

CALLE 66^a 55 132



La escritura académica universitaria: estado del arte^{*1}

Elsa María Ortiz Casallas^{**}

Este artículo presenta un análisis general del estado del arte sobre los estudios realizados, en el contexto internacional y nacional (Colombia), acerca de la escritura académica universitaria. Sus objetivos son establecer el estado actual del campo intelectual y proponer nuevas rutas investigativas que permitan explicar, contextualizar y comprender de mejor manera los problemas que presentan los estudiantes en relación con la escritura académica universitaria. Los documentos hallados —investigaciones y tesis— fueron examinados y analizados fundamentalmente a partir de los enfoques, las metodologías y los marcos teóricos encontrados en ellos. Los resultados del trabajo indican que, en general, la tendencia investigativa en escritura académica, en particular la universitaria, ha estado más centrada 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 y prácticas 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 y discontinuidades se establecen entre ellos.

Palabras clave: escritura académica universitaria, representaciones sociales, regulación y disciplinamiento de las prácticas de escritura.

This paper presents a general analysis of the state of the art studies in international and national context (Colombia) about academic writing university. Its objective is to establish the current state of intellectual field and propose new investigative trails that explain, contextualize and better understand the problems that students present concerning academic writing university. The documents found, research and thesis-were examined and analyzed using the approaches, methodology and theoretical frameworks found in them. The results of the study indicate that, in general, the research trend in academic writing, including the

* Recibido: 02-09-2011 / Aceptado: 05/10/2011.

1 Este artículo forma parte del proyecto de tesis doctoral titulado “Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica en el nivel superior”, presentado en el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

university, has been more focused on the strategy (De Certeau, 1996) via regulation and discipline of writing practices, which in the identification and own analysis of the tactics and practices of scriptural academic work of students and teachers. Rare are the works that document practices and analyze the social representations to see what happens from the field dominated towards a strategy, and what relationships and discontinuities are established between them.

Keywords: academic writing, social representations, regulation and discipline of writing practices.

Cet article présente une analyse générale de l'art à partir des études réalisées dans le contexte international et national (en Colombie), concernant l'écriture académique universitaire. Son objectif est l'établissement de l'état actuel dans le domaine intellectuel et la proposition de nouvelles voies de recherche qui permettent d'expliquer, de contextualiser et mieux comprendre les problèmes des étudiants vis-à-vis de l'écriture académique universitaire. Les documents trouvés —recherches et thèses— ont été examinés et analysés à partir des approches, des méthodes et des cadres théoriques qui s'y trouvent. Les résultats de cette étude indiquent que, en général, la tendance vers la recherche dans l'écriture académique, y compris l'universitaire, a été plus axée sur la stratégie (De Certeau, 1996) par le biais du règlement et de la discipline des pratiques d'écriture que, sur l'identification et l'analyse des propres tactiques et pratiques du travail universitaire scripturaire des étudiants et des professeurs. Peu nombreux sont les travaux qui éclairent les pratiques et analysent les représentations sociales afin d'observer ce qui se passe sur le terrain qui conduit vers la stratégie et quelles sont les relations et les discontinuités établies entre eux.

Mots-clés: écriture académique, les représentations sociales, règlement et la discipline des pratiques d'écriture.

1. INTRODUCCIÓN

Al iniciar la revisión general sobre investigaciones en representaciones sociales y prácticas de escritura académica universitaria se encuentra que, tanto en el panorama internacional como nacional, la mayoría de proyectos y trabajos realizados gira alrededor de procesos de comprensión y producción textual en la educación básica y media, tal vez porque “Leer y escribir son palabras que han marcado una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria” (Lerner, 2001: 23). Sin duda, escribir y leer ha sido la misión histórica de la educación básica, y se ha considerado que es allí donde se adquieren y se cualifican, en forma definitiva, estas competencias. Por tal razón, y debido a las grandes dificultades evidenciadas en estos niveles a través de las Pruebas Saber y los exámenes de Estado (Exámenes ICFES), es notorio y significativo el panorama de investigacio-

nes interesadas, desde diferentes miradas, en producir conocimiento orientado a mejorar dichas competencias (Pérez, 1999; Rincón et ál., 1999).

Debido a que el centro y los mayores esfuerzos por cualificar los procesos de lectura y escritura han sido puestos en la educación básica y media, surge la creencia de que los estudiantes deben salir de allí con un producto óptimo para comprender y producir todo tipo de textos, de tal manera que no tengan ninguna dificultad al ingresar a la educación superior. Este hecho implicaría que la educación superior no tendría por qué interesarse ni hacerse cargo de la enseñanza de estas prácticas discursivas. Ésta es la razón por la cual la lectura y, en particular, para el caso que se está indagando, la escritura académica universitaria, nunca han sido objeto de preocupación constante e investigación en la educación superior y sólo hasta hace dos décadas en el contexto anglosajón, una década en el ámbito latinoamericano, y un lustro en Colombia, empezó a ser objeto de investigación sistemática y de enseñanza, por diferentes instituciones y comunidades académicas.

Lo anterior indica que la pregunta por la escritura universitaria, su relevancia e investigación, en el ámbito internacional y sobre todo nacional y regional, es muy reciente. La mayoría de trabajos empieza a desarrollarse a mediados de los años ochenta (en Estados Unidos) y, de manera incipiente, en Latinoamérica en la última década. En Colombia hace apenas cinco años se comenzó a indagar, con mayor énfasis y de manera más sistemática, acerca de la escritura universitaria, tiempo nada significativo en relación con el desarrollo histórico que han tenido las universidades. Ante un campo donde aún no existe una tradición y una comunidad científica consolidada que comparta y proponga paradigmas, interpretaciones y creencias, es decir, donde ha existido menos historia investigativa que voluntarismo, innovación y aplicación práctica, es importante interrogarnos sobre qué tipo de preguntas de investigación se le podrían plantear a este campo inexplorado: ¿podrían ser acaso las grandes preguntas, apuntando a la universalidad de los contextos o, por el contrario, aquellas que hacen referencia a los micro-contextos? ¿Qué programa de investigación iniciar o continuar?

Ahora bien, un aspecto importante encontrado en el volumen de trabajos sobre comprensión y producción textual alude a la diferencia significativa

entre el número de estudios realizados en el campo de la comprensión, el cual es mucho mayor, en relación con el de la producción. Esto indica que, en la educación básica y media, la investigación de la escritura académica se ha llevado a cabo tardíamente, si se compara con lo acaecido en el campo de la comprensión textual. Al respecto, Van Dijk y Kintsch (1983) afirman que el estudio de la comprensión se desarrolla antes que el de la producción debido a la tendencia conductista y estructuralista de hacer énfasis en el *input* observable, externo, tal como palabras, frases, oraciones, caso contrario al de la producción textual, donde el *input* es interno. Este hecho complejiza y dificulta las correlaciones con el *output* externo, de cara a la metodología de investigación experimental. Sumado a lo anterior, las influencias de la psicología cognitiva y la lingüística textual fueron aspectos decisivos en la tendencia hacia los estudios de la comprensión.

Esta misma situación se evidencia en la tendencia investigativa del lenguaje en la educación superior: “La investigación sobre composición escrita tiene una tradición menos consolidada que la comprensión lectora” (Díaz, 2008: 337). La discusión teórica y la tendencia investigativa indican que ha existido mayor atención a los procesos de comprensión textual:

Es habitual que los docentes insistamos en que los alumnos deben leer, pero es más raro que pensemos en que también han de escribir (por fuera de los exámenes) para aprender nuestras materias. La escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen (Carlino, 2005a: 16).

2. METODOLOGÍA, ANÁLISIS Y RESULTADOS

El estudio de los trabajos de investigación se realizó fundamentalmente bajo el criterio de identificación de enfoques, marcos teóricos y metodologías, y se elaboró teniendo en cuenta los siguientes momentos:

1. Rastreo bibliográfico. Búsqueda, ubicación y clasificación de documentos en sus dos dimensiones: prácticas y representaciones sociales.
2. Tiempo de búsqueda y definición de categorías y criterios: revisión del material obtenido.

3. Elaboración de reseñas y fichas analíticas de los documentos seleccionados.
4. Elaboración del documento de revisión. Para ello se construyó una ruta argumental que pudiera articular las dos dimensiones mencionadas, junto con las categorías de análisis.

En relación con la pregunta: ¿cuándo empieza a ser objeto de investigación la escritura académica en las instituciones universitarias?, queda claro que la relevancia sobre el tema, el inicio y el desarrollo de la investigación es muy reciente —últimas dos décadas—. Esta información es corroborada por las fechas de elaboración de las investigaciones, los marcos referenciales y por la bibliografía utilizada en los estudios. La investigación en este campo es incipiente, los problemas no han sido investigados, ni documentados con profundidad: “Las investigaciones sobre enseñanza de la escritura en el nivel superior son escasas en Iberoamérica [...]” (Carlino, 2005b: 144). Y si en el ámbito internacional no hay mayor trayectoria investigativa en este campo, en el entorno nacional y aun regional la situación no es menos problemática. En el contexto colombiano, la discusión sobre la necesidad de abordar los problemas de la escritura en la universidad inicia hace una década y con mayor énfasis, hace apenas un lustro. En el plano regional, muchas universidades apenas empiezan a considerar esta práctica académica y social como tema de interés y preocupación investigativa.

Desde el punto de vista de los enfoques hallados en los trabajos analizados, se puede afirmar que existen fundamentalmente dos: el enfoque cognitivo y el sociocognitivo.

2.1 Enfoque cognitivo

La línea cognitiva tiene su referente en la psicología cognitiva, la cual encara la escritura como procesos mentales que son necesarios describir, en tanto tarea individual de resolución de problemas. Es pertinente reconocer que la dimensión cognitiva de la escritura permitió desplazar la atención desde el producto (conductismo) hacia el proceso de composición, a tal punto que es posible afirmar que fue a partir de este modelo que se empezó realmente a “enseñar” el proceso de composición (Castelló, 2002).

Algunos de los pioneros de este enfoque fueron: Flower (1988), Sommers (1978), Flower y Hayes (1977), Bereiter y Scardamalia (1987), Van Dijk (1995), Cassany et ál. (1994). Uno de los modelos más conocidos es el de Flower y Hayes (1996), el cual concibe la composición como una actividad recursiva, dirigida a la consecución de objetivos retóricos, e identifica tres procesos básicos: planificación, traducción y revisión; a partir de ellos se generan otros subprocesos, como: generación de ideas, formulación de objetivos, evaluación de las producciones intermedias o borradores, entre otros. Desde esta óptica clínica, es posible señalar que el origen de los problemas está en los estudiantes, pues son éstos quienes presentan dificultades para procesar información y producir textos (Flower y Hayes, 1977).

En este marco, Marisol García, investigadora venezolana, ha realizado varios trabajos, entre ellos: “Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios” (2005), y su tesis doctoral titulada “Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar” (2004). En estos trabajos, y en particular en su tesis, evalúa la competencia lingüística de los estudiantes para elaborar ensayos en la carrera de comunicación social. El objetivo fue aplicar un modelo de análisis que permitiera hacer la descripción tanto cuantitativa como cualitativa de los recursos utilizados en el campo de las personas discursivas (uso de referencias personales —pronominales y verbales—), los marcadores y el metadiscurso en ensayos argumentativos. De este modo, obtuvo un modelo explicativo para el análisis y la evaluación de los textos académicos.

De igual manera, y en esta misma línea, están las investigaciones de Adriana Bono y Sonia de la Barrera, de la Universidad Nacional del Río Cuarto, Córdoba, Argentina. En particular, el trabajo *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: análisis de aspectos conceptuales y estratégicos* (1996), tuvo por objetivo evaluar las monografías o los ensayos de los estudiantes de primer semestre de universidad, con el fin de encontrar las dificultades y los caminos alternativos para su solución en un contexto natural de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos evidencian que las dificultades más significativas están relacionadas con la organización de

la información en la monografía; a nivel de contenido se presentan problemas con el establecimiento de relaciones entre conceptos, entre párrafos, entre temas, y se tienen dificultades para realizar planteamientos críticos.

Así mismo, Alba Luisa Avilán Díaz, de la Universidad de Valladolid, elabora su tesis doctoral titulada “Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura” (2004), a partir de sus investigaciones anteriores con estudiantes universitarios, en las que detectó deficiencias en el uso de la lengua escrita. El problema, en este trabajo, consistió en la búsqueda de respuestas a una serie de interrogantes en torno a los espacios, los tiempos, las dimensiones personales, circunstanciales, ambientales y técnicas, y las estrategias empleadas por los escritores noveles. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, con enfoque etnográfico. La conclusión más importante es que hay que enseñar a escribir a los estudiantes desde los primeros grados, entendiendo la escritura como un proceso cognitivo que requiere del acompañamiento del docente y la asimilación de los borradores como fase del proceso realmente necesaria para producir textos bien escritos.

De acuerdo con el análisis, el mayor aporte, tanto teórico, como investigativo, en los enfoques cognitivos de la escritura, ha sido la creación de modelos y estrategias encaminados a orientar al estudiante en el tipo de operaciones mentales que debe ejecutar para elaborar un buen texto, además del ofrecimiento de técnicas para utilizar esas operaciones con miras a la organización, la planificación y la revisión de sus escritos. Sin embargo, llama la atención que la mayoría de estos estudios busca mirar la problemática desde la óptica de los procesos cognitivos, *en tanto que déficit en los alumnos*; la dificultad está, entonces, en la carencia, es decir, en las incapacidades de los sujetos epistémicos para dominar estrategias discursivas que les permitan construir macroestructuras, microestructuras y superestructuras adecuadas a los diferentes tipos de textos, como se observó en algunas de las conclusiones evidenciadas en los trabajos.

Sin embargo, después de dos décadas, los resultados no han sido los mejores, hecho que se evidencia tanto en la práctica, como en los resultados de las investigaciones educativas: “Los estudiantes aprenden con cierta facilidad los procedimientos que conllevan a la planificación o la revisión

[...] pero difícilmente ajustan su proceso al análisis que ellos mismos hacen de la situación de comunicación” (Castelló, 2002: 5). En fin, la conciencia sobre el proceso de composición sigue siendo baja, así como también la transferencia de lo aprendido a otras situaciones comunicativas (Castelló, 2002: 6).

Es importante mencionar que muchos de estos modelos y estrategias novedosas han caído en el plano activista por los maestros, toda vez que han intentado aplicarlas y ejecutarlas en la práctica pedagógica sin una profunda fundamentación y reflexión de sus alcances teóricos y prácticos. Al relacionar “innovación” con avance científico en el campo de la didáctica, Chevallard señala: “La novedad no es interesante como tal y no puede ser buscada por sí misma [...] Históricamente, la innovación como valor y como ideología ha obstaculizado el desarrollo de la investigación [...]” (1982: 15).

2.2 Enfoque sociocognitivo

En este orden de ideas, emergen investigaciones cuyos resultados delinean otra manera de asumir los problemas de la escritura, mirados ahora menos desde una posición estructural, universal e individual, que contextual y social. Sin dudas, esta nueva visión se ha nutrido de los aportes provenientes de la antropología (Gumperz y Hymes, 1972; Petrucci, 2003; Rockwell, 1982), la sociología (Bourdieu, 1980), la pragmática, la historia (A. Chartier, 2004; y R. Chartier, 2006), las teorías de la enunciación (Bajtin, 1982; Benveniste, 1978) y el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004), el cual 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 éste.

Entonces, estos estudios, al centrar la mirada en la escritura como práctica social y cultural, complementan las unidades de análisis del enfoque cognitivo, toda vez que ponen el acento en el contexto y en los aspectos sociales de la composición, que antes se describían de forma aislada.

Es importante reconocer el aporte teórico y didáctico que desde los estudios sociológicos se ha hecho a la enseñanza de la escritura y la lectura, al considerar que estas actividades no se dan en abstracto, sino que están determinadas por leyes sociales, aspecto que indica la necesidad de atender las condiciones de producción, circulación y recepción de los diversos textos que se movilizan en los diferentes contextos (Bourdieu, 2000). La escritura, entonces, lejos de cualquier pretensión esencialista y formal, lleva para Bourdieu la marca del poder y del valor social en que se ha producido. No obstante, esta posición cierra, de alguna manera, las posibilidades instituyentes de los productores y lectores, al quedar atrapados y sometidos a las leyes del mercado.

En contraste con esta posición, surgen otras dos perspectivas, una política y crítica con alternativas emergentes para la escritura (Freire, 1970; Giroux, 1993; Castoriadis, 1997) y otra de los estudios culturales (De Certeau, 1996), quienes ven en los sujetos, capaces de lenguaje y acción, competencias críticas y creativas para resistir a la ideología hegemónica. En esta misma línea, en las universidades inglesas, la corriente denominada “Nuevos estudios de las culturas académicas” (Street, 1995; Lea y Phyllips, 2005) ha puesto énfasis en las cuestiones de identidad social y poder institucional involucradas en el escribir (Lillis, 1999).

Retomando el enfoque sociocognitivo, esta mirada tiene en cuenta los procesos cognitivos que se realizan al escribir, pero considera que éstos son siempre dependientes de un contexto social particular, el cual le confiere sentido a la tarea de producción. Monserrat Castelló, al referirse al enfoque sociocognitivo, señala lo siguiente: “Esta forma de caracterizar la escritura y los procesos de composición me parece más explicativa, ya que se ajusta mejor a las descripciones de nuestra actuación como escritores, que es de hecho variable, según los contextos” (2002: 3). Desde el punto de vista didáctico, es importante señalar que esta propuesta teórica le plantea serios interrogantes a la enseñanza de la escritura, tanto en los contenidos a enseñar como en la forma de enseñarlos.

Ahora bien, bajo este enfoque teórico se han situado mucho más los estudios sobre escritura en la educación básica y media —en el contexto

universitario son escasos—, cuya producción de conocimiento, en gran medida, ha tenido impacto en la didáctica de la escritura de estos niveles escolares: Camps (2001), Castelló (2002), Calsamiglia y Tusón (1999), Cassany (2008), Tolchinsky y Simó (2001), Ferreiro y Teberosky (1979), entre otros. El objetivo de estos trabajos es contribuir a una enseñanza de la escritura cada vez mejor y más adecuada para un mundo cambiante y dinámico, en que los objetos de enseñanza, aprendizaje, profesor-alumno y saber no pueden considerarse como aspectos aislados, estáticos, sino como fuerzas instituyentes de relaciones complejas y dinámicas (Chevallard, 1982). Muchas de estas investigaciones se centran en los procesos que se desarrollan en las aulas, a partir de secuencias didácticas de lengua escrita y de situaciones de interacción basadas en tareas diversas. Otras enfatizan en algunos de los componentes del sistema didáctico: características de los contenidos o en las representaciones sociales de docentes y estudiantes.

2.3 Estudios acerca de las prácticas y las representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre la escritura académica

En el enfoque sociocognitivo aparece una línea fuerte de investigación, desde la psicología social, abocada a captar, describir y analizar las representaciones sociales que construyen dinámicamente los profesores y los 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), Jodelet (1984), Bourdieu (1980) y R. Chartier (2000); sin embargo, la mayoría de estudios no hace 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 dinámica 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 (A. Chartier, 2004). La teoría de las representaciones sociales resulta ser, en este caso, importante, por cuanto permite describir, y en esta medida, hacer inteligibles y comprensibles, las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir, para entender por qué y cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y los sentidos que éstos 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 les adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc. [...] (Piña y Mireles, 2006: 15).

En esta línea, Paula Carlino, teórica argentina, ha realizado varias investigaciones, entre ellas una donde describe las representaciones sociales sobre escritura y formas de enseñarlas en universidades de América del Norte (2003), y otra comparativa, en donde indaga sobre las representaciones sociales y la incidencia de éstas en las prácticas académicas de escritura en el nivel superior de universidades de Estados Unidos, Australia y Argentina (2005b). Las conclusiones indican que casi todas las universidades investigadas presentan un requerimiento de escritura, es decir, la exigencia de que todos sus egresados hayan cursado ciertas materias relacionadas con ella. La segunda investigación mencionada, de corte comparativo, gira alrededor de las siguientes preguntas: ¿qué hacen las universidades respecto de la escritura?, y ¿cómo se representan las universidades estudiadas la enseñanza de la escritura, es decir: qué piensan y qué dicen sobre ella? En relación con estos interrogantes, encuentra que hay mucha similitud entre Estados Unidos y Australia; en cambio, entre estos dos países y Argentina, hay serias diferencias. En los dos primeros, la reflexión sobre la enseñanza de la escritura académica está consolidada desde el punto de vista de su importancia en el desarrollo de procesos cognitivos, teniendo en cuenta las diferencias en los campos disciplinares. En contraste, en Argentina, la preocupación por la escritura universitaria es muy reciente, las acciones que se ocupan de su enseñanza son escasas y generalmente están programadas en los primeros años, en asignaturas específicas, es decir, la escritura no es objeto de

enseñanza en todas las disciplinas, y cuando se da, no corresponde a una política institucional.

No obstante, en las dos investigaciones es posible observar que se presenta un uso indiscriminado de términos para referirse a *representaciones sociales*, *concepciones* e *ideas*, etc., que si bien tienen en común varios aspectos, difieren en otros de manera sustancial. El título de la investigación es: “Prácticas y representaciones sociales de la escritura”; pero en los cuadros conclusivos, la autora no habla de representaciones sociales, sino de “concepción más habitual” y “concepción más infrecuente”, lo cual podría indicar falta de precisión conceptual sobre lo que se indaga y trata de encontrar. Es decir, por un lado, habla de la importancia e incidencia de los constructos sociales de la escritura en las representaciones de los sujetos, y por otro, focaliza la mirada en lo individual. Pareciera, entonces, que la categoría de *representación* es más usada para hacer alusión a lo mental e individual, que a lo social. En la bibliografía, igualmente, no aparece ninguna referencia sobre los teóricos clásicos y seguidores de las representaciones sociales. La metodología diseñada en estos trabajos es de tipo cualitativo y los instrumentos son, en esencia, de corte documental: escritos virtuales e impresos, programas de carreras, estatutos de las unidades académicas, actas de sesiones de cuerpos de gobierno, propuestas de acción elevada por los Departamentos, manuales de formación de docentes auxiliares, etc.; además, utilizó entrevistas y encuestas, instrumentos clásicos para captar representaciones sociales. Sin embargo, las prácticas no fueron observadas en los contextos genuinos, sino inferidas de los documentos y los discursos de los sujetos.

En este mismo país, reconocidas investigadoras, como Mariana Di Steffano, Elvira Narvaja y Cecilia Pereira (2003), Marta Marucco (2001) y María Adelaida Benvegnú et ál. (2004), han realizado varios trabajos sobre representaciones sociales de la escritura en la educación básica, media y universitaria. Estas investigadoras identifican y analizan las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre la lectura y la escritura en relación con la tarea y con los roles desempeñados. Además, analizan de qué manera estos constructos sociocognitivos inciden en las prácticas académicas de los alumnos, y llegan, entre otras, a la conclusión de que la institución participa activamente en la construcción de las representaciones sociales, a través de

los textos que ofrece para ser leídos, las consignas que propone, la evaluación que realiza y el tiempo que en clase se dedica a enseñar estas prácticas.

En México, la investigación “Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad”, realizada por la magíster Ruth Roux (2008), en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, plantea las siguientes conclusiones: 1) no se encontró que tuvieran ideas claras de cómo se elaboran, cómo se organiza la información en ellos y qué propósitos comunicativos pueden lograr; 2) la enseñanza de la escritura parece no ser valorada como actividad que se deba dar dentro de los tiempos de clase.

De acuerdo con las anteriores apreciaciones, la mayoría de los trabajos consultados sobre representaciones sociales en escritura académica aporta elementos importantes que permiten contextualizar, desde una dimensión más social, muchos problemas y dificultades que antes eran vistos desde una perspectiva individual, es decir, se percibe un interés por trabajar y analizar, en las aulas, la escritura desde una dimensión cognitiva, pero también social, ampliando así las unidades de análisis al involucrar relaciones praxeológicas que se manifiestan en la actividad escolar de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Chevallard, 2005).

La mayoría de trabajos parte de lo planteado por la teoría, en relación con que las representaciones sociales son esquemas de conocimiento que orientan las acciones de los docentes. En este orden de ideas, exponen las representaciones sociales que dominan las prácticas productoras de textos, y al mismo tiempo ponen en tensión dichas representaciones con lo que efectivamente las prácticas escriturales universitarias demandan.

Sin embargo, la mayoría de estudios describe lo que las personas piensan, dicen, hacen, pero no existe, en muchos, un análisis relacional complejo que articule cada uno de estos aspectos, con el fin de dar mayor inteligibilidad y comprensión de las prácticas. Por otro lado, la relación que se evidencia entre representaciones sociales y prácticas parece ser, en algunas ocasiones, muy lineal y causal, lo cual desvirtúa un poco la teoría, por cuanto las representaciones no se imponen mecánicamente al sujeto para que actúe en con-

secuencia; al contrario, son elaboradas históricamente, en un acto de complicidad y creatividad por los sujetos. En este sentido, decir que una práctica escritural académica fue buena o regular, en sí misma, dejando en la sombra el proceso que la produjo, es insuficiente, toda vez que oculta las condiciones de enunciación, producción y circulación que la hicieron posible:

Parece que entre acontecimientos se forman relaciones extrínsecas de compatibilidad e incompatibilidad, silenciosas, de conjunción y de disyunción muy difíciles de apreciar. ¿En virtud de qué un acontecimiento es compatible o incompatible con otro? No podemos apelar a la causalidad ya que se trata de una relación de los efectos entre sí (Deleuze, 1989: 176).

En relación con la metodología, la mayoría de trabajos realiza análisis documentales: programas, acuerdos, decretos, evaluaciones, y utilizan los instrumentos tradicionales para captar representaciones: entrevistas, encuestas, cuestionarios e historias de vida. No obstante, es significativo anotar que la mayoría de trabajos ha menospreciado un aspecto fundamental en la investigación, y tiene que ver con la observación de prácticas in situ, lo cual permitiría establecer un vínculo menos lineal que discontinuo entre representaciones y prácticas. Existe, en este sentido, un vacío en relación con las prácticas, pues éstas 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 infieren 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 (Abric, 1994: 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 sólo 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: 366). Por lo tanto, sería conveniente que los estudios sobre representaciones sociales analizaran

también las prácticas, las cuales no han sido tematizadas y problematizadas con profundidad.

2.4 Producción investigativa en el contexto nacional

En el plano nacional, ocurre, en gran medida, el mismo fenómeno que se presentó en el ámbito internacional: los estudios en lectura y escritura han estado centrados en la educación básica y media, y con mayor énfasis en el primer aspecto. En el nivel superior, la investigación de estos procesos es muy reciente. Comenzó a ser objeto de estudio sistemático hace apenas unos cinco años y, de igual manera, la directriz investigativa tiende hacia los estudios sobre la comprensión; la producción escrita está menos estudiada en el ámbito universitario colombiano. En el contexto regional apenas el tema empieza a ser objeto de discusión e indagación.

En Cali, las Universidades del Valle, Santiago de Cali, Occidente, e Icesi, entre otras, se han ocupado, desde el año 2006 hasta la fecha, de la investigación y la discusión sobre la enseñanza de la escritura en la universidad. De igual manera, en otras ciudades del país, como en Bogotá, Medellín, Barranquilla y Pereira, entre otras, se ha indagado esta problemática, en este nivel educativo. Los estudios que se ocupan propiamente de las representaciones sociales sobre escritura son escasos; sin embargo, existen algunos que es necesario mencionar y otros que, aunque no están centrados en esta perspectiva, de cierta manera tocan algunos elementos interesantes de comentar.

En la Universidad del Valle, María Elena Ramírez Quintero realizó la investigación titulada: “Representaciones sobre la escritura de textos académicos de estudiantes y profesores de la Universidad del Valle” (2005). Mediante una encuesta y entrevistas a grupos focales, se pone de manifiesto el conocimiento declarativo del saber y del hacer de las prácticas de escritura de ambos colectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados indican que cuando los estudiantes escriben textos académicos centran su atención en el tema y en observar las reglas de la estructura formal de la lengua, y poco se reconocen las características de los textos que utilizan; por otra parte, los estudiantes dicen que los docentes poco les orientan las tareas y no retroalimentan lo evaluado.

En la Universidad Icesi, Ligni Molano presentó como tesis de maestría el trabajo titulado “Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi” (2007). Para recoger los datos se aplicaron dos encuestas, una a docentes y la otra a estudiantes; también se revisaron algunos trabajos escritos por los estudiantes y los instructivos que los docentes entregan como guía para realizar las tareas. El estudio permitió identificar que la práctica más dominante en la universidad es el examen, forma más común y tradicional de evaluar los conocimientos. Por otro lado, los instructivos guías develaron que, en muchos casos, los docentes dicen una cosa y hacen otra, lo que demuestra inconsistencias en sus prácticas pedagógicas.

Así mismo, la investigadora Gloria Rincón, junto con un grupo de docentes de todo el país, coordina, a nivel nacional, la investigación titulada “Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana” (2008). Estos investigadores plantean las siguientes preguntas: ¿qué se pide escribir? ¿Qué se hace con lo que se escribe? ¿Qué apoyo reciben los estudiantes? ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se legitima lo que se escribe? Esta investigación se inició en el año 2008, y está inscrita en Colciencias. El objetivo general del proyecto de investigación es describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas académicas de lectura y escritura en algunos pregrados presenciales de universidades públicas y privadas de Colombia, con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto. Los objetivos específicos están encaminados a identificar, categorizar, analizar e interpretar las prácticas académicas de lectura y escritura existentes en la universidad colombiana. Seguramente los resultados de este estudio tendrán un gran impacto en la didáctica de la escritura universitaria.

En la Universidad de la Salle (Bogotá), los profesores Roberto Medina Bejarano y Lilia Cañón realizaron la investigación “Las concepciones y las prácticas de lectura y de escritura en la labor de la educación superior” (2007). La muestra estuvo localizada en la Facultad de Educación de la Universidad de la Salle. La metodología fue de naturaleza cualitativa, con un diseño descriptivo. Se utilizaron tres instrumentos: entrevistas, encuestas y observación participante. Los resultados evidencian el predominio de una

concepción tradicional tanto de la enseñanza como de los mismos saberes específicos de los procesos de la lectura y la escritura. En cuanto a la forma en que se reflejan estas concepciones en las acciones didácticas en el aula, el énfasis recae sobre el aspecto estructural del componente lingüístico, es decir, en la práctica de fórmulas de redacción, de composición y de estructuración gramatical.

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las profesoras Rosa Morales y Blanca Bojacá realizaron una investigación cuyo objetivo fue identificar las concepciones de los maestros acerca del lenguaje y la lengua, y la manera como éstas orientan tipos distintos de interacciones lingüísticas en el aula. En este sentido indagaron sobre la relación entre el saber, el decir y el hacer de los docentes, a partir de la reconstrucción y confrontación de su experiencia (Morales y Bojacá, 2000). Los resultados indican que los docentes presentan un carácter de transición, toda vez que en ellos se concretan formas de trabajo que transitan por las diferentes concepciones de la lectura y la escritura, manifestándose, de alguna manera, una polarización entre ellas.

Asimismo, la profesora Dora Inés Calderón (2000) coordinó una investigación que indagó en la manifestación de concepciones, imaginarios y sentidos presentes en las producciones discursivas de los maestros acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, como efecto de su ejercicio profesional en el campo del lenguaje. La investigación fue de tipo cualitativo, de corte inferencial y tuvo como base una producción aproximada de mil textos elaborados por los maestros adscritos al Programa de Licenciatura en Educación Básica de la Fundación Universitaria Monserrate. Los resultados evidencian que el maestro ha elaborado un sentido altamente funcional y social del sistema escrito; sus prácticas y opiniones explicitan creencias arraigadas en el carácter sistémico y normativo de la lengua.

En la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín, los profesores José Ignacio Henao Salazar y Luis Carlos Toro Tamayo realizaron la investigación “Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín” (2008). El estudio consistió en el contraste de los resultados de la aplicación de una prueba de comprensión

y producción escrita en tres ocasiones distintas a estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia y a estudiantes de distintos programas académicos de la Universidad de Medellín. La comparación de los resultados tenía como objetivo verificar si un curso de lengua materna, centrado en procesos permanentes de lectura y escritura bajo el enfoque de lingüística textual, lograba mejores niveles de producción e interpretación textual (Universidad de Medellín) que un curso donde lo más importante era la información sobre algunos conceptos teóricos de lingüística y la realización de ejercicios de comprensión de lectura de fragmentos descontextualizados y no de textos completos (Universidad de Antioquia). Efectivamente, los resultados indican que los niveles de comprensión y producción son mejores en los cursos orientados bajo el enfoque de lingüística textual, que en los dirigidos bajo el enfoque tradicional.

En esta misma línea, la profesora Mireya Cisneros Estupiñán (2005), de la Universidad Tecnológica de Pereira, ha adelantado varios estudios diagnósticos sobre competencias lectoras y escriturales de los estudiantes que ingresan en la universidad. En uno de sus trabajos concluye que la estrategia de respuestas más empleada por los estudiantes es la copia y, en menor medida, la inferencia.

Es pertinente mencionar que, en Colombia, se han creado varias redes con el fin de difundir, dialogar y compartir investigaciones y experiencias de aula sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior; es el caso de la REDLEES (2006) y la Cátedra Unesco (1996).

3. CONCLUSIONES

El estado del arte realizado permite plantear, a grandes rasgos, lo siguiente: los resultados de las investigaciones corroboran los hallazgos de estudios anteriores, en el sentido de reafirmar que las representaciones y las concepciones de los profesores sobre la escritura influyen directamente en las prácticas de escritura.

Existe una tendencia general en los estudios a diagnosticar los problemas de producción textual y, luego, a tratar de modificar las posibles causas

estructurales que inciden en dichas dificultades; por ejemplo, intervención a través de modelos textuales o discursivos, modificación de programas, actualización de docentes.

En el plano metodológico, la mayoría de estos trabajos tiende a recoger datos a partir de formatos y tareas estructuradas, para luego analizarlos cuantitativa y, en algunos casos, cualitativamente. Sin negar la importancia de estas investigaciones, es necesario mencionar que dejan de lado el sistema de valoración y las prácticas de los docentes y estudiantes, que no sólo dependen de componentes estructurales y objetivos, sino también de subjetividades, valga decir, de los sentidos que le asignan a las acciones que llevan a cabo en las diferentes prácticas académicas escriturales. En este sentido, las propuestas de intervención en escritura que en general realizan los investigadores después de diagnosticar experimentalmente la realidad pueden resultar poco pertinentes, toda vez que éstas no provocan un cambio real en los sujetos, por cuanto se inmovilizan los actores del proceso y se rechazan sus subjetividades, en aras de garantizar imaginariamente una imposible objetividad (Perafán, 2005). Esto explica también por qué, a pesar de existir una gran producción de propuestas didácticas innovadoras, las prácticas de escritura continúan teniendo serios problemas en las aulas escolares y en la participación social y política.

En los estudios sobre representaciones sociales de la escritura académica, la perspectiva parece ser más mental y cognitiva que social. Así mismo, los autores se refieren indistintamente a categorías como *concepciones*, *representaciones*, *creencias*, etc. En relación con las prácticas, no son captadas a través de la observación en contextos naturales, sino por medio de los discursos enunciados por los sujetos.

Muchos de los marcos teóricos de las investigaciones no han logrado superar la frontera de las ciencias del lenguaje, pues en la mayoría es evidente la carencia de un diálogo inter y transdisciplinario con otras ciencias del saber, en aras de dimensionar un horizonte más amplio, pero no menos complejo, para visibilizar, analizar, contextualizar y comprender, de manera más apropiada, las prácticas académicas de escritura. Disciplinas como la antropología, la historia, la sociología, la filosofía, la praxeología, la didáctica,

el psicoanálisis y la psicología social son clave para entender esta práctica académica, social y cultural; la ausencia de ellas en la conceptualización e interpretación puede reducir, ocultar y simplificar las categorías y el análisis, quedando atrapadas en lugares comunes que procuran la producción de pseudocomprensiones. Comentarios triviales como: “los estudiantes no saben escribir”, “copian y pegan”, “plagian”, suponen que las competencias escriturales forman parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Este tipo de representaciones hace que los maestros examinen las causas de las dificultades en los aprendizajes previos, y en general que busquen causas externas para explicar los niveles bajos en la producción textual.

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, continúa 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. Lo anterior indica que es igualmente pertinente mirar cómo la estrategia escritural académica también se alimenta dinámicamente de las tácticas pedagógicas de los maestros (legítimas o ilegítimas) y de los usos académicos o no académicos

que los estudiantes hacen de esta práctica comunicativa; la diversidad y la complejidad de tácticas de escritura que se quedan en la sombra, circulando sin ser vistas y reconocidas, son los fantasmas que rondan las prácticas escolares cotidianas y, sin embargo, parafraseando a De Certeau, constituyen el principio multiforme y oculto de la actividad productora (1996).

Investigar sobre las representaciones sociales de docentes y estudiantes es, pues, 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 educativas. De tal manera que plantear cambios significativos en la actividad educativa, en este caso, realizar propuestas innovadoras en las prácticas de escritura del nivel universitario, sin pasar por un proceso de confrontación entre el saber, el decir y el hacer de las prácticas de los maestros, 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 proposiciones que se instituyen como discursos de moda (Chevallard, 2005).

Por último, 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).

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México D. F., México: Ediciones Coyoacán.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica de la escritura). *Acción pedagógica*, 13 (1), 18-30. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D. F., México: Siglo Veintiuno Editores.
- Benvegnú, M. A. et ál. (2004). La lectura en la universidad: relato de una experiencia. En *I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa, Argentina: Universidad de la Pampa.
- Benveniste, É. (1978). *Problemas de lingüística general*. 2 vols. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ, United States of America: Erlbaum.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 19-35.
- Bono, A. y Barrera, S. de la (1996). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Proyecto de investigación aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y CONICOR (Consejo Científico y Tecnológico de la provincia de Córdoba). Córdoba, Argentina.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- _. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En Morales y Bojacá, (Comps.), *Maestros y concepciones sobre lenguaje* (pp. 135-146). Bogotá, Colombia: Colciencias, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, España: Grao.
- Carlino, Paula. (2003). Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168.
- _. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- _. (2005b). 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*. Buenos Aires, Argentina: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín, 18 y 19 de noviembre.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D. F., México: Ríos de Tinta.

- Cassany, Daniel et ál. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(52): 149-162.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá, Colombia: Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.
- Cátedra Unesco. (1996). *Cátedra Unesco para la lectura y escritura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una perspectiva histórica*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, España: Gedisa.
- _. (2006). *Inscribir y borrar*. Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Chevallard, Y. (1982). “Sur l’ingénierie didactique”. Texte préparé pour la deuxième Ecole d’Eté de Didactique des mathématiques. Orleáns, Jullet.
- _. (2005). *La transposición didáctica*. 3.ª ed. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cisneros, M. (2005). Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica. En Vasques, F. (Ed.), *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia* (pp. 209-222). Cali, Colombia: Universidad del Valle, ICFES.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes del hacer*. México D. F., México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Di Stefano, M., Narvaja, E. y Pereira, C. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Díaz, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural situada. En Elizabeth, Narváez y Cadena, Sonia. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 1-489). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Ferreiro, E y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, 50, 528-550.
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem- solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 449-461.
- _. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto I*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el “ensayo escolar”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9: 9-34. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23997/1/marisol_garcia.pdf

- _. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras* (en prensa).
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communications*. New York, United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Henao, 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.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II* (pp. 379-746). Barcelona, España: Paidós.
- Lea, M. y Phyllips, C. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense' Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En Jones, C., Timer, J. y Street, B. (Eds.), *Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Marucco, M. (2001). La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria. En: Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>
- Medina, R. y Cañon, L. (2007). Las concepciones y las prácticas de lectura y de escritura en la labor de la educación superior. *Revista Pedagogía y Saberes*, (27), 117-125.
- Molano, L. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Revista Lenguaje*, (35), 119-146.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2000). Entre el hacer, el decir y la reflexión de docentes sobre lenguaje. En Morales y Bojacá (Comps.), *Maestros y concepciones sobre lenguaje* (pp. 1-166). Bogotá, Colombia: Colciencias, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Barcelona, España: Paidós.
- Perafán, G. (2005). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Pérez, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos. *Revista Alegría de Enseñar*, 40, 15-25.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Piña, J. y Mireles, O. (2006). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización. En García, M. et ál., *XI Conferencia de sociología de la educación* (pp. 1-110), Santander, 22, 23 y 24 de septiembre.
- Ramírez, M. (2005). Representaciones sobre la lectura de textos académicos de estudiantes y profesores en la Tesis de Maestría. Universidad del Valle. Biblioteca Mario Carvajal.

- Rincón, G. et ál. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Bogotá, Colombia: Arango Editores.
- _. (2008). Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana. Proyecto inscrito y financiado por Colciencias y la Vicerrectoría de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Rockwell, E. (1982). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación* (pp. 15-29). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roux, Ruth. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la Universidad. En Narváez, Elizabeth y Cadena, Sonia. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 1-489). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- REEDLEES, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2006). *Red de lectura y escritura en la educación superior REDLEES*. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de <http://www.ascun-redlees.org/>
- 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, España: Paidós.
- Sommers, N. (1978). Response to Sharon Crowley, components of the process. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London, England: Logman.
- Tolchinsky, L y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona, España: Horsori.
- Van Dijk, T. A. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. y W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, United States of America: Academic Press.

LA AUTORA

- ** Elsa María Ortiz Casallas es docente de tiempo completo de la Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia). Licenciada en Lenguas Modernas, magíster en Lingüística española en el Instituto Caro y Cuervo. Candidata a doctora en Educación: énfasis lenguaje, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. Correo electrónico: eortiz112012@hotmail.com

