



Íkala, revista de lenguaje y cultura

ISSN: 0123-3432

revistaikala@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Ortiz Casallas, Elsa María

Actividades y Tareas de Escritura Académica en el Contexto Universitario (pregrado)

Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 343-

358

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255042795005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ACTIVIDADES Y TAREAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO (PREGRADO)

ACADEMIC WRITING TASKS AND ACTIVITIES AT A UNIVERSITY CONTEXT (UNDERGRADUATE)

ACTIVITÉS ET TÂCHES D'ÉCRITURE ACADÉMIQUE DANS UN CONTEXTE UNIVERSITAIRE (PREMIER CYCLE)

Elsa María Ortiz Casallas

Profesora de la Universidad del Tolima

Mailing address: Calle 67 N° 5/90

Torre 3, Apto 204. Club Alameda.

Ibagué, Tolima

E-mail: emortizc@ut.edu.co

RESUMEN

El presente artículo describe parcialmente los resultados hallados en la investigación doctoral titulada: *Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica universitaria*. El objetivo general del trabajo apuntó a identificar y analizar las representaciones sociales que docentes y estudiantes manifiestan acerca de la escritura académica y su relación con las prácticas de escritura de los estudiantes. Uno de los objetivos específicos, del cual se da cuenta en el presente artículo, fue describir y analizar las actividades y tareas de escritura que realizan los estudiantes en las aulas universitarias. El marco teórico está fundamentado, por un lado, en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1984; Abric, 2001; Jodelet, 1984, 2008), y por el otro, en los postulados teóricos y didácticos de la escritura académica —triada sistémica: profesor-alumno-saber (Chevallard, 2005)— y en algunos aspectos de la acción didáctica de Brousseau (1998), Rickemmann (2009), Camps (2001), Castelló (2011) y Lerner (2001), entre otros. La metodología presenta un enfoque cualitativo-etnográfico de proceder hermenéutico. Los resultados demostraron que las actividades de escritura académica siguen patrones sistemáticos de actuación tipo: lectura, pregunta, respuesta LPR; la configuración de estas actividades es fácilmente predecibles por los estudiantes, dado su carácter consecutivo y ritualizado.

Palabras clave: prácticas, representaciones sociales, escritura académica, actividades de escritura y didáctica

Abstract

This article describes partial results found within doctoral research entitled: *Social practices and representations in university academic writing*. The overall objective of the work aimed to identify and analyze social representations manifested by teachers and students about academic writing and its relation to student writing practices. One of the specific objectives, which is accounted for in this article, was to describe and analyze writing activities and assignments performed by students in university classrooms. The theoretical framework is based, first, on the theory of social representations (Moscovici, 1984; Jodelet, 1984, 2008, and Abric, 2001), and second, in the theoretical and didactic principles of academic writing, that is, Chevallard's systemic triadic: teacher-student-content (2005), and for some aspects of the teaching action (Brousseau,

343

Received: 2014-08-12 / Accepted: 2015-07-27

DOI: 10.17533/udea.ikala.v20n3a05

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 20, ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2015), pp. 343-358, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

1998; Rickemmann, 2009; Camps, 2001; Castelló, 2011, and Lerner, 2001), among others. The methodology follows a hermeneutically-based qualitative-ethnographic approach. The results showed academic writing activities obey to systematic patterns of behavior, such as: reading, asking questions, answering (RQA). As these are step-by-step highly ritualized activities, they are easily predictable by students.

Keywords: practices, social representations, academic writing, didactic

RÉSUMÉ

Cet article décrit les résultats partiels trouvés dans la recherche de doctorat intitulée: Pratiques sociales et représentations de l'écriture académique à l'université. L'objectif global de l'étude vise à identifier et à analyser les représentations sociales que l'on voit chez les enseignants et les élèves au sujet de l'écriture académique et sa relation avec les pratiques scripturales des élèves. L'un des objectifs spécifiques, qui est rapporté dans cet article était de décrire et d'analyser les activités et les tâches d'écriture par les élèves dans les classes universitaires. Le cadre théorique est fondé, d'un côté, sur la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1984; Jodelet, 2001; Abric, 1984, 2008), et de l'autre, sur des principes théoriques et didactiques de l'écriture académique —triadique systémique: professeur-étudiant-contenu Chevallard (2005)— et des certains aspects de l'action didactique de Brousseau (1998), Rickemmann (2009), Camps (2001), Castelló (2011) et Lerner (2001), entre autres. La méthodologie utilise une approche qualitative-ethnographique avec une orientation herméneutique. Les résultats ont montré que les activités de l'écriture académique suivent des modèles d'action systématiques du type: lecture, question, réponse (LQR); la configuration de ces activités est facilement prédite par les étudiants, étant donné son caractère pas à pas.

Mots clés: pratiques, représentations sociales, écriture académique, didactique

Introducción

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

En este marco, la investigación se propuso describir, analizar y comprender las actividades y tareas de la escritura académica que desarrollan los estudiantes en la universidad, teniendo en cuenta la importancia del maestro como agente en el accionar de los estudiantes. Es propio de las prácticas académicas de escritura (como de otro tipo de prácticas sociales) mantener y conservar ciertos rituales oficiales y no oficiales; unos y otros con el tiempo se convierten en 'normales', es decir, pasan a ser aceptados y adoptados sin necesidad de reflexionar sobre su sentido. Por ello se trata de identificar y describir estas actividades y tareas de escritura, evidenciando la forma como los estudiantes se apropian de ellas y analizando su *modus operandi*, que, generalmente, es irreflexivo por estar bajo el dominio económico de las prácticas (Bourdieu, 2007). De acuerdo con lo anterior, se trata de ofrecer un marco descriptivo y analítico, y, a partir de los resultados encontrados, proponer elementos para la reflexión curricular y didáctica que permitan mejorar y transformar dichas prácticas.

Marco teórico

El marco teórico presenta tres categorías fundamentales: prácticas, representaciones sociales y escritura académica. Para la primera categoría se tomaron autores clásicos, como Jodelet (1984), Abric (2001) y Moscovici (1984), entre otros. La categoría escritura y prácticas se sustentó, entre otros, con los teóricos: Lerner (2001), Ferreiro (2001), Cardona (1991), Rincón (1999), Chartier (1996), Larrosa (1996), Kalman (2008), Street (2003) y De Certeau (2007).

Las representaciones sociales constituyen sistemas sociocognitivos en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan 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, p. 475)

La teoría de las representaciones sociales resulta ser importante por cuanto permite describir, y en esta medida, hacer inteligibles y comprensibles, las prácticas sociales de los actores sociales, es decir, 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.

En esta dirección, las representaciones sociales de la escritura hacen referencia a ese corpus amplio, significativo y funcional de conocimientos que 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.

Los anteriores posicionamientos refieren que la escritura académica universitaria no puede seguir siendo un fin en sí misma, sin reconocer la cantidad de relaciones y tensiones que establece con la misma academia, con los saberes, con el poder y con las instituciones. Aprender a escribir para escribir no puede seguir siendo la consigna, pues esto escolariza y simplifica esta práctica, al tiempo que la reduce al uso mecánico de significantes y formatos, trastocando de esta forma su naturaleza social, encarnada en comunidades de escritores y prácticas que le otorgan un horizonte de sentido particular (Bazerman, 2008).

Los anteriores aspectos se evidenciaron en el estado del arte de la presente investigación, en donde uno de sus hallazgos fue encontrar que la escritura académica no es objeto de enseñanza en la universidad (Ortiz, 2011). Bajo una concepción lineal, en la cual se considera la educación básica como la única responsable de la enseñanza de la escritura, se naturaliza la idea de que los estudiantes han aprendido a dominarla perfectamente en esa etapa y que llegan a la universidad con excelentes competencias para enfrentar toda la complejidad y retos que esta nueva cultura académica les plantea. En consecuencia, la universidad no asume la enseñanza de la escritura y la concibe sólo como un medio/producto para certificar y evaluar conocimientos; los estudiantes, entonces, escriben para cumplirles a los maestros, dependiendo de los requerimientos y los gustos que cada profesor indique en el contrato didáctico (Carlino, 2005).

El estado del arte también encontró que la tendencia investigativa ha estado más centrada en la estrategia, vía regulación y disciplinamiento de las prácticas de escritura, que en la descripción densa y en el análisis de las 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 y transformaciones se pueden lograr en ambos campos. Esto sugiere que pocos son los estudios que describen el *modus operandi* de las prácticas escriturales académicas de los estudiantes (Bourdieu, 2007), así como también, la metaforización y la transformación que sufren los discursos expertos sobre la escritura académica al llegar a los docentes (transposición didáctica). Por tal motivo, la diversidad y la complejidad de las prácticas de escritura se quedan en la sombra, inéditas, circulando sin ser vistas ni reconocidas o confrontadas; en fin, parafraseando a De Certeau, aquellas son los fantasmas que rondan las aulas escolares; sin embargo, constituyen el principio multiforme y oculto de la actividad productivista del sistema: entre más deficiencias, más demandas (2007).

En esta dirección, la mayoría de investigaciones indican que el interés ha estado centrado en analizar la escritura académica como producto. Autores como Castelló (2002), Britos (2008), Kalman (2008), Larrosa (1996), Ortiz (2009), Ferreira (2001), Carlino (2003, 2005), entre otros, plantean que no ha existido un interés por analizar sistemáticamente los procesos y prácticas materiales e intelectuales de apropiación escritural, es decir, las experiencias, rutas y trayectorias que crean los estudiantes, así como también las decisiones de diverso orden (éticas, pragmáticas, políticas) que toman cuando deben producir textos con fines académicos. Por las anteriores razones, el presente estudio desplazó la mirada al estudio de las prácticas y representaciones sociales de la escritura, desde los propios actores: docentes y estudiantes.

Marco Metodológico

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación: representaciones y prácticas académicas de escritura, se realizó un diseño de investigación etnográfico flexible y sensible a

las contingencias que surgieran en el proceso. De acuerdo con los objetivos, el enfoque global es etnográfico, pero el desarrollo de los objetivos exigió combinatorias metodológicas, como el estudio de caso y el análisis de contenido, en momentos o etapas simultáneas, y dialécticas en su análisis: descripción-interpretación-comprensión. Dado que uno de los objetivos de la investigación fue describir la acción didáctica del maestro en relación con las actividades y tareas de escritura, se vio la necesidad de proceder etnográficamente. Finalmente, una vez recogido y completado el corpus, se aplicó a éste la técnica de análisis de contenido, con el fin de inferir y desvelar lo no dicho, a través de las categorías teóricas y emergentes.

La población de análisis fueron las facultades de ingeniería forestal y ciencias de la educación. En cada facultad se seleccionó una asignatura: Análisis de sistemas e identificación de operaciones y Problemas del pensamiento filosófico, respectivamente. Ambas materias se denominarán en adelante: A1 y A2. En A1 se observaron siete clases y en A2, catorce clases. En ambas asignaturas se observó una secuencia didáctica, a partir del primer día de clase del semestre. En la transcripción de las grabaciones de audio se tuvo en cuenta el modelo de transcripción del grupo de investigación Valencia Español Coloquial (Val. Es.Co) (Cfr. Hidalgo, 2005, pp. 279-301).

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

Resultados

Para el caso particular de la presente investigación, se ha analizado la forma como los estudiantes van construyendo socialmente el concepto de escritura académica en la cotidianidad de los encuentros

escolares, particularmente en el aula de clase. Esta cotidianidad hace relación a las artes del hacer y del decir del maestro como actor oficial que instaura y orienta el accionar de los estudiantes en relación con la escritura. Los rituales de clase del maestro, la materialidad de sus actividades escriturales: los talleres de escritura, sus orientaciones, sus gestos, sus evaluaciones, sus prácticas, sus actitudes y sus representaciones van tejiendo y construyendo socialmente, junto con los estudiantes, un sentido sobre la escritura académica universitaria. De ahí que no sea posible hablar de escritura académica sin considerar y conocer esta materialidad, la manera como se enuncia, se apropia y se practica, se produce y circula en el aula y en la universidad. El sentido de la escritura no opera de forma lineal como lo manifiestan los documentos oficiales. Por el contrario, la escritura de papel, la ideal, la imaginada por los expertos en los escritorios, encuentra condicionamientos, fisuras, presiones y coacciones en el contexto escolar real.

Para dar cuenta de la acción didáctica del maestro se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué tareas pide el maestro en relación con la escritura académica? ¿Qué actividades de escritura desarrolla en la clase? ¿Qué reglas de juego establece? ¿Qué proceso y acompañamiento presta al estudiante? ¿Cómo evalúa? ¿Qué prácticas de escritura desarrolla el estudiante en relación con las solicitudes del maestro? ¿Qué procedimientos y tácticas realiza? ¿Qué jugadas realiza cada uno, teniendo en cuenta que la dimensión triádica: profesor-alumno-saber considera las situaciones de enseñanza y aprendizaje como una actividad conjunta?:

En este sentido, consideramos que las acciones de un individuo particular no son el origen sino el resultado de la actividad como fenómeno colectivo. Basadas en el principio de que el profesor “gana” su juego en la medida en que el alumno “gana” el suyo (Brousseau, 1998), la concepción de la actividad conjunta en didáctica parte del hecho de que la acción del alumno está determinada en gran parte por las tareas de aprendizaje que propone el profesor. (Rickenmann, 2009, p. 4)

Considerar la clase como una institución (Sensevy & Mercier, 2007) implica verla como un sistema que produce categorías cognitivas, sociales, valorativas y afectivas. Y en esta línea de las epistemologías prácticas de los docentes, aparecen en sus acciones didácticas las representaciones sociales que tienen de la escritura académica. Los maestros tienen unas representaciones de la escritura y éstas orientan su accionar didáctico; la mayoría no es consciente de ellas, sino que simplemente actúan en

consecuencia; por esto, desvelarlas, confrontarlas, explicarlas y comprenderlas es fundamental para lograr, por un lado, encontrar en ellas las causas de muchos comportamientos didácticos y, por el otro, posibilitar transformaciones a mediano y largo plazo.

Las actividades de escritura desarrolladas en el transcurso de las clases evidencian una estructura sistémica en A1 y A2, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Estructura típica de las actividades de escritura académica desarrolladas en clase

1	Lectura previa (extraclase) de un documento (fotocopias) A2 Lectura de un documento vía internet en clase: A1
2	Escritura de preguntas en el tablero, sobre las lecturas, para responder por escrito: A2 Presentación de taller escrito en computador, para responder por escrito: A1
3	Distribución de estudiantes por grupos: A1, A2
4	Asignación de tiempo para responder las preguntas: A1, A2
5	Actividad de socialización de respuestas a las preguntas: A2
6	Entrega del taller A1, A2

348

Tanto en A1 como en A2, los profesores desarrollan actividades de escritura académica en clase. Existe en ambas una estructura sistemática; la diferencia con A2 está en el soporte de la lectura, en A1 es la internet, y en A2 es la fotocopia; cambia el soporte, pero se observará que las representaciones sociales y las prácticas son similares. Veamos:

Asignatura 2, protocolo de clase 3 (A2PC3), Actividad escritural de clase 1 (AEC1):¹

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

1 Por economía, se usarán varias siglas adicionales a lo largo de este artículo, a saber: Asignaturas 1 y 2 (A1 y A2, respectivamente); protocolo de clase (PC), actividad escritural de clase (AEC), entrevista (E), Internet, lectura (IL), preguntas-respuestas para entregar (PRPE), fotocopias (F), preguntas-respuestas para socializar y entregar (PRPSE).

Estudiantes: Sí

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

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

Zuleta por su formación no se inscribe en una línea estricta, por su formación que fue más acorde con sus gustos e intereses (...) una filosofía que sirve para el cuestionamiento crítico alrededor de cómo se está dando la educación en Colombia, no la filosofía como una materia y libros que hay que aprender, cosas de memoria. Vamos a realizar los 3 grupos con 7 estudiantes; no lo hagan matemáticamente que quedarían de 3.3, 3.3 (risas). Tenemos eee... hasta las 11 de la mañana, alrededor de

45 minutos, para que puedan ustedes... para entregar. Lo socializamos y lo entregamos, lo consignan en una hojita.

01:03:25

Profesor: *Nos quedan más o menos unos tres minutos.*

01:19:38

Profesor: *Vamos a hacer entonces la socialización, el primer punto es el aporte que ofrece el texto de Zuleta a la educación, aunque no hayan terminado, no interesa lean, de acuerdo con lo leyeron, de acuerdo con lo que dice el texto, qué le aporta Zuleta a la educación. Estudiante: (Lee) la educación busca una formación del sujeto para que adquiriera una autonomía de su ser, adquiriera libertad, y una formación en el conocimiento.*

Profesor: *autonomía*

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

Una de las mayores dificultades que se afronta en la investigación o en la formación es la naturaleza invisible o implícita de la actividad didáctica del profesor. Por esta razón, la gestión está basada en rutinas, actividades o procedimientos sobre los cuales el maestro no reflexiona. Esta matriz situacional muestra los procedimientos didácticos del profesor, en relación con la actividad de escritura propuesta, y los procedimientos de los estudiantes frente a los requerimientos del maestro: una descripción sistémica de la gestión didáctica del maestro (Sensevy, 2007). Se observa en la matriz, (AEC1) que la acción didáctica es orgánicamente cooperativa en clave ternaria: profesor-alumno-saber. Observemos, ahora qué dijeron los estudiantes, en los grupos de discusión, sobre las actividades de escritura del profesor, para tener más objetos de análisis:

Asignatura 2, grupo de discusión 7 (A2GD7):

Este fue el penúltimo grupo de discusión que se realizó con los estudiantes, tres días después de terminar las clases con el profesor:

Estudiante: *¿las actividades que se hacen en clase?*

Investigadora: *sí, de escritura, ¿qué actividades donde tengan que escribir?*

Estudiante: *pues normalmente lo que siempre se hacía en las clases era que él llegaba con unas preguntas. Primero, uno había hecho ya una lectura de un tema con unas fotocopias que él dejaba, entonces uno llegaba a clases y el profesor a partir de esa lectura que ya se supone que habíamos leído, entonces él nos escribía una serie de preguntas que nosotros teníamos en grupos que responder. Entonces lo que hacíamos era responder esas preguntas que él nos ponía con los demás compañeros y luego de un tiempo que nos daba para responderlas pues cada uno ya empezaba, se socializaba, las respondía, eso era más que todo lo que se hacía en las clases del profesor, lo que uno como que escribía, no era mucho realmente, así de llegar con otras actividades, no, eso era lo que más se hacía.*

Estudiante: *sí, la verdad es que nosotros casi no leíamos; nosotros llegábamos con las copias a leerlas porque como nosotros sabíamos que él nos daba un tiempo para responder, entonces como éramos en grupo pues nos repartíamos la preguntas y lo que hacía cada uno era buscarla y responder; por eso casi ni hablábamos entre nosotros: era más como de, ya sabíamos hasta de qué era la actividad, la misma de siempre, responder las preguntas, entonces llegábamos y leíamos muy rápido los datos que allí aparecían para responder lo que necesitábamos y ya.*

Investigadora: *o sea que las preguntas eran fáciles de buscar en el texto, en la fotocopia*

Estudiante: *sí, era sencillo realmente, porque no era así de uno deducir, de darle otra mirada, sino lo que estaba ahí, entonces cada uno la buscaba, se encargaba de una parte del texto, leía de pronto esa parte y ahí aparecía fácil la respuesta de la pregunta, los datos que necesitábamos ahí estaban ya, pues, explícitamente, ahí se podía ver rápido.*

Investigadora: *¿y cuando ustedes socializaban las respuestas qué encontraban ustedes? ¿Sí se retroalimentaban?*

Estudiante: *pues... pues, sí, cada uno respondía, uno participaba, pero así de pronto que se armaran debates en una sola respuesta de esa pregunta y se llegara de pronto a otra idea o cosas así no. Muy poco realmente, porque se pasaba de una respuesta de una pregunta y*

luego seguía la otra y la otra y era como por responder todas las preguntas entre todos y ya.

Nótese que lo enunciado por los estudiantes en el grupo de discusión corresponde directamente con los procedimientos de la matriz didáctica del profesor. Observemos cómo evolucionan las acciones didácticas en esta matriz:

El profesor deja una lectura previa (fotocopias) para discutirla en la clase. El docente intuye las jugadas del estudiante y sabe que no han leído. *Los estudiantes saben que si no leen no pasa nada porque el profesor les da la posibilidad para leer en clase.* Los estudiantes conocen muy bien los procedimientos del profesor y se anticipan a lo

que saben va a suceder. Es decir, hay creado un contrato implícito entre las dos partes, en otras palabras, hay un juego cooperativo, que como lo señala Brousseau (1998), es constitutivo de lo didáctico.

ME:AEC1: Procedimientos profesor {1-Me} - Super
 1. Introducción
 2. Distribución por grupos
 3. Escribe preguntas en el tablero
 4. Indicación de tiempo
 5. Forma de entrega (en una hoja)
 6. Socialización
 7. Llama lista
 8. Entrega de trabajo

Figura 1. Comparación procedimientos del profesor y procedimientos de los estudiantes, actividades escriturales de la clase 1 (AEC1)

ME:NOC:A2:PC3:1 {1-Me} - Super
 Los estudiantes no habían leído el texto de Zuleta, entonces cuando iniciaron la actividad en clase, cada grupo empezó a leer y al final trataron de responder las preguntas. Los procedimientos que realizaron en la clase para el ejercicio escritural fueron los siguientes:
 1. Los estudiantes se organizan en grupos como indicó el profesor
 2. Leen las fotocopias, dado que no las habían leído
 3. Se reparten las preguntas
 4. Tratan de encontrar las respuestas a las preguntas en alguna parte de las fotocopias
 5. Una vez encuentran las respuestas en las fotocopias tratan de copiar lo mismo, intentando una redacción diferente.
 6. No hay interacción y discusión en el interior de los grupos.

Figura 2. Procedimientos de los estudiantes, notas de observación de clase

Al describir los procedimientos del profesor tenemos:

El primer día de clase, el profesor dejó para leer unas fotocopias sobre Zuleta: filosofía y educación y educación:

Asignatura 2, protocolo de clase 1 (A2PC1):

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

En la siguiente clase el profesor tomó la decisión de no abordar esa lectura y dejarla para la siguiente clase:

Asignatura 2, protocolo de clase 2 (A2PC2):

00:02:46 Profesor: *Antes de entrar no sé si ya leyeron la lectura de Zuleta, sobre filosofía y educación, antes de..., de entrar al recuento sobre filosofía vamos a hacer un ejercicio, un ejercicio, vamos a desarrollar una pregunta muy sencilla sobre el concepto de filosofía (...)*

En la siguiente clase (A2PC3), se suponía que los estudiantes debían llegar con la lectura. Al llegar a la clase donde ésta se iba abordar, el profesor sigue dudando de que hayan leído por el siguiente

comentario que hace: “con el texto al lado (...)” y luego escribe unas preguntas en el tablero para

que los estudiantes, en grupo, las respondan por escrito (AEC1).

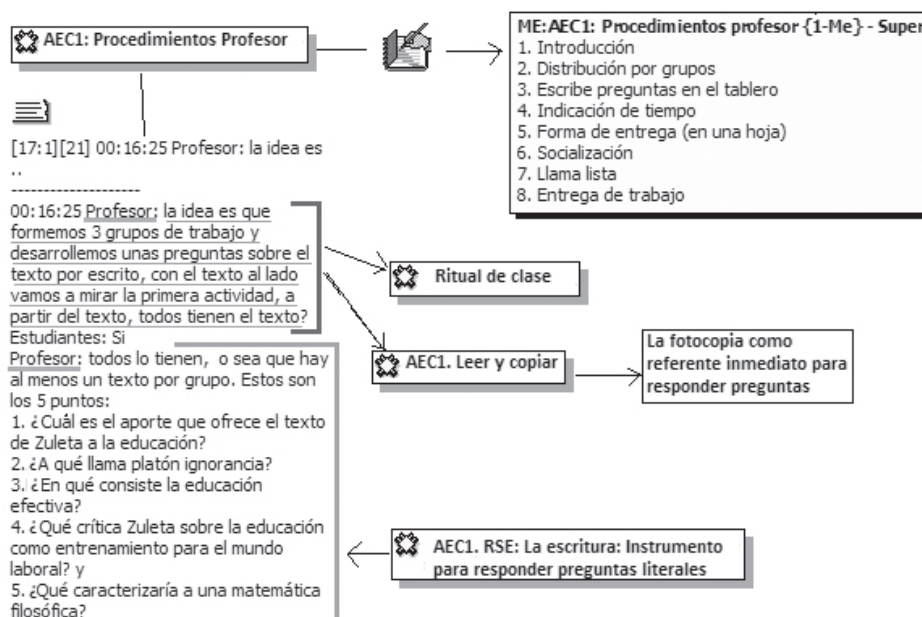


Figura 3. Procedimientos del profesor, rituales y materiales

Las preguntas que el profesor escribe son literales, es decir, su información se encuentra de manera explícita en el texto de Zuleta. Esto se logra ver fácilmente en la socialización, donde los estudiantes que leen cambian palabras mínimas del texto del autor. Y lo ratifica el profesor en la entrevista al referirse a las preguntas que asigna en las actividades o talleres de clase: Asignatura dos, entrevista: A2E:

(...) sí, son preguntas y las respuestas que trabajaban en talleres, en grupos, pues ya hay más pertinencia respecto de lo que se pregunta con lo que se responde al texto, que es la referencia de esta pregunta, no necesariamente porque sea exactamente igual, pero hay más correspondencia (...)

Siguiendo con la descripción, el maestro les indica a los estudiantes que se organicen por grupos, el grupo es de diez estudiantes, pero ese día sólo fueron siete. Además indica el tiempo: 45 minutos para responder cinco preguntas; finalmente dice que es para socializar y para entregar en una hojita:

(AEC1) Profesor:

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

Lo que se observa con el anterior grupo de discusión presentado (A2GD7) es que hay un juego implícito, una serie de transacciones y expectativas aceptadas de las dos partes. Y el profesor es juez y parte, al ser partícipe del juego y, al mismo tiempo, ser quien legitima y valida los procedimientos de los estudiantes. Es relevante mencionar que los estudiantes de (A2GD7) no estaban refiriéndose específicamente a lo sucedido en esa clase (A2PC3; AEC1); ellos hablaban de lo que se hacía en las clases del profesor, lo cual indica que las actividades de clase tenían unos rituales establecidos; cambiaban las lecturas, pero las actividades y procedimientos eran similares. De acuerdo con Brousseau (1998), se podría decir que las actividades de los estudiantes en un proceso dependen del sentido que se le da a

la situación que se propone, y ese sentido depende mucho del resultado de las acciones repetidas del contrato didáctico. Existe un contrato implícito, es decir, un sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de procedimientos y expectativas. Estos aspectos ponen en el centro de la acción didáctica una relación profunda entre repetición y costumbre: “Lo que el maestro reproduce, conscientemente o no, de modo repetitivo en su práctica de la enseñanza” (Sensevy y Mercier, 2007, p. 9).

Ahora bien, en relación con el saber (escritura académica), los estudiantes van construyendo y tejiendo unas RS de lo que es la escritura académica, a través de estas actividades escriturales que el profesor desarrolla; ¿cuál es la importancia de la escritura allí? ¿Para qué se escribe? ¿Cuándo se escribe? ¿Qué se escribe? ¿Cuáles son las funciones de la escritura en la academia? ¿Qué procedimientos y operaciones hacer cuando se solicita escribir en clase? ¿Cuánto tiempo se necesita para escribir?

Como puede apreciarse, el análisis de la unidad didáctica permite observar y analizar la taxonomía de las actividades de escritura, la interactividad que se da entre el profesor y los estudiantes —en el sentido en que lo propone Coll (2008)—, los procedimientos del profesor para definir, guiar y gestionar la actividad, y los procedimientos de los estudiantes para realizar las actividades.

En la actividad de escritura descrita (AEC1), se evidencia que no es clara para los estudiantes la intencionalidad comunicativa del ejercicio escritural; por ello la situación retórica que se plantean es insuficiente y esto los lleva a realizar procedimientos mecánicos como los observados en las matrices situacionales; no interesa si es necesario leer y copiar, repartir las preguntas, no leer las fotocopias, pues en últimas el fin que guía la actividad es cumplir con la entrega del escrito físico, vía calificación.

En A1, el profesor lleva el taller con unas preguntas para que los estudiantes las respondan de forma inmediata. Las preguntas son las siguientes:

Taller Teoría General de los Sistemas

1. *Aunque un edificio sismorresistente es un sistema diferente a una telaraña, determine cuáles elementos y relaciones hacen estables estos sistemas. Analice y concluya.*
2. *Realice las lecturas referenciadas en las siguientes direcciones; analice y concluya:*<http://elcaos.tripod.com/poderdelopeq.html>; <http://elcaos.tripod.com/totalidad.html>.
3. *Realice las lecturas referenciadas en las siguientes direcciones:*
<http://www.unicamp.br/fea/ortega/eco/esp/esp-19.htm>
<http://www.unicamp.br/fea/ortega/eco/esp/esp-20.htm>. *Analice y concluya.*

Veamos, Asignatura 1, Protocolo de clase 6 (A1PC6); Actividad Escritural de Clase 2 (AEC2):

Profesor: vamos a realizar un taller (()) hay que realizar unas lecturas muy corticas, lo que tienen que realizar unaaa, una lectura de estas páginas, ahora ya les desbloqueo, realizamos la lectura, analizamos y concluimos por escrito ¿ya?, lo mismo queee los otros puntos sobre la lectura, pero tienen que ver con cosas diferentes, uno tiene que ver con todo el concepto de totalidad, todo lo que tiene que ver con teoría del caos, ese concepto de totalidad versus el análisis, entonces para que podamos mirar ese concepto que quede firme, porque es lo que tenemos nosotros que consolidar. Bueno, vamos a trabajar por parejas, por parejas por favor este taller. ///

Los estudiantes empiezan a desarrollar el taller. Son tres preguntas; tanto en la pregunta dos, como en la tres hay unas direcciones electrónicas, a la cuales deben entrar los estudiantes, para, según el profesor, leer, analizar y concluir.

A los 15 minutos

Profesor: muchachos por favor naveguen con Google Chrome.

Estudiantes: nooo

Profesor: ¿tampoco? ///

0032:31: Profesor: alguno que ya tenga el documento, “el poder de lo pequeño”, pongámoslo aquí en la pantalla, es que hay un problema: no se reinversiona automáticamente la página a otro sitio...

Estudiante: es un caos... pasan cinco minutos

0036:30: Profesor: como no podemos leer de la página, hagamos el primero, y entramos, aquí podemos leer, me avisan y yo les voy bajando, //, digitenlo así, digitenlo como está [http://slash/slash, \(...\)](http://slash/slash/...) el poder de lo pequeño.htm. Unos les ha aceptado así, a otros no, ¿lo vuelven a hacer ya? /// No sé qué es lo que está pasando. Por favor desarrollemos el primer ejercicio y después pasamos a la lectura.

10 minutos después.

Profesor: me avisan cuando todos hayan terminado lo deee la telaraña para que alguno de ustedes hagan la lectura, el análisis.

Pasan 5 minutos.

Estudiante: profe, profe, (algo preguntan en el grupo)

Pasan 17 minutos.

0053:10 Profesor: Bueno ¿listo el de la telaraña?

Estudiantes: nooo

Profesor: Vamos a hacer una lectura, de esta página —ya la mayoría lo tiene—, lea por favor.

Estudiante: El poder de lo pequeño. La suma total de los pequeños esfuerzos cotidianos de todo el mundo especialmente cuando se aúnan, libera indudablemente bastante más energía en el mundo que las hazañas heroicas singulares, (...)

0056:55 Profesor: Entonces por favor lo analizamos y concluimos ¿ya?

Pasan 40 minutos.

Profesor: Bueno, muchachos, vea, las otras dos lecturas, por favor para el miércoles la traen lista y hacemos una

discusión abierta y el miércoles recogemos lo de hoy. Me firma por favor la clase de hoy.

La intención del profesor es que, por medio de las preguntas, los estudiantes relacionen y entiendan la teoría de los sistemas y luego la transcriban en una hoja que deben entregar. La escritura aquí no es más que un vehículo utilitario para comunicar lo que de manera inmediata los estudiantes alcanzan a captar, es decir, la escritura funge aquí como un instrumento al servicio del pensamiento inmediato (Derrida, 1991). Cuando el profesor enuncia en el taller y también de forma insistente a los estudiantes en el transcurrir de la clase: *analicen y concluyan*, les está diciendo: lean, entiendan, sinteticen, concluyan y finalmente escriban; obsérvese que sólo dice: *analicen y concluyan*, no dice —y escriban—, pues él considera la escritura como un acto natural, que al final tendrán que hacerlo para visibilizar físicamente lo que analizaron y para tener un soporte material que es el que le deben entregar a él para constatar que hicieron la actividad. Con estas instrucciones, los estudiantes leyeron en la computadora y luego copiaron de allí algunas cosas e intentaron responder las preguntas. El profesor pretendía que en una hora y cuarenta y cinco minutos los estudiantes respondieran las tres preguntas y, dadas las contingencias con el sistema y la complejidad de la actividad, sólo respondieron la primera pregunta, ante lo cual pidió como tarea para la siguiente clase traer respondidas las otras dos, por su propia cuenta.

En esta línea, qué significa cuando el maestro dice: “*analicen y concluyan*” y finalmente, como es natural, escríbanlo, pues es para entregar: ¿analizar, concluir y escribir son acaso eslabones mecánicos y lineales? O ¿tal vez es una cuestión de magia? ¿Qué es necesario hacer para analizar, concluir y escribir? ¿En dónde quedan las actividades de selección, elaboración, establecimiento de conexiones y relaciones, reorganización de la información extraída de las lecturas, y el proceso de análisis y síntesis para poder concluir? ¿Quién debe enseñar

esto? Se observa aquí un vacío en la gestión del maestro para orientar a los estudiantes en el proceso de elaboración de estos textos; se da por hecho que aspectos tan complejos como analizar, concluir y escribir son, de hecho, acciones lineales y naturales que los estudiantes saben hacer espontáneamente; no se entiende igualmente las relaciones e interacciones que existen entre leer, escribir, escuchar y hablar. Lo anterior es corroborado por las consignas del taller y el tiempo que el profesor asigna para desarrollarlo, pues él considera que analizar y concluir sobre tres lecturas es algo que se puede hacer en hora y media. Valga la aclaración de que el docente excluye del ejercicio la escritura y el tiempo de la escritura. Ésta no se nombra en el taller, su lugar de enunciación no existe; ésta viene dada de forma implícita, natural y secundaria y su función es transcribir lo que los estudiantes supuestamente han “analizado y concluido”. Obsérvese la linealidad con que se asumen estos procesos: primero se lee, luego se analiza y se concluye, y finalmente, de manera espontánea, se pone por escrito a través de unas grafías lo anteriormente concluido. Las relaciones complejas y las interacciones que se dan entre leer-hablar-escuchar y escribir se reducen de manera significativa a través de una violencia simbólica que procura lo pragmático, la inmediatez y la economía del pensamiento.

Ahora bien, ¿Cuál es el real fin intencional y comunicativo —didáctico— de la actividad, y de qué manera los medios utilizados, como la computadora, la internet, y las acciones desarrolladas, como leer, analizar, concluir y escribir, se relacionan y le dan sentido al objetivo global de la actividad? Lo que se ha podido observar en las dos actividades analizadas: A1 y A2, es que las acciones o procedimientos que realizan los estudiantes en las actividades de escritura están desarticuladas porque no hay un fin comunicativo genuino que las oriente y las dote de sentido: “El uso de la lengua es funcional y los elementos formales y puntuales que hay que llegar a dominar para saber escribir no son independientes de la globalidad de la producción

discursiva. Es en función de esta globalidad que se hacen significativos, que se hace posible que su aprendizaje también lo sea” (Camps, 1996, p. 49).

Por ejemplo, el uso de la tecnología no depende del aparato como tal, sino de las mediaciones y orientaciones que el profesor pueda establecer con los estudiantes para la elaboración de textos, de acuerdo con la intención comunicativa propuesta. Nótese cómo en A1, el profesor reducía el uso de los computadores, en las actividades de clase al hecho de distribuir o depositar en ellos, vía internet, textos para leer, y los estudiantes simplemente realizaban acciones mecánicas, iguales a las que hacían en A2 los estudiantes con la fotocopia, el papel y el esfero. Los soportes en este caso son diferentes, pero las prácticas son muy similares; es decir, los soportes pueden cambiar, pero si permanece la misma representación sobre la escritura, las prácticas no cambiarán.

A través de estas actividades y prácticas los estudiantes van elaborando socialmente representaciones sobre la escritura y van circulando conocimientos alrededor de esta práctica académica; por ejemplo: escribir es lo último que se hace para visibilizar materialmente lo que se piensa; para escribir basta con volcar en un papel lo que se ha pensado previamente —en términos de Scardamalia y Bereitier (1992), modelo de “decir el conocimiento”—; la escritura no transforma, no construye conocimientos, para escribir no se necesita tiempo, y la internet (computadora) sirve para buscar lecturas y copiar y pegar esa información con diversos fines. Estas actividades de escritura, tal como se estructuran y desarrollan, comunican contenidos implícitos: representaciones, usos, procedimientos y fines. Aun cuando no se esté enseñando explícitamente a escribir, como sucedió con las actividades de A1 y A2, el uso de la lengua escrita, en cualquier actividad de enseñanza transmite algo al respecto, y los estudiantes, en este caso aprenden más de lo que el profesor hace en la clase, a través de las actividades, procedimientos y gestos que tienen

que ver con la escritura, que de lo que él dice declarativamente sobre el hacer de ésta.

Estos aspectos, mirados también en Chartier (1996), Cardona (1991), Petrucci (1999) y De Certeau (2007), plantean la necesidad de volver la mirada sobre la importancia de la materialidad de las prácticas de escritura. En otras palabras, no es posible hablar de escritura académica y de su enseñanza sólo desde una perspectiva estrictamente conceptual y declarativa, sino y fundamentalmente desde aquello que le da existencia: su materialidad. La materialidad remite a la forma como el maestro se apropia de ella; a las actividades que propone, a las acciones didácticas que realiza, al tipo de preguntas que hace, a los tiempos que define para escribir, a la forma de evaluar las actividades de escritura, a los fines con que utiliza los soportes y medios, y a los gestos discursivos, corporales y físicos utilizados para enunciarla, representarla y actuarla.

En este sentido, no es lo mismo presentar un taller en una hoja, en computador, con encabezado, preguntas e instrucciones (A1), que presentarlo de manera verbal, escribiendo las preguntas en el tablero (A2); asimismo, el uso reiterado de la fotocopia, o los textos de internet, el tipo de enunciados (siempre preguntas para responder), y los tiempos que se dan para escribir, son formas materiales, que aunque parezcan insignificantes, también van construyendo y produciendo un sentido social sobre la escritura académica. Esto es lo que Chartier (2006) llama *el sentido de las formas*, formas productoras de sentido. Es en la cotidianidad y la materialidad de estos encuentros escolares y académicos, en tanto que formas, soportes, circulación, creencias, actitudes y valoraciones, en donde se teje socialmente el sentido de la escritura académica; es en estos encuentros, en las rupturas y discontinuidades allí presentadas donde emerge el sentido de la escritura, y no en la linealidad de los discursos y reformas oficialistas.

Obsérvese lo que dijeron los estudiantes de A1 sobre estas actividades realizadas en clase: A1GD4:

Investigadora: les preguntaba que cuáles eran las actividades de escritura que realizaba el profesor de operaciones de análisis en clase, ¿Creen que son importantes? Efectivamente, yo estuve en dichas actividades y observé aspectos interesantes

Estudiante1: pues sí, porque digamos en esas clases a uno le hacen cuestionarse de las cosas, como tomar decisiones frente a ciertas cosas, le toca leer, pero así en relación con lo que escribíamos, pues eso casi no era importante, lo importante era como demostrarle que habíamos entendido la lectura y escribir eso ¡y ya! El tiempo tampoco daba para más.

Ahora, observemos lo que dijo el profesor —A1— en la entrevista, al respecto:

A1E1: Profesor: otro elemento que trabajo con ellos en clase son talleres tanto en clase, como talleres que los desarrollen, donde ellos traten de alcanzar cierto conocimiento a través de unas preguntas que les pongo y ese conocimiento lo puedan luego trasladar a un documento escrito.

Nótese que hay correspondencia tanto entre los procedimientos y las acciones desarrolladas en las actividades de clase, como entre lo enunciado por los estudiantes y el profesor. La escritura sólo es un instrumento que sirve al final de una actividad, como dice el profesor, para “trasladar” a una hoja un posible conocimiento adquirido y verificar así que se realizó la tarea. Sin duda, las dos clases analizadas, A1 y A2, evidencian las condiciones de emergencia, de circulación y construcción social de procedimientos, prácticas y representaciones de la escritura académica universitaria.

Finalmente, es importante mencionar que en A1 y A2, las diferencias están dadas en los soportes de mediación en las actividades de clase. En A2, el referente inmediato de lectura siempre es la fotocopia; en A1, textos para buscar en internet; en A1, el profesor siempre lleva elaborado un taller (en una hoja), el cual entrega a los estudiantes para que lo realicen; en A2, el profesor escribe las preguntas del taller en el tablero y da verbalmente las instrucciones, es decir, no presenta las

actividades en soporte alguno. En A1, el profesor no pide socializar las respuestas, como sí lo hace A2. Sin embargo, la estructura de las actividades y los procedimientos de profesores y estudiantes son similares, como aparece en la tabla 1. En esta dirección, se puede afirmar que existen en las actividades regularidades o patrones sistemáticos en cada asignatura y entre las asignaturas: A1 y A2. Observemos, en A1 hay: Internet, lectura, preguntas-respuestas para entregar (ILPRPE); y en A2: fotocopias, lectura, preguntas-respuestas para socializar y entregar (FLPRPSE). Nótese que en las actividades sólo cambian los soportes de lectura y una actividad adicional que utiliza A2: la socialización de los escritos. Lemke (1990), al analizar las actividades de aula, igualmente habla de *actividades típicas de aula* (ATA) para referirse a las estructuras o patrones que se repiten sistemáticamente en diferentes momentos o sesiones de clase.

Discusión y Conclusiones

356

La observación empírica y el análisis de lo que sucede en el aula cuando se desarrollan actividades de escritura es el mejor camino para capturar las acciones didácticas de los maestros, y en ellas las representaciones que las soportan; lo anterior en clave de relaciones complejas permite explicar y volver estas acciones didácticas más inteligibles y comprensibles, vía intervención.

De acuerdo con el análisis, se observa en la acción didáctica de los maestros, un vacío en la gestión y la orientación del proceso escritural, que como bien se observó en la secuencia didáctica, son actividades de escritura complejas que difícilmente desarrollan satisfactoriamente los estudiantes de manera natural, como se vislumbró en los talleres presentados, pues necesitan la intervención directa del profesor. Por tal motivo, es de alta conveniencia promover en las aulas universitarias una enseñanza explícita y con sentido; pero el sentido de la escritura no se construye desde el discurso racional del método, vía formulación de formatos, consignas y discursos declarativos sobre la escritura, ni desde

la sola teoría de los procesos cognitivos, ubicada en el deber ser de la escritura. Esta lógica programática y didáctica, lejos de formar estudiantes escritores académicos con consciencia social, crítica y política, produce estudiantes a prueba de formatos escriturales escolarizados que procuran, en medio de la complejidad, una economía de esfuerzos, porque *“Lo importante es entregar algo para conseguir una nota”*, como lo declaró de forma explícita uno de los estudiantes entrevistados. Dadas las situaciones didácticas, el estudiante se ajusta a una consigna y apela a recursos y procedimientos que le economicen esfuerzos intelectuales y materiales, pero que le garanticen un recorrido seguro para lograr cumplir y obtener el fin fundamental: una calificación aprobatoria.

Más allá de la simple entrega de un texto escrito para una nota (producto), se deben crear condiciones y situaciones comunicativas genuinas, interactivas e insertas en eventos y campos de comunidades disciplinares discursivas que empujen y conminen a los estudiantes a tener que contestar, documentar, argumentar, justificar, defender o cuestionar enunciados teóricos, políticos, directivos e institucionales.

¿A quién le corresponde entonces la tarea de enseñar la escritura académica? De acuerdo con investigaciones realizadas en los últimos años (véase por ejemplo, Carlino, 2002; Camps, 2001; Castelló, 2011), es el profesor quien debe enseñar explícitamente a los estudiantes a escribir en la academia, de acuerdo con las comunidades disciplinares específicas. Y no es posible pensar que unos deben enseñar la parte discursiva y retórica (profesor de lenguaje), y otros la parte conceptual (profesor de la disciplina), como efectivamente aparece enunciado en las entrevistas con los profesores A1 y A2, y como de hecho sucede con la enseñanza de la escritura en las universidades, en donde, los profesores de lenguaje enseñan, de forma general y aislada de las comunidades de saber, las tipologías textuales, normas y formatos para que los estudiantes

resuelvan tareas de escritura en todas las disciplinas, cuando ha sido suficientemente demostrado que el estilo y la forma no sólo tienen relación con lo conceptual (contenido), sino que son producto de éste (Medvédev y Bajtín, 1993). Precisamente, son las comunidades disciplinares y discursivas las que definen qué, para qué y cómo escribir; por eso, la enseñanza de la escritura exige un abordaje dentro del contexto propio de cada asignatura, es decir, que las prácticas de escritura son constitutivas de cada campo de conocimiento.

El itinerario de actividades de escritura analizadas en A1 (análisis de sistemas e identificación de operaciones) Facultad de ingeniería forestal, y en A2 (problemas del pensamiento filosófico) Licenciatura en matemáticas, donde los profesores exigieron textos escritos, con mínimas orientaciones como las descritas, porque consideran que son otros maestros —área de lenguaje— quienes tienen a cargo la enseñanza de esta práctica académica, pusieron en una situación de incertidumbre a los estudiantes, que se enfrentaron al desafío de tener que escribir, en términos académicos, con grandes vacíos y dificultades discursivas, retóricas y estratégicas para resolver adecuadamente la tarea, tal como sucedió con los talleres de escritura en clase y con la elaboración de ensayos; estos últimos fueron objeto de investigación, pero no fueron abordados en este artículo.

Estos resultados plantean nuevamente una significativa reflexión sobre la formación de maestros de todas las disciplinas en didáctica de la escritura, de tal manera que puedan asumir como objeto de enseñanza esta práctica académica en sus aulas escolares. Son los profesores, de acuerdo a la comunidad disciplinar a la que pertenezcan, en la cual ellos también escriben con determinados intereses, quienes deben orientar a sus estudiantes en esta actividad esencial de la academia; son ellos quienes deben compartir con sus educandos sus prácticas, tácticas, estrategias y experiencias como escritores no ideales, sino reales, y deben asimismo

insertarlos y posicionarlos en dichas comunidades de práctica, e igualmente acompañarlos y orientarlos en el proceso de formación como escritores académicos críticos. Sólo así los estudiantes lograrán elaborar representaciones más complejas y más coherentes con lo que realmente significa escribir en la academia.

Referencias

- Abrie, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales. *Signos* 41(68), 355-380.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britos, M. y otros. (2008). Lectores y lectoras. Prácticas y medios de subjetivación. *Revista Iberoamericana de Educación* 45(5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2401Britos.pdf>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Camps A. (1996). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación* (2), 33-57.
- Camps A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. España: Grao.
- Cardona, G. (1991). *Antropología de la escritura*. España: Gedisa.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades. *Lectura y Vida* 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación* (336), 143-168.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117, Valparaíso.
- Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica* (3a. ed.). Argentina: Aiqué.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Argentina: Color Efe.

- Chartier, R. (2006). *El mundo como representación*. España: Gedisa.
- Coll, C. y Sánchez, E. (mayo-agosto, 2008). El análisis de la interacción: líneas de investigación. *Revista de Educación* 346, 15-32.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología* (trad. O. del Barco y C. Ceretti). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Hidalgo N., A. y Grupo Val.Es.Co. La transcripción de un corpus de lengua hablada. En J. Murillo Medrano (ed.). *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE. "Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas"* (pp. 275-318). Estocolmo y Costa Rica: EDICE.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici *Psicología social* (t. II, pp. 469-494). España: Paidós.
- Jodelet, D. (Septiembre de 2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista electrónica de Ciencias Sociales* 3(5). México. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.html>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 46, 107-134.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Medvédev, P. y Bajtín, M. La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética. *Criterios*, La Habana-México D.F., edición especial de homenaje a Bajtín, julio 1993, pp. 9-18. [PDF] Recuperado de <http://www.criterios.es/pdf/I391medvedev.pdf>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social* (t. II). España: Paidós.
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41.
- Ortiz, E. M. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Revista Núcleo. Revista de la Escuela de Idiomas Modernos*, 36, 127-150.
- Petrucchi, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Rickenmann, R. (2009). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*, [en línea], recuperado de: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinicadid%E1ctica-RR.pdf>
- Rincón, G. et al. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Colombia: Arango Editores.
- Scardamalia, M. y Bereitier, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje* (58), 43-64.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR..
- Street, B. (2003). ¿What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*. 2(5), 77-102.

How to reference this article: Ortiz Casallas, E. M. (2015). Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 343-358. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n3a05