o “no oficiales” por no estar declarados o regulados en las gramáticas institucionales como legítimas o válidas, sin embargo, estos cohabitan con las llamadas prácticas de escritura académicas, produciendo saberes y acciones sobre la escritura y es contradictorio observar que son los fantasmas que nadie quiere confrontar, pero, al mismo tiempo se constituyen en la actividad productora del propio sistema, en tanto generadores de demandas (estrategias- nuevas teorías etc.) para su disciplinamiento y control. No obstante, estas escrituras aquí denominadas no académicas-marginales pueden ser vistas, al mismo tiempo, como fuerzas instituyentes, que al mezclarse inevitablemente con la fuerza de lo instituido generan tensión en el proceso, produciendo un nuevo orden, ampliando las posibilidades de diálogo y negociación que luego podrían llegar a ser aceptadas y legitimadas.

Lo anterior le plantea desafíos a las universidades quienes deben revisar en clave transubjetiva, subjetiva, política y didáctica, las formas de pensar y hacer en relación con la escritura académica. Las prácticas se caracterizan precisamente por no seguir estrictamente las reglas, o directamente las subjetividades, sino por construir modos de pensar y hacer que hagan posible un vínculo entre las demandas de las instituciones



y las subjetividades de los actores. Este vínculo es el punto central que deben asumir las universidades creando políticas de escritura emanadas de investigaciones, que permitan comprender la forma como esta va variando de manera compleja e incierta de acuerdo con los tiempos, espacios y contextos.

Haber logrado evidenciar en la textualidad de las prácticas, las relaciones entre las representaciones sociales que tienen los docentes con las acciones didácticas donde estas se encarnan, y lo anterior con los procedimientos realizados por los estudiantes para dar cuenta de sus actividades y tareas de escritura, permite afirmar que las representaciones sociales no surgen aisladas, ni linealmente, sino que su emergencia se da en contextos, en donde es necesario responder a ciertas tareas, bajo ciertas tensiones, restricciones, limitaciones, condiciones y circunstancias específicas. Este conocimiento permite aportar a uno de los vacíos encontrados en el estado del arte, en donde se halló que las representaciones sociales de la escritura se capturan de manera aislada de las prácticas in situ, es decir se identifican sólo desde el discurso del maestro, lo cual puede representar un aporte importante, pero se pierde la mirada sobre su relación directa con las prácticas.

La investigación permite explicar muchos interrogantes y preocupaciones de docentes y estudiantes acerca de la motivación y las actitudes de los estudiantes frente a la escritura. De acuerdo con los resultados de la investigación, estas no corresponden a un asunto estrictamente psicológico como se les ha visto tradicionalmente, por el contrario, son aspectos profundamente enraizados en la trama social y colectiva de las situaciones. Las dinámicas, movimientos, motivaciones y actitudes de la escritura académica no son resultados de relaciones causa-efecto, delimitables, controlables y reconocibles (pensamiento lineal); no hay tal separación entre pensamiento y acción (actitud), por eso las motivaciones y las actitudes no son predecibles, ni controlables desde ningún paradigma, pues son constitutivas de las propias prácticas, son aspectos que también devienen del juego social y afectan lo social; así mismo, se construyen y se aprenden socialmente, en esta medida es importante recordar que las RS orientan la práctica, pero es un orientador colectivo.



El desafío que presenta la investigación es epistemológico, didáctico, pero fundamentalmente político, dado que, como quedó evidenciado en el análisis, las representaciones sociales 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 porque asumen que los estudiantes ingresan a la universidad con esta competencia consolidada (Pérez y Rincón, 2013).

El donde la ubicuidad de la escritura, hace que toda la comunidad universitaria hable de la importancia de esta 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.

En particular, en la Universidad del Tolima, no hay políticas encarnadas en acciones concretas; hay políticas declarativas: uno o dos párrafos en el Plan de Desarrollo, donde se menciona la importancia de la escritura y la lectura en la academia, y hasta ahí llegan, éstas no han devenido de investigaciones del propio contexto, y sólo ahora observando empíricamente los procedimientos particulares que adoptan las prácticas en los juegos de acción, es posible comprender el fracaso de dichas políticas.

En relación con la metodología, la realizada en la investigación permitió desentrañar empíricamente a través de creencias, opiniones, actitudes y prácticas, la forma como las representaciones sociales, en contextos particulares, emergen, circulan y generan retroactivamente actitudes hacia la práctica escritural. Igualmente, posibilitó el análisis del contenido y la estructura de las representaciones, pues estas son unidades semánticas que fluyen y circulan sosteniendo los núcleos centrales de las



RS. En suma, observar y analizar la organización y jerarquía de los sentidos sociales dentro del campo representacional era un aspecto esencial para la comprensión y para la visualización de elementos concretos, vía intervención. En este sentido, la investigación aporta fundamentos teóricos y empíricos significativos para ir consolidando metodologías que permitan el registro, la captura, y el análisis de las prácticas, específicamente, en el campo de la escritura.

Sugerencias y perspectivas de la investigación

A partir de los aportes de la investigación, se propone:

- Construir políticas concretas en relación a la importancia de la escritura académica en las universidades, en particular la Universidad del Tolima, en donde se tenga en cuenta las condiciones materiales (infraestructura), y académicas para su realización.
- Elaborar propuestas de formación de docentes en todas las disciplinas, para que enseñen a escribir a sus estudiantes, en sus propias disciplinas.
- Construir un programa de investigación de orden nacional que permita visibilizar las representaciones sociales y las prácticas de escritura que tienen docentes y estudiantes de diferentes universidades, de tal manera que estos conocimientos hagan parte fundante de los contenidos curriculares de la enseñanza de la escritura académica y contribuyan a la explicación y comprensión de las prácticas, así como también a su intervención.
- Esta investigación evidenció la necesidad de seguir indagando sobre los géneros discursivos y textuales utilizados en la universidad. La mayoría de docentes no tienen claro que en cada una de las disciplinas se crean situaciones comunicativas recurrentes que dan lugar a diferentes usos del lenguaje denominados géneros discursivos y textuales; por tal razón desconocen los géneros discursivos pertinentes a cada situación comunicativa y todos terminan pidiendo



indiscriminadamente ensayos, sin conocer la complejidad que este representa en la academia.

- Ampliar y comparar esta investigación con otras, en donde se analice en profundidad las representaciones sociales y las prácticas de escritura de los docentes, cómo escriben y qué procedimientos realizan cuando deben escribir para la academia, sobre todo con las actuales políticas de control y vigilancia que instan a al maestro a producir intelectualmente.
- Indagar por los modos de escribir de los estudiantes cuando se trata de escrituras que no son para la academia: qué representaciones sociales afloran y qué procedimientos y prácticas se realizan en estos nuevos contextos. Igualmente se debería investigar las representaciones sociales y las prácticas de escritura que tienen los investigadores. Todos estos proyectos deben consolidar programas y líneas de investigación en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en las universidades.



REFERENCIAS

- Alvarado, G. (2007). Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.
- Alonso L. (2002). *Estudios de sociolingüística*. 3(1), 111-131.
- Andrade L y Bedacarratx V. 2004. Conceptualización, funciones y características de las representaciones sociales. En: Piña, J y Otros. 2004. La subjetividad de los actores de la educación. México D.F. CESU.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*. París: Anagrama.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno.
- Baquero, R.y Otros. (1996). El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psico-educativo. En *revista Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones N° 34, Editorial Cuadernos. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Barbero, J.M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades” En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 32 mayo-agosto.
- Bardin, L. (1996). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Beltrán, M. (1999). La pobreza se come el lenguaje. En Clarín, Argentina, p. 1-4.



- Berstein B. (1977). *Class Codes Control*. Vol.1. Towards a theory of educational transmission. London: RKP
- Berstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* N°. 15. 81-121. UPN.
- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales. *En Revista signos* N°. 41(68),355-380.
- Bolívar, A. (1990). Jacques Derrida. En el estructuralismo: de Lévi-Strauss a Derrida. Bogotá: Editorial Cincel. 173-192.
- Bjork, L. et al. (2003). *Teaching academic writing in european higher education*. Kluwer: Dordrecht, 236 p.
- Bojacá, B. y Morales, R. (2001). Aproximaciones a una propuesta de análisis del discurso dialógico en el aula. *En: Revista Enunciación* N°. 6. 50-58.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *En: Revista Iberoamericana de Educación*. N°. 46, pp. 19-35.
- Bustamante, G. y Jurado, F. (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido Práctico*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucumán, Argentina: Montessor.
- Bourdieu, P. (2001) ¿Qué significa hablar? *Economía de los intercambios lingüísticos*, 3ª edición, Akal: Madrid.
- Briones, G. 2003. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.
- Britos, M. y Otros. (2008). Lectores y lectoras. Prácticas y medios de subjetivación. *En: Revista Iberoamericana de Educación* N°. 45/5. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2401Britos.pdf>
- Bronckart, J.P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1980). *Le cas de Gaël*.



- Brousseau, N & Brousseau, G. (1987). *Rationnelsetdécimauxdans la scolarité obligatoire*.
- Brousseau, G (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?: (Primera parte). *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 8 No. 3, p. 259-267.
- Brousseau, G (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?: (Segunda parte). *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 9 No. 1, p. 10-21.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al Estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En *Morales y Bojacá, (Comp.) Maestros y concepciones sobre lenguaje (pp.135-146)*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Colciencias.
- Calderón, D. (2001). Sobre textos académicos. *Revista Enunciación* N° 6. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D. y León, O. L. (2001). Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas. Bogotá: IDEP – Colciencias.
- Calderón y otros. (2009). Incidencia de las representaciones sociales en el acceso de la población con limitación visual a la escuela básica primaria Instituto Nacional para Ciegos- INCI- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de Análisis del Discurso. Barcelona: Ariel.
- Camps A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*. 33-57.
- Camps A, Ballesteros C. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Barcelona: Grao.
- Camps, A. 2007. En Catelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (Prólogo) Barcelona: Editorial: GRAÓ, pp. 224
- Camps, A. (2003) (Coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En C. Monereo & I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 321-342.
- Camps, A. & Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de



los géneros discursivos. En J.L. Barrio (coord.): *El proceso de enseñar lenguas*. Madrid: La Muralla, pp. 27-56

- Cardona, G. (1981). *Antropología de la escritura*. España: Gedisa.
- Carlino, P. (2002), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad?", en *Lectura y Vida, Rev. Latinoamericana de Lectura*. 23 de marzo.
- Carlino, P. (2003). Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte. En *Revista de Educación* N°. 336.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos y Argentina. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. "Retos para la Democratización de la Educación Perspectiva Comparada"* Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.
- Carr y Kemmis. (1998). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Cassany, Daniel et ál. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cassany, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D. F., México: Ríos de Tinta.
- Castelló, M. (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". En *Revista Signos*, 35(52). Valparaíso.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117. Valparaíso.
- Castoriadis C. (1997). *Ontología de la creación*. Colombia: Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.
- Castorina J y Kaplan C. 2003. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En: Castorina, J. 2003. *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus.
- Chagas, M. (2007). Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. *Revista Colombiana de Educación* 52, 92-113. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-Colombia.
- Chevallard, I. (1982). « *A propos de l'ingéniere didactique* », Segunda escuela de verano de Didáctica de las matemáticas, Francia.



- Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica*. Tercera edición. Argentina: Aiqué.
- Chartier, R. (1992). *Prácticas de lo escrito*. En Philippe Aries y Georges Duby. Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI Y XVIII. Vol. 5. España: Taurus
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Argentina: Color Efe.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. España: Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. España: Gedisa
- Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y a escribir. Una perspectiva histórica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cisneros, M. (2005). Mejorar los procesos lectores escriturales desde la educación básica. En: Vásquez, F. (Ed.). *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia* (pp. 209-222). Cali, Colombia: Universidad del Valle, ICFES.
- Cubides J. H. y Otros. (1998). "Viviendo a toda" Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Coll C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción: líneas de investigación. *En: Revista de Educación 346, mayo-Agosto 2008, 15-32.*
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. 1 Artes del hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. España: Paidós.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales* –Estudio crítico sobre su formación. Bogotá: Universidad Pedagógica –CIID.
- Derridá, J. (1971). *De la gramatología*. Trad. O del Barco y C Ceretti. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español*. Valladolid: Editorial Trotta.
- De Pablos Pons y Otros. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *En: Revista Educación 30. 223-253.*
- Díaz Barriga, F. (2006). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural situada. *En: Narvaez Elizabeth y Cadena Sonia, 2008. Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Díaz, V. M. (1993). El campo intelectual de la educación. Cali: Universidad del Valle. 1



- Duveen, G. (1994). "Unanalysed residues: representation and behaviors. A comment on W. Wagner", en: papers on social representation, 3
- Di Stefano, M. y Pereira, Mc. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. En *Revista Signo y Señal* 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.
- E. Durkheim. *Les reglas de la methode sociologique* Paris: Presses Universitaires de France, 1956.
- Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen. 1965
- Evertson C. M. y L. Green J. (2008). La observación como indagación y método. En secretaria d educación y cultura. Servicios educativos del estado de chihuahua maestría en educación, métodos cuantitativos aplicados 2, antología. Chihuahua, Centro de Investigación y docencia. Febrero, 2008. Recuperado de <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2.pdf>
- Ferreiro, E. y Palacios, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos relectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Finders, M. (1998), "Just girls": hidden literacies and life in junior high", New York, Teachers College Press.
- Freebody, P. (2008): «Critical Literacy Education: On Living with "Innocent Language"», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, 107-118.
- Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Fraca, L. de Barrera. En: Martínez María Cristina. (1997). Los procesos de la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1985). *Las palabras y las cosas*. Barcelona, Siglo XXI Editores. 375 p.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económico.



- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Madrid, Siglo XXI Editores. 355
- Foucault, M. (1991). El sujeto y el poder, Carpe Diem.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets Editores, S.A.
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing ad reading. *College English*, 50, 528-550.
- Flower, L. y J. Hayes (1980) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- García, A, (1981) *¿A dónde va Colombia?* Tiempo americano editores. Bogotá
- García, N. (1990). *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo.
- Ginzburg, C. (2008). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península Océano.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: siglo XXI Editores.
- Graff, H. (2008). «Literacy Myths», en Brian V. Street y Nancy H.
- Guell, P, et al. (2009). El enfoque de las prácticas: una teoría del desarrollo. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana* (8) N° 23.
- Havelock, Eric. 2008. La musa aprende a escribir. España: Paidós.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. En J. Pride y A. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. New York: Penguin. 269-93.
- Henaó, J. y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (Comps.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 53-74). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Hernández, G. Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), enero-junio, 2009. PP 11-40. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Herrera, J.M. (2006). Estudio sobre la fotocopia de libros en instituciones de educación superior en Colombia 2006. Centro Colombiano de Derechos Reprográficos (CEDER O Ceder), In side Ltda., Bogotá.
- Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, 2. Nueva York: Springer, 41-52.
- Ibañez, J. (2003). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. España: Siglo Veintiuno.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai.
- Ibarra, E. 2006. Educación superior, entre el mercado y la sociedad: apuntes para imaginar su función social. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (2), N°. 38, Abril-junio de 2006. Pp:123-132



- ICFES. (2010). Colombia en Pisa
- ICFES. Pruebas Saber, 2012.
- Ivanic, R, Roach, D. (1990). Academic Writing, power and disguise. En: Clark, r. et al. (Ed.). Language and power. Clevedon, Avon: BAAL and CIL, 103-121.
- Ivanic, R. (1999) "Discourses of writing and learning to write". Trabajo presentado en la Conference *Discourses and Learning: Theoretical and Applied Perspectives*, Lancaster, julio de 1999.
- Jurado, F. y Otros. (1998). Juguemos a interpretar. Bogotá: Plaza & Janés.
- Jurado, F. (2009). La interpelación y la fuerza crítica de la escritura. *Cuadernos de Psicopedagogía* 6, 77-86.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: *Moscovici S. Psicología Social II. España: Paidós*, 469-494
- Jodelet, Denise (2008). "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". En: **Cultura y representaciones sociales**, Año 3, No. 5. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. México. Pp. 32-61.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación* 46(2008), 107-134.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – abril 2003, 8(17), 37-66.
- Kircher, M. (2009). La apropiación de prácticas letradas en la historia. Usos, concepciones y modalidades. En: Carlino, P y Martínez, S. La lectura y la escritura un asunto de todos. Neuquén-Argentina: Editorial de la Universidad del Comahue (Educo), 245-254.
- Kuhn, T. (1962). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.
- Lea, M. y Phyllips, C. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.



- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- León, O. L. y Calderón, D. I. (2003). *Argumentar y validar en matemáticas. ¿Una relación necesaria?* Bogotá: Universidad del Valle- Colciencias.
- Leontiev, A. 1978. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense' Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Timmer y B. Street (Eds), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos*. Cali: Universidad del Valle.
- Meek, M. (2004). En torno a la cultura escrita. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcial Noel. 2013. La cita en la escritura académica. *Innovación educativa*, Vol. 13 número 63.
- Misas, Gl. (2004). *La Educación Superior en Colombia. Análisis y estrategia para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Molina, M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 7 (1-2).
- Morales, R. y Bojacá, B. (2000). *Maestros y concepciones sobre el lenguaje*. Bogotá: Colciencias - Universidad Distrital.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Magisterio.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici S. (1984). *Psicología Social II*. España: Paidós.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación Cualitativa: la complementariedad*. Colombia: Kinesis.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. España: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala, revista de lenguaje y cultura: Universidad de Antioquia*. (16) 28: 17-41. ISSN 0123-3432
- Ortiz, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. En: *Revista Núcleo* 36, 127-150. *Revista de la Escuela de Idiomas Modernos. Universidad Central de Venezuela*.



- Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la Educación Básica y Media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*. Universidad del Tolima. (4), 358. Facultad de Educación.
- Ortiz, E. (2012) Aproximación al estudio de las representaciones sociales. En: Soler, S. Lenguaje y Educación: Aproximación desde las Prácticas Pedagógicas. Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Parodi, G. y Núñez, P. (1985). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. 1985. En: *Martínez María Cristina*. 1999. *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (83-115). Cali: Universidad del Valle.
- Pável, M/Bajtín, M. *Criterios*, La Habana-México D.F, edición especial de homenaje a Bajtín, julio 1993, pp. 9-18 recuperado de <http://www.criterios.es/pdf/1391medvedev.pdf>
- Pécora, A. 1984. Problemas de redacao. Sao Paulo: Martins Fontes
- Peirce, Ch. S.(1988).*El hombre un signo*, Crítica, Barcelona, trad. de J. Vericat.
- Pereira, C y di Stefano M. (2007). El taller de escritura en postgrado. Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*,40(64) Valparaiso, 405-430.
- Perafán, G. A. (2005). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio
- Perafán, L. 2004. *Análisis del discurso. Procesos formativos e investigaciones lingüísticas*. Universidad del Cauca.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En: J. Gimeno Sacristán. A. I. Pérez Gómez. "Comprender y transformar la enseñanza." Ediciones Morata. España. 1996. Quinta Edición, 115-136.
- Pérez M, y Rincón G. M. et al. (2013) ;Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país / coordinadores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura*. Primera lección de paleografía. México, D.F, F.C.E.
- Petrucci, A. (1990). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En: Cavallo, G y Roger, Ch. 2004. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Madrid.



- Piña, J. y Mireles, O. (2008). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización. Ponencia presentada en la XI conferencia de Sociología de la Educación, realizada en Santander, España.
- Porter L. (1999). Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas. *Revista Electrónica de investigación Educativa*. 1(1). Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco. México, D.F.
- Quenza, P. y Gutiérrez, V. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología 2007, volumen 39(2)*, 351-361. Bogotá-Colombia.
- Rickenmann, R. (2006a). Didactics in art education and appropriation of art works. Relationships between social and school practices. Comunicación, *Congreso Internacional de la INSEA (International Association for Learning through Art)*. Diálogos Interdisciplinarios en la educación por el arte, Viseu-Portugal, du 1 au 5 Mars.
- Rickenmann, R. (2006b). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Conferencia, *Actas del 1er Congreso Internacional de Investigación, formación y educación docente*, Universidad de Antioquia, Medellín, 30, 31 de agosto y 1ro de septiembre.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y Formación Docente: Dispositivos de Formación y Elementos para la Construcción de una Identidad Profesional. *Eccos, Revista Científica*, Sao Paulo, 9 (2), 435-463.
- Rickenmann, R. (2009). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*, [en línea], recuperado de: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinicadid%E1ctica-RR.pdf>, 2 de septiembre de 2009.
- Rincón, G. et ál. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Colombia: Arango Editores.
- Rincón, G. (2000) Tesis doctoral. Entre-textos: Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Departamento de Didáctica y Organización Educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria.
- Rivera, M. (2010). Estudio etnográfico sobre las representaciones sociales en las prácticas comunicativas, relaciones sociales, rituales y significados en la educación media, en el contexto de la crisis educativa chilena.



- Tesis doctoral en Antropología. Universidad de Tarapacá-Universidad Católica del Norte, Chile.
- Rivera, M., Gonzalez F. y otros. (2010). *Mundos representados: lectura y escritura universitaria*. Universidad de Sonora. Sub-sede Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en México.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez. *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E. (1982). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano Para E Fomento de la Educación Superior, Serie Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. 15-29.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva antropología*, Vol. XII N° 42. México.
- Rodríguez, M.E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- Sensevy, G & A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. Los fondos de esta traducción han sido financiados por el proyecto "Recursos escuela - museo para la enseñanza de las ciencias" en el programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECM-SED 2007-2009. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.
- Segato Rita. 2019. *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo Editorial.
- Scardamalia, M y Bereitier, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. En: *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64
- Scardamalia, M. y Bereitier, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En: D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.), *Literacy, Language*, Cambridge, CUP.
- Schwab, J.J. (1969): « The Practical: A Language for Curriculum ». *School Review*, 78, pp. 1-23. (Existe trad. y ed. cast. parcial en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp. 197-209.) Sears, J. T. y Marshall, J. D. (Eds.) (199(1): *Teaching and Thinking about Curricu*



- Shulman, L.S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós.
- Shulman, L. S. (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. *Estudios públicos*, (83), 163-196.
- Soneira, A. La teoría fundamentada en los datos (Ground Theory) de Glaser y Strauss. En: Vasilachis, I. (Coord) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London, England: Logman.
- Street, B. (2003). <What´s “New” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice>, en *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2(5), 77-102.
- Taylor, S, y Bodgan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Teberosky, A.(1993). *Aprendiendo a escribir*. ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Teberosky, A.(1995). ¿Para qué aprender a escribir? En Teberosky, Ana y Liliana Tuchsznaider, E. (2007). Ideas y letras: Jacques Derrida: la escritura, núcleo fundamental del lenguaje. *Revista Hypatia, la filosofía*. Año 1, (2), Noviembre de 2007. Centro de actualización e innovación educativa (CAIE) “Mariano Acosta” Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Tolchinsky y Teberosky (1995) (Comp.) *Más allá de la alfabetización*. Madrid: Santillana.
- Tolchinsky, L y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona, España: Horsori.
- Van Dijk, T. 1995. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra
- Vasilachis, I. (Coord) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Viñao, A. (2002). *Anales de documentación*, (5), 345-359
- Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*, 3, 151-189.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.



- Vygotsky, L. S. (1981). Citado por Wertsch J. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor
- Zimmerman, B. J. y Riesemberg, R. (1977). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational*.(22), 73-101.
- Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. Recuperado de http://www.mineducación.gov.co/cvn/1665/Articles-99018_archivo_pdf.p

