



REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ESCRITURA, COMO COMPETENCIA TRANSVERSAL AL CURRÍCULO

Elsa María Ortiz Casallas

Luis Alberto Malagón Plata

Palabras claves

Representaciones sociales, escritura, lectura, educación básica y media.

Keywords: social representations, writing, reading, elementary and secondary

Resumen

Este artículo tiene por objetivo describir los hallazgos encontrados en la investigación sobre representaciones sociales que tienen los estudiantes en relación con la escritura, en el contexto de la educación básica y media de las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, Tolima. Los resultados muestran, entre otros, una sobrevaloración social de la escritura como índice de ilustración, conocimiento y desarrollo; los estudiantes escriben fundamentalmente para aprender, para distinguirse y para ser útil a la sociedad; representaciones que tienen su génesis en la construcción social que se ha hecho históricamente de esta práctica social. Igualmente se evidencia en los estudiantes la tendencia hacia una valoración de la escritura referida al manejo de habilidades mecánicas y a la experticia en aspectos formales tales como: habilidades motrices, el problema de la letra, y la ortografía.

Abstrat: This paper describes, and interprets the prevailing social representations that students have in relation to writing in the context of primary and secondary education in educational institutions of the city of Ibagué, Tolima. The results show, among others, a social overvaluation of writing as an index of enlightenment, knowledge and development, mainly students write to learn, to distinguish, and to be useful to society; representations that have their genesis in the social construction has been done historically in this social practice. Also evident in the trend toward students writing a review referred to the management of mechanical skills and expertise in formal aspects such as motor skills, the problem of the letter, and spelling

Introducción



El presente escrito se desarrolla de la siguiente manera: en la primera parte se esbozan algunos planteamientos en torno a la teoría de la representaciones sociales y su importancia como enfoque para interpretar fenómenos sociales educativos, en particular, la escritura académica; posteriormente se presenta la metodología, los resultados, y las conclusiones de la investigación.

Marco teórico

El marco teórico presenta dos categorías fundamentales: Representaciones Sociales y Escritura Académica. Para la primer categoría se tomaron autores clásicos de dicha teoría como Jodelet, 1984; Abric, 1994 y Moscovici, 1994, entre otros. La categoría Escritura se sustentó los siguientes teóricos: Lerner, 2001; Ferreiro, Meek, 2004; Chartier, 2000; Larrosa, 1998; Kalman, 2008; Street, 2003 y De Certeau, 1996 entre otros.

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

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





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

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

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de las representaciones sociales de la escritura alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social. Este trabajo supone la reorganización de creencias consideradas como inadecuadas, la valorización de saberes de sentido común, la concienciación crítica (Freire 1970), y la reinterpretación de situaciones de vida. Denise Jodelet, igualmente señala que las representaciones sociales pueden proporcionar – vía cambio social- la mejor contribución, pero también la más compleja; la mejor “porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (2008: 12); la más compleja porque las representaciones son fenómenos que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y la transformación; elementos que deben ser explicitados, cuestionados, reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas y de manera cooperativa en el marco de las instituciones sociales y educativas con el fin de que sean intervenidas y transformadas.

Los anteriores posicionamientos refieren que la escritura académica no puede seguir siendo un fin en sí misma, sin reconocer la cantidad de relaciones y tensiones que establece con la misma





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

La escritura no es un producto reificado, ni estructuras abstractas, neutras y asépticas; herramientas autoreferenciales y autorepresentativas de sí mismas como generalmente se ha vislumbrado en su enseñanza-aprendizaje, sino procesos de construcción social que remiten a gestos de inclusión y exclusión, a marcas y a huellas de enunciaciones que, en no pocos casos, quedan en la sombra, en aras de lograr escrituras formales, con aparente objetividad, legitimidad y homogeneidad; tensiones y luchas por mantener el dominio de representaciones que favorezcan el desarrollo de ciertas prácticas, como sucede, en los diferentes contextos educativos (Rockwell, 1982; Ferreiro 2001; Catelló, 2002; Camps, 2001; Lerner, 2001; Kalman 2008; Britos, 2008; Larrosa, 2003; Meek 2004; Di Stefano 2004). La escritura no sólo como artefacto tecnológico, sino como una acción, un hecho material y performativo; una práctica académica y social de la cual se apropian de manera diversa los sujetos (estudiantes y maestros) atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en la cual se producen (Chartier, 2000; Bajtin 1982; Raimondo 1991; Boudieu, 1980; Petrucci, 2003; De certeau, 1996; Freebody, 2008).

Sin embargo, a pesar de ser la escritura académica una herramienta fundamental para la aprehensión y comunicación del conocimiento, ésta no aparece como un saber y una práctica transversal al currículo escolar. Así las cosas, la escritura es un saber fragmentado que sólo enseñan los profesores de español, cuando debería ser una práctica enseñada por todos los profesores, en todas las asignaturas:





“En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura por dos razones: Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual metodológico y también de sus prácticas discursivas características (...). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?”. (Carlino: 2002).

METODOLOGÍA

Esta investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva por cuanto indagó sobre las representaciones, gustos, y acciones pragmáticas que realizan los estudiantes en los procesos de escritura. Los datos de este trabajo surgieron de una encuesta, la cual constó de un cuestionario de 13 preguntas abiertas; por tal razón, la tabulación, el procesamiento de la información, la categorización y el análisis de los resultados fue bastante dispendioso y complejo, dada la cantidad de encuestas realizadas (786) y el número y tipo de respuestas logradas.

La investigación tomó como universo de estudio a 22.089 estudiantes de educación básica y media de las instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Ibagué, en los grados 5º, 9º y 11º, de donde se tomó una muestra por afijación proporcional de 402 estudiantes de los colegios oficiales y 384 estudiantes de los colegios privados para una muestra total de 786. Estos colegios pertenecen a los nueve núcleos educativos de la ciudad de Ibagué y están distribuidos de acuerdo con las comunas, que son nueve. Considerando esta situación, la muestra se seleccionó de forma aleatoria, de tal manera que todos los núcleos educativos tuvieran representación en ella. El listado de colegios oficiales y privados fue suministrado por la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Distribución de la muestra





CARÁCTER \ GRADOS	OFICIAL	PRIVADO	TOTAL
5°	143	120	263
9°	144	140	284
11°	115	124	239
TOTAL	402	384	786

Para el procesamiento y análisis de la información se diseñaron tablas con categorías; algunas previamente definidas y otras emergentes de los datos, teniendo en cuenta el número de frecuencias en cada una. Se establecieron categorías globales predominantes y recurrentes que lograran capturar la totalidad de los comentarios de los estudiantes; por ejemplo, para la pregunta abierta “¿Qué es para usted la lectura?”, se interpretaron las respuestas y, de acuerdo con el grado de recurrencia en ellas, se crearon categorías como: “Forma de adquirir conocimiento”; “medio de información”; “medio de comunicación” (ver cuadros 2 y 3). De igual manera se tuvieron en cuenta categorías con menos frecuencias, pero significativas en la comprensión del fenómeno escritural. Las categorías se tabularon con porcentajes y se interpretó la información cualitativamente.

RESULTADOS

En el cuadro 1 se observa que, la concepción predominante tiende a considerar la escritura fundamentalmente como *un instrumento de expresión y comunicación* separada del pensamiento; creencia devenida del positivismo que separa y fragmenta y a lo cual Derridá ha denominado logocentrismo: “El sistema del oírse hablar a través de la sustancia fónica –que se ofrece como significativo no-exterior, no-mundano, por lo tanto no-empírico o no-contingente- ha debido dominar durante toda una época la historia del mundo, ha producido incluso la idea de mundo, la idea del origen del mundo a partir de la diferencia entre lo mundano y lo no-mundano, al afuera y el adentro” (1986: 13); idea que prevalece del dualismo cartesiano: mundo/representación; representación como puro reflejo, espejo de la realidad.



Cuadro 1

Frecuencias de las concepciones e imaginarios de los estudiantes sobre la escritura

GRADO	5° OFICIAL		5° PRIVADO		9° OFICIAL		9° PRIVADO		11° OFICIAL		11° PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Forma de expresión	27	19	21	18	43	30	42	30	36	31	54	44
2. Medio de comunicación	27	19	48	40	24	17	41	29	24	21	34	27
3. Forma de mejorar vocabulario y ortografía	36	25	9	8	25	17	14	10	15	13	15	12
4. Forma de aprendizaje	24	17	25	21	0	0	9	6	11	9	13	10
5. Instrumento importante	16	11	5	4	11	8						
6. Otros	17	12	16	13	20	14	30	21	23	20	12	10
7. No contestó	6	4	5	4	9	6	4	3	6	5	10	
TOTAL	143		120		144		140		115		124	

Derridá, desde una postura crítica trata de desmitificar la idea de que el pensamiento pueda referirse a sí mismo sin salir de sí, precisamente porque pone el acento en el trabajo y la actividad del lenguaje, de la escritura; así las cosas, la escritura no sería un simple instrumento del pensamiento, sino la fábrica del pensamiento. Esta representación social hegemónica de la escritura que la simplifica y la reduce a mera técnica ha propiciado una enseñanza funcional de ésta, centrada en el adiestramiento de sujetos para que lean y escriban tendiendo a favorecer y a



reproducir la ideología dominante, en lugar de comprender, producir y transformar sus relaciones con el mundo. Estas concepciones ideológicas, construidas socialmente por lo estudiantes, tienen su núcleo central en la cultura escrita occidental, que al estar anclada a una visión de mundo particular, las impone con el ánimo de jerarquizar, estigmatizar y marginar; al respecto Street considera que la escritura es: “Una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos” (2003:15). Se observa en dichas creencias, la escritura como adquisición de técnicas mecánicas para escribir bien y contribuir al desarrollo social, económico y político.

La escritura, más allá de ser una tecnología, tiene un horizonte histórico que la vincula con procesos sociales y culturales (Chartier, 2000). En tanto invención, es técnica, pero su construcción es social, toda vez que obedece a dinámicas y fuerzas complejas de la sociedad que no se reducen solamente a lo lingüístico. Sin embargo, la escritura vía instrumento neutral, técnica y simple producto que genera orden, control y progreso ha lucido tan normal y natural en la historia de la enseñanza educativa que es preciso interpelarla, deconstruirla desde sus propios lugares de producción y comunicación. Así mismo, se instituyó históricamente que la escritura es factor de desarrollo y movilidad social; imagen que se gestó con la idea de alfabetización a lo largo del siglo XIX, sin embargo está comprobado teórica e investigativamente que la escritura por sí misma no es factor causal o lineal de desarrollo. La escritura está atada a un sinnúmero de relaciones económicas, sociales, políticas de orden superior que deben ser analizadas y comprendidas si se le mira como factor de cambio cultural (Kalman, 2008).

En el cuadro N° 2 se observa que a los estudiantes no les gusta escribir cuando son obligados a realizar esta práctica comunicativa. Este hecho riñe rotundamente con la forma genuina y natural como apareció históricamente la escritura; una práctica que surgió no como imposición de unos para otros, sino como una necesidad auténtica, pragmática y comercial de intercambio de productos entre culturas. La historia, definitivamente tiene mucho que aportar a la enseñanza de la escritura; sin embargo, ésta se ha desconocido por completo y por el contrario la escritura, hoy se enseña en contravía de aquella. Por ejemplo, la historia indica que la escritura comenzó con el dibujo, luego el jeroglífico y finalmente apareció el alfabeto que es la última etapa; sin embargo la enseñanza de la





escritura se ha centrado en esta última, quizá bajo el principio alfabético de que –una letra-un sonido-, un significante-un significado, es más económico -al pensamiento- que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody 1968; Havelock, 1996).

Cuadro 2

Frecuencias de las razones por las cuales no les gusta escribir.

Grados	5°		9°		11°		11°		11°		
	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado	
Categorías	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1. Por obligación académica	12	8	17	14	12	8	13	9	10	9	12
2. Porque no le llama la atención	9	6	10	8	8	6	6	4	3	3	8
3. Porque requiere mucho tiempo	9	6	11	9	4	3	12	8	8	9	9
4. Por pereza	7	5	4	3	6	4	5	4	7	6	6
5. Porque en la familia nadie escribe	4	3	3	3	2	1	1	1	4	3	2
6. Porque no le salen ideas	7	5	8	7	2	1	3	2	4	3	
7. Otras			8	7	1	1	2	1			
8. No contestó	27	19	17	14	11	8	3	2	24	21	18

Los estudiantes escriben esencialmente cuando son obligados a cumplir con las tareas escolares; tareas y ejercicios que generalmente tienen que ver con leer y responder preguntas literales, o en el peor o mejor de los casos con copiar y pegar, cuando hacen uso de las tecnologías. La escritura no es llamativa, no tiene sentido para los estudiantes, como ellos mismos dicen “no nos llama la atención” (ver cuadro 2) porque su enseñanza se ha convertido en un fin en sí misma; de ahí que la consigna tautológica y milenaria en occidente ha sido: aprender a escribir para aprender a escribir, pero no para comprender y reescribir las relaciones que el estudiante tiene con su contexto, con el





conocimiento, con la institución y con la sociedad, entre otros: “El motivo más evidente de la rigidez formal que presenta la enseñanza de la escritura consiste en que ésta es un saber al 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.” (Raimundo G, 1991: 108).

Cuadro 3

Frecuencias de las razones por las cuales les gusta escribir

CATEGORÍAS	5° OFICIA		5° PRIVADO		9° OFICIA		9° PRIVADO		11° OFICIA		11° PRIVADO	
	GRADOS		L O		L O		L O		L O		L O	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Porque le permite expresar sentimientos	60	42	64	53	69	48	97	69	73	63	69	56
2. Por interés personal	52	36	53	44	45	31	58	41	48	42	52	42
3. Porque así se aprende más	92	64	50	42	30	21	46	33	46	40	50	40
4. Por entretenimiento	41	29	44	37	40	28	50	36	37	32	40	32
5. Para no olvidar cosas	40	28	41	34	38	26	50	36	18	16	38	31
6. Porque en la familia existe la costumbre de escribir	17	12	11	9	53	37	12	9	4	3	5	4
7. Otras	44	31	29	24	14	10	10	7	19	17	14	11

Ahora bien, obsérvese que entre el decir y el hacer, los estudiantes ponen en tensión diferentes formas y concepciones de asumir la escritura: en general, afirman que escriben para *expresar conocimientos*, pero cuando se les pregunta qué los motiva a escribir, su proceder es





diferente al mencionado, pues la mayoría afirma que se sienten atraídos por la escritura porque este medio les permite, expresar, más que *conocimientos*, **sentimientos** (ver cuadro 3), algo muy coherente cuando igualmente indican que prefieren escribir pensamientos, cartas, poesía, y cuentos, muy pocos señalan que les gusta escribir textos académicos (ver cuadro 4).

TABLA 4. Frecuencias de los tipos de texto que más les gusta escribir.

Categorías	5°		5°		9°		9°		11°		11°	
	Oficial		Privado		Oficial		Privado		Oficial		Privado	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Pensamientos	49	34	40	33	67	47	69	49	5	4	6	7
2. Cartas	74	52	60	50	62	43	74	53	5	4	2	6
3. Cuentos	76	53	51	43	45	31	48	34	4	3	4	5
4. Poemas	70	49	43	36	36	25	38	27	3	3	4	7
5. Grafiti	22	15	21	18	31	22	48	34	2	2	3	1
6. Telegramas	24	17	15	13	2	1	2	1			2	2
7. Acrósticos	18	13	8	7	10	7	14	10	1	1	0	9
8. Textos académicos	47	33	37	31	17	12	31	29	1	1	1	8
9. Novelas	33	23	19	16	12	8	20	14	2	1	1	7
10. Artículos periodísticos	31	22	14	12	19	13	12	9	1	1	1	6



11. Ninguno	3	2	2	2	4	3	11	8	5	4	4	3
12. No contestó	6	4	5	4			5				5	

Esto evidencia, aún más que la escritura es tratada como *producto* de cierta inspiración, como un sueño; esta misma idea ha sido igualmente encontrada en otras investigaciones (Di Satefano, M y C. Pereira, 2004). La escuela, y más aún, los medios masivos de comunicación, tienen mucha incidencia en la elaboración de este tipo de representaciones, pues comúnmente describen al escritor como un romántico, un idealista con dones innatos para crear y escribir. Esta manera de representar al escritor influye en los estudiantes, quienes asumen, entonces, la escritura como un don sobrenatural, una práctica incomprensible e inalcanzable. De esta manera, 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.

Este interés aparente por la literatura que muestran los medios se convierte en un obstáculo a la hora de enseñar a escribir, pues si la escritura es un don espiritual, no hay nada que aprender, y si escribir es fundamentalmente expresar sentimientos, como lo manifiestan mayoritariamente los estudiantes, entonces basta con volcar mecánicamente sobre un papel sentimientos, pensamientos, sensaciones y conocimientos. Obsérvese como en casi todos los comerciales televisivos de RCN que convocan masivamente a estudiantes y profesores a escribir cuentos, refuerzan implícitamente este tipo de representaciones negativas para el escritor a través de frases como: “*escribir: una experiencia mágica*” “*escribe, brilla*” en esta última frase aparece una luz que prende y apaga; entonces el problema para los estudiantes es: si no tengo la magia, ni la luz que orienta, no me atrevo a escribir. Así mismo, por esta vía la escritura sufre un proceso de psicologización y cognitividad, que la lleva a mostrarse más como un bien privado, como un beneficio externo que sólo adquieren unos cuantos privilegiados, que como un derecho fundamental de todos los ciudadanos. Igualmente, esa idea de concebir el escritor como un ser *especial*, que tiene magia, se inspira y luego escribe, hace que los estudiantes asuman erróneamente que escribir géneros literarios como cuentos o poesía es sólo cuestión de volcar en un papel sentimientos; por este





motivo prefieren escribir este tipo de géneros y no textos académicos, en los cuales habría, según ellos, una exigencia y unos requerimientos intelectuales de orden superior.

En general, la situación es que, ante cualquier tipo de texto, en donde hay apuestas epistemológicas, éticas y, en general, cooperación intelectual, los estudiantes tienden a escribir de forma indiscriminada sus propias valoraciones del mundo, reproduciendo y reforzando el saber que tienen de él, en lugar de asumir la escritura como una actividad de construcción, transformación y emancipación (Freire, 1970; Kalman, 2008, Larrosa 2003). Esta representación de la escritura como simple medio de expresar valoraciones, podría trasvasar el mero reflejo de sus subjetividades, a través de una concepción crítica del lenguaje y la pedagogía que rescate al sujeto y permita generar y modificar el conocimiento de sí mismo, el de los otros y el de la cultura misma (Freire, 1989; Giroux, 1993). Sin embargo, todo parece indicar que la escritura como proceso de construcción de sentido y herramienta epistémica está ausente en las representaciones de los estudiantes; representaciones sociales que, por su puesto, tienen su génesis, en la construcción socio-histórica que culturalmente se ha hecho de ella. **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 acordes con los procesos que realmente implican.**

Ahora bien, en relación con las acciones que llevan a cabo los estudiantes cuando escriben, en el siguiente cuadro se observa que la mayoría opta por sacar ideas y hacer resúmenes; muy pocos optan por plantear preguntas al texto.

Cuadro 5
Frecuencias de las acciones que desarrollan cuando escriben un texto

	5° OFICIAL	5° PRIVADO	9° OFICIAL	9° PRIVADO	11° OFICIAL	11° PRIVADO





GRADO												
CATEGORÍAS	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2. Hace resúmen	78	55	38	32	55	38	40	29	34	30	27	22
3. Saca notas	50	35	34	28	37	26	32	23	35	30	25	20
4. Saca ideas	30	21	21	18	47	33	38	27	55	48	39	31
5. Formula preguntas	42	29	32	27	17	12	23	16	12	10	13	10
6. Elabora un mapa conceptual	10	13	12	10	9	8	15	14	10	10	12	13
7. Hace anotaciones al margen	13	9	9	8	9	6	12	9	11	10	7	6
8. Ninguna de las anteriores	4	3	12	10	7	5	26	19	5	4	18	15
9. No contestó	8	6	10	8	8	6			9	8		

La creencia de los estudiantes de considerar la escritura como un medio de comunicación vuelve a estar implícita en esta práctica; subrayar, sacar ideas y hacer resúmenes es para el estudiante, en el mejor de los casos, parafrasear los textos, sin que medie una reflexión crítica; el no problematizar el texto a través de preguntas que contradigan y pongan en evidencia los contenidos sociales, políticos e ideológicos manifiestos en el texto –como se evidencia en el cuadro- **reduce la tarea de escribir a un simple medio de transporte de información de un lugar a otro**. Los estudiantes, así, favorecen acciones pragmáticas que tienen que ver con la inmediatez de los compromisos escolares optando por acciones ligeras o productos literales, parafrásticos, elementos que poco tienen que ver con los procesos complejos implicados en la producción de textos. No existe aún la idea, ni el hábito de desarrollar un plan textual y discursivo a la hora de escribir; quizá por esta razón cuando se les preguntó “¿Cuáles son sus principales dificultades a la hora de escribir?” (ver cuadro 6), los alumnos señalaron, en general que “empezar a escribir” y “el manejo deficiente de la ortografía y la redacción”; los niños del grado 5° respondieron lo mismo, pero en orden invertido, dado que en estos niveles hay mayor énfasis en los aspectos normativos y estructurales de la lengua.

Cuadro 6





Frecuencias de las dificultades que presentan los estudiantes al escribir un texto

CATEGORÍAS	5° OFICIA		5° PRIVADO		9° OFICIA		9° PRIVADO		11° OFICIA		11° PRIVADO	
	GRADOS		L		O		L		O		L	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Empezar a escribirlo	2 6	1 8	3 2	2 7	6 3	4 4	5 3	3 8	4 7	4 1	6 3	51
2. El manejo deficiente de la ortografía y redacción	7 4	5 2	5 0	4 2	4 5	3 1	5 4	3 9	2 8	2 4	4 5	36
3. Poseer escaso vocabulario	2 8	2 0	2 8	2 3	3 0	2 1	3 9	2 8	1 9	1 7	2 6	21
4. El desarrollo de una idea central	3 7	2 6	2 4	2 0	2 4	1 7	2 6	1 9	1 9	1 7	1 4	11
5. Escribir el título	1 5	1 0	2 4	2 0	2 3	1 6	2 1	1 5	1 8	1 6	2 5	20
6. Concluirlo	2 6	1 8	1 4	1 2	1 3	1 9	2 4	1 7	1 0	1 9	1 3	10
7. La construcción de oraciones y párrafos en forma coherente	2 4	1 7	2 5	2 1	1 0	7	1 8	1 3	1 6	1 4	1 0	8
8. La conexión de ideas	2 1	1 5	2 0	1 7	2 3	1 6	2 8	2 0	1 8	1 6	2 3	19
9. La relación del tema sobre el cual escribe con otros textos	2 1	1 5	2 0	1 7	2 0	1 4	2 0	1 4	1 1	1 0	2 0	16
10. Construir ideas propias	3 0	2 1	2 1	1 8	1 0	7	1 4	1 0	1 9	1 8	1 0	8
11. Otras	2 4	1 7	1 1	9	5	3	6	4	8	7	5	4
12. No contestó	7	5	9	8					8	7		





“Empezar a escribir” es el gran misterio, porque se piensa en la escritura como producto terminado y no como proceso de elaboración, y de construcción a mediano y largo plazo. El pensamiento social siempre tiende a olvidar los *procesos* y a quedarse con los *productos*; la escritura así sufre un proceso de reificación que obstaculiza y complejiza mucho más el ejercicio escritural. El conflicto se agudiza, aún más cuando el estudiante experimenta que no hay tal magia, sino que tiene que empezar a escribir algo que él no sabe cómo, para quien, ni fundamentalmente para qué. Los alumnos desde el deber ser, saben y tienen claro que actividades deben realizar para escribir un texto; saben que es necesario hacer un borrador del texto, revisarlo y corregirlo (ver cuadro 7), pero no logran recontextualizar esos ejercicios a los nuevos contextos de enunciación; se les ha enseñado a planificar, pero no el sentido de la planificación, en otras palabras, se les ha suministrado las recetas, pero no se les han enseñado realmente a escribir: “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). Utilizar de forma mecánica esquemas para escribir no supone un proceso de reflexión y autoregulación escritural.

Finalmente, es pertinente decir que la actividad de escribir no sólo tiene que ver con el desarrollo de habilidades cognitivas de tipo individual, sino con modos sociales y políticos diversos de relacionarse en un espacio-tiempo concreto; relaciones sociodiscursivas en su enseñanza y aprendizaje que producen y reproducen un *saber*, un *decir* y un *hacer* de la escritura que muchas veces se convierten en verdaderos obstáculos para el desarrollo de esta práctica social; al respecto Freebory: “(...) se opone directamente al énfasis cognitivista de las estrategias individuales de lectura y escritura, al énfasis psicométrico de la medición de las habilidades cuantificables de lectura y escritura, y a las visiones lingüísticas que se limitan a los aspectos gramaticales en el manejo de producción de textos” (2008:109)





TABLA 7. Frecuencias de las acciones que realizan los estudiantes al escribir un texto.

Categorías	5° Oficial		5° Privado		9° Oficial		9° Privado		11° Oficial		11° Privado	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Hace un borrador del texto, lo revisa y lo corrige	64	45	59	49	81	56	86	61	71	62	81	65
2. Consulta varios textos y construye el texto con sus propias ideas	63	44	54	45	58	40	69	49	48	42	58	47
3. Lluvia de ideas	31	22	58	48	61	42	52	37	45	39	61	49
4. Elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales	22	15	9	8	15	10	18	13	13	11	15	12
5. Copia párrafos al pie de la letra de otro texto	24	17	17	14	6	4	15	11	4	3	6	5
6. Copia párrafos al pie de la letra de diferentes textos	17	12	14	12	9	6	14	10	9	8	9	7
7. Entrega un texto que no es hecho por usted	11	8	8	7	1	1	3	2	2	2	1	1
8. Copia el texto de otro compañero con algunas variaciones	13	9	8	7	10	7	15	11	9	8	10	8
9. Escribe lo primero que se le ocurre y lo entrega	16	11	14	12	12	8	17	12	1	1	12	10
10. Ninguna de las anteriores	11	8	6	5	2	1	9	6	1	1	2	2
11. No contestó	10	7	9	8					8	7		

Conclusiones

1. Existe, en los estudiantes, una sobrevaloración social de la escritura como índice de ilustración, conocimiento y desarrollo. Los estudiantes escriben fundamentalmente para aprender, para distinguirse, y para ser útil a la sociedad; representaciones que tienen su génesis en la construcción social que se ha hecho históricamente de esta práctica social.
2. Existe una tendencia, en los estudiantes a reducir la escritura al manejo de habilidades mecánicas y a la experticia en aspectos formales tales como: habilidades motrices, el problema de la letra, y la ortografía. Hay un divorcio entre forma y contenido, cuando está demostrado que la forma hace parte del contenido (Bajtín, 1986). Igualmente, hay una idea de concebir la escritura más como un proceso cognitivo, que como una práctica social, por eso se focaliza más el déficit en los alumnos; la dificultad está, entonces, en la carencia, es decir, en las incapacidades de los estudiantes a nivel individual para dominar estrategias que les permitan construir macroestructuras, microestructuras y superestructuras adecuadas a los diferentes tipos de textos. No cabe duda, de la necesidad de mirar los procesos cognitivos pero pueden caer en un plano reduccionista si no tienen en cuenta, de igual manera, el contexto, la interacción social, y la construcción social del significado.
3. La mayoría de las representaciones, creencias y actitudes mencionadas por los estudiantes en torno a la escritura están relacionadas con las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas. Seguramente que los maestros tienen claro



que el objetivo principal es mejorar la comunicación discursiva de los estudiantes, pero en la práctica, sus acciones pedagógicas se convierten, en muchos casos, en obstáculos para dicho fin. Por esta razón, es de alta pertinencia realizar esfuerzos que permitan la intervención de dichas representaciones, ya que estas inciden negativamente en las prácticas académicas de los estudiantes. Una vía importante para dicho fin puede ser la institucionalización de la investigación como hilo conductor del accionar de los docentes, de tal manera que desde allí se pueda poner en conflicto el saber, el decir y el hacer de sus prácticas pedagógicas. La investigación de la enseñanza y la investigación sobre la acción son alternativas para el profesor reflexivo.

4. Los hallazgos encontrados permiten problematizar la tarea de formar estudiantes como usuarios de la cultura escrita toda vez que es necesario reconceptualizar este objeto de enseñanza y constituirlo tomando como referencia fundamental las prácticas reales de escritura. Esto indica que la enseñanza de la escritura debe trascender lo técnico, propiciando prácticas más significantes que acojan las apropiaciones y operaciones creativas oficiales y no oficiales de los estudiantes. La invención de la escritura constituyó un proceso de construcción histórico, ligado a luchas de representaciones, avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades. Por tal motivo, participar de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de la escritura, implica asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto (Lerner 2001, Ferreiro 2001,)

Bibliografía

Abric, Jean Claude. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Bajtin Mijail. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo Veintiuno Editores

Bourdieu Pierre. (1980). El sentido Práctico. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.





Britos, Maria del Pilar y Otros. (2008). Los modos de subjetivación en las prácticas de lectura: una cuestión a pensar en los espacios de formación académica. En: Revista Iberoamericana de Educación N°. 45/5.

Camps Anna. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Barcelona: Grao.

Castelló Monserrat. (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". En Revista Signos, Vol 35, N° 52. Valparaíso.

Chevallard Ives. (2005). La transposición didáctica. Tercera edición. Argentina: Aiqué.

Chartier Roger. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita. España: Gedisa.

De Certeau Michel. (1996). La invención de lo cotidiano. 1 Artes del hacer. México: Universidad Iberoamericana.

Derrida, J. 1986. De la gramatología. México: siglo XXI.

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, N°. 30. pp: 223-253.

Di Stefano, M. y C. Pereira, Mc. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. En: Revista signo y seña, N° 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Ferreiro Emilia y Palacios Margarita. (1998). Nuevas perspectivas sobre los procesos relectura y escritura. México: Siglo XXI.

Freire Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. México: siglo XXI editores.

Foucault, M. (1996). La arqueología del saber. Madrid, Siglo XXI Editores. 355 p.

Goody, J. y Watt, L. (1968). The consequences of literacy, en J. Goody (ed) Literacy in traditional Societes. Cambridge, MA: Cambirdge University Press.

Havelock, E. (1996). La musa aprende a escribir. Barcelona: Bolsillo Paidós.





Jodelet, Denise. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici S. Psicología Social II. España: Paidós. P.469-494.

------. 2008. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. En publicación: cultura y representaciones sociales, año 3, N°. 5. Instituto de Investigaciones Sociales. México: UNAM.

Kalman Judith. 2008. Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita. En Revista Iberoamericana de Educación. N°. 46. PP. 107-134.

Lerner Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge. (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.

Meek Margaret. (2004). En torno a la cultura escrita. México: Fondo de Cultura Económica.

Moscovici S. Psicología Social II. España: Paidós. P.469-494.

Morín, Edgar. 2001. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colombia: Magisterio

Peirce, Ch. S, 1988, El hombre un signo, Crítica, Barcelona, trad. de J. Vericat.

Piña Osorio Juan Manuel y Mireles Olivia. (2008). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización. Documento encontrado en Internet.

Petrucci Armando. (2003). La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía. México, D.F., F.C.E.

Raimondo Cardona Giorgio. 1991. Antropología de la escritura. España: Gedisa.





Rockwell, Elsie. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. Nueva antropología, Vol. XII N° 42. México.



Street (2003): "What's New in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", en Current Issues in Comparative Education (CICE), Vol. 2, N° 5 p.p 77-102.

