



Literatura y Lingüística

ISSN: 0716-5811

literaturalingüistica@ucsh.cl

Universidad Católica Silva Henríquez

Chile

Velásquez Rivera, Marisol; Córdova Jiménez, Alejandro
Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la
enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica
Literatura y Lingüística, núm. 25, 2012, pp. 169-191
Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35223198009>

- ▶ 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

Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica*

Marisol Velásquez Rivera**
Alejandro Córdova Jiménez***

Resumen

Resulta importante relevar del discurso de los docentes las representaciones sociales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en su propia disciplina, ya que la figura de estos como especialistas es la que puede guiar y facilitar la inserción de los estudiantes en la comunidad discursiva (Miras & Solé, 2007). Para la recolección de los datos se aplicó una entrevista en profundidad a cuatro docentes. El análisis de los datos se realizó en función de la Teoría Empíricamente Fundada (Strauss & Corbin, 2002), ya que por medio de sus procedimientos de análisis se ha logrado construir modelos descriptivos y relacionales que se perfilan como posibles teorías explicativas del fenómeno en cuestión. Por último, los resultados dan cuenta de que las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de la escritura, afectarían el ingreso de los estudiantes al campo disciplinar, dificultando además el proceso de alfabetización académica.

Palabras clave: Escritura académica, representaciones sociales, teoría empíricamente fundada, alfabetización académica, licenciatura en bioquímica.

Social representations of teachers of a biochemistry program about teaching and learning of writing in academic formation

Abstract

It is important to emphasize the teacher's social representations about teaching and learning the writing process in their own disciplines since they lead stu-

* Artículo desarrollado en el marco del Proyecto FONDECYT 1090151: "La escritura en las disciplinas en la Universidad: El caso de las Licenciaturas en Ciencias y Humanidades.

** Magíster en Lingüística Aplicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. marisol.velasquez@ucv.cl

*** Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. alejandro.cordova.j@gmail.com

dents to the discourse community (Miras & Solé, 2007). To collect the data, an interview was applied to four teachers. The data analysis was performed according to the Grounded Theory -GT (Strauss & Corbin, 2002). Through the comparative method and coding procedures that GT entails, we have built descriptive and relational models as possible theories to explain the phenomenon in question. Finally, results show that social representations held by teachers about academic writing affect the entry of students to the disciplinary field, hampering the process of academic literacy.

Keywords: academic writing, social representations, Grounded Theory, academic literacy, biochemistry degree program.

Recibido: 26-05-2011 Aceptado: 15-06-2011

Introducción

Investigaciones llevadas a cabo durante la última década coinciden en señalar que, cuando los estudiantes ingresan a la educación superior, demuestran grandes falencias, tanto en la comprensión como en la escritura de textos académicos (Bono & De la Barrera, 1998; Becerra, 1999; Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Carlino, 2003, 2006, entre otros).

Si nos concentramos en la escritura, la no superación de esta deficiencia puede suponer una limitante en la incorporación de un determinado sujeto a una comunidad disciplinar, perjudicando el desarrollo de su potencial epistémico, el que se encuentra asociado con su capacidad de revisar, transformar y acrecentar el conocimiento, es decir, no alcanzará la *alfabetización académica*, competencia fundamental que permite el acceso a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos (Russell, 1997).

Pese a lo anterior, la escritura en las disciplinas en la actualidad nacional es una realidad muy poco explorada, considerando la importancia que esta representa. En especial, si la entendemos como una práctica discursiva que se encuentra integrada al currículum académico de las distintas disciplinas en la universidad, cuyo desarrollo permite que los estudiantes construyan, elaboren y transformen conocimientos (Carlino, 2006), lo que facilitará su inserción como especialistas de un área disciplinar particular. Justamente, en el ámbito universitario, los estudios de Licenciatura se enmarcan dentro de esta actividad académica, ya que se encuentran orientados a la formación de futuros investigadores que

darán a conocer sus hallazgos, principalmente a través de diferentes géneros escritos.

Precisamente, con relación a estos factores, la presente investigación se enfoca en el reconocimiento de las representaciones sociales (RS) que se revelan del discurso de cuatro profesores que dictan clase en la etapa final de un programa de Licenciatura en Bioquímica, acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura, así como también del rol que tiene la escritura en ese campo disciplinar específico. En este acercamiento, la figura del docente como especialista resulta crucial, pues es el que conoce las prácticas de escritura que se llevan a cabo en su área, así como los géneros y los contenidos que las determinan y, por ende, serían los sujetos más apropiados para atender –en colaboración con el especialista en la escritura de textos especializados– los desafíos que implica la producción escrita en las disciplinas.

1. Marco de referencia

En el presente apartado, se tratarán dos temas fundamentales en el desarrollo de este trabajo. Por un lado, se abordará la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) y, por otro, lo concerniente a la Alfabetización Académica. Con ambas referencias teóricas se espera poder guiar el posterior desarrollo de los datos emergidos que se comenta en el apartado correspondiente.

1.1. Representaciones sociales

La Teoría de las RS surge en el marco de la sociología social contemporánea, la que epistemológicamente se basa en el rechazo a la separación clásica entre sujeto y objeto de conocimiento, desarrollada por las teorías racionalista y empirista (Castorina, 2002). También se opone a la corriente cognitivista al objetar la tesis de la existencia de un aparato cognitivo natural que procesa representaciones internamente, ya que esto separaría la actividad intelectual de la sociedad (Castorina, Barreiro & Clemente, 2005). Según esta perspectiva, el objeto se enmarca en el contexto de una actividad, sea del individuo o del grupo, se trate de su comportamiento, sus actitudes o las normas a las que se refiere.

En el marco de esta relación indisoluble, Jodelet (1989) señala que una RS sería como una especie de conocimiento práctico que vincularía el sujeto con el objeto, agregando que siempre son “una representación de alguna cosa (el objeto) por alguien (el sujeto). Las características del

objeto y del sujeto tendrán una incidencia sobre lo que ella es". Así, las RS estarían en el lugar del objeto y lo reconstruirían simbólicamente y que, a la vez, portaría la marca de la actividad del sujeto social. Esto implicaría que se presenten ciertos rasgos de creatividad al involucrar tanto una interpretación de las situaciones como una expresión del sujeto, lo que se vincularía con la cuestión de la realidad objetiva. En este sentido, las RS no se pueden considerar como un reflejo de la realidad, sino como su reconstrucción, que depende tanto de factores vinculados al contexto social, como de la ubicación del individuo en la organización social o historia del grupo (Castorina et al., 2005). De ahí que, pese a ser realmente constitutivas de la realidad, no dejen de ser absolutamente subjetivas. Moscovici (1981: 181) las define como

un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común. (Moscovici, 1981: 490).

Araya (2002: 15) agrega que en el caso de las RS

La realidad *tal y como es* está parcialmente determinada por la realidad *tal y como es* para las personas. Significa ello que, en cierta medida, la realidad pasa a ser el resultado –o el producto– de la construcción subjetiva que de la misma realizan las personas. (Araya, 2002: 15. Énfasis en el original).

Como constructos simbólicos, las RS tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y, en este marco, su finalidad primordial es transformar lo desconocido en algo conocido. Esta familiarización con lo nuevo y, en consecuencia, generación de nuevas RS se realizaría por medio de los procesos de anclaje y objetivación. Por medio de la objetivación, se construyen significados sociales que transforman los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes y las entidades abstractas en algo concreto y material. Al mismo tiempo, el anclaje enraíza las representaciones y su objeto en una red de significaciones, mediante un proceso de categorización por medio del cual se clasifican y dan nombres a las cosas y a las personas (Moscovici, 1981, 1984). Ambos procesos ayudan a otorgar significación a un objetivo social, permitiendo que los individuos y grupos lo asimilen en su sistema de creencias preexistentes. Por ello, Jodelet (1984: 490) plantea que "la representación no se inscribe en una ta-

bla rasa, sino que siempre encuentra ‘algo que ya se había pensado’, latente o manifiesto”.

1.2. Alfabetización académica

La preocupación por la alfabetización académica se ha venido desarrollando desde hace más de una década en el mundo anglosajón, reconociéndose que no es suficiente la alfabetización inicial que se adquiere y desarrolla en la educación básica y media, para enfrentar las exigencias que plantea la integración a un nuevo campo de conocimiento mucho más especializado (Vázquez, 2005), pues en este nuevo contexto son necesarias otras estrategias y nociones que estarán determinadas por la cultura discursiva en que se insertan los sujetos (Carlino, 2006).

También conocida como alfabetización terciaria o alfabetización superior, la introducción de esta perspectiva ayuda a poner de manifiesto que las formas de leer y escribir no son siempre iguales en todos los ámbitos. En este sentido, no puede tomarse la alfabetización como una habilidad básica que se consigue de una sola vez y para siempre, sino que se entiende como un proceso que está en constante desarrollo. Además, el carácter heterogéneo de la cultura académica ayuda mucho a validar esta afirmación, ya que

la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino, 2003: 410)

Por otro lado, hay que señalar que, muchas veces, no existe una consideración consciente por parte de los docentes en reconocer que en las diversas especialidades se emplean otros usos del lenguaje, lo que implicaría diferentes modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Al ser un conocimiento implícito, la tarea de los estudiantes se dificulta, pues deben aprender estos modos de hacer y conocer para poder ingresar, satisfactoriamente, en la cultura académica en que se están insertando (Bode, 2001).

Asociado a lo anterior, al no ser un conocimiento explícito y ante la imposibilidad de reconocer estas diferencias, los docentes universitarios caen en la tendencia de interpretar la lectura y la escritura como procesos básicos que debieron haber sido aprendidos en la educación secundaria, y en sostener que los estudiantes, al momento de ingresar a la universidad, deberían traer los conocimientos necesarios para poder

trabajar con los textos de las asignaturas, ya sea obteniendo, analizando, interpretando, generando y/o transmitiendo información a partir de ellos (Carlino, 2003), es decir, considerando la comprensión y producción de textos como

habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria –en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad– y no relacionadas de modo específico con cada disciplina. (Russell, 1990: 53)

La concepción anterior viene a cuestionar la importancia de la lectura y la escritura en el proceso de aprendizaje de cada disciplina. De este modo, es posible apreciar una cierta incidencia de las RS que condicionaría el hecho de que en las universidades o unidades académicas no se aborde la necesidad de enseñar a leer o a escribir a sus estudiantes, en función de los requerimientos o especificidades de sus áreas del saber, imposibilitando el desarrollo de las competencias de comprensión y producción.

2. Marco metodológico

2.1. Tipo de investigación

El enfoque metodológico empleado es el ‘estudio de casos múltiples’, perspectiva que se inscribe en el marco de la Teoría Empíricamente Fundada (TEF); por tanto, su naturaleza es cualitativo-exploratoria. Esta decisión metodológica permitirá relevar las RS que manifiestan acerca de la escritura académica, cuatro profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores.

Como señalan Ghauri, Gronhaug y Kristianslund (1995), en este tipo de investigación se deben formular las mismas preguntas a los diferentes casos, para posteriormente comparar las respuestas y llegar a conclusiones. De este modo, las evidencias obtenidas pueden ser consideradas como más sólidas y convincentes, pues la intención de este tipo de estudio es añadir validez a la teoría propuesta.

En sí, se trata de relacionar los datos obtenidos de manera que sus puntos de convergencia ayuden a generar una nueva propuesta. Además, se trata de un trabajo recursivo, ya que la introducción de nuevos datos provocará que se establezcan nuevas relaciones que transformarán la teoría que se había desarrollado con anterioridad. Por ello, la generación

de una teoría a partir de los datos empíricos implica que la gran mayoría de las hipótesis y conceptos no emergen solo de ellos, sino que, y más específicamente, de las relaciones con los demás datos que se recolectan durante todo el proceso de investigación (Boucher, 2003).

2.2. Preguntas de investigación

2.2.1. Pregunta de investigación

- ¿Qué RS se relevan del discurso de los docentes de la etapa final de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica?

2.2.2. Preguntas directrices

- Las representaciones que se relevan, ¿estarán mediadas por las necesidades del campo disciplinar en que se desenvuelven los sujetos que las asumen?
- ¿Qué rol asume el docente con relación a los estudiantes cuando se plantean tareas de escritura?
- ¿Qué técnicas utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes a abordar la escritura en la disciplina?
- ¿De qué modo afectan las RS la inserción de los estudiantes en la comunidad discursiva?

2.3. Muestreo teórico

El tipo de muestreo que presenta la TEF difiere sustancialmente del utilizado en las investigaciones de orden cuantitativo, ya que en este caso no puede quedar definido en una fase anterior al trabajo de campo, sino que se deben ir conformando las unidades durante el desarrollo de la investigación, es decir, se trata de un muestreo dirigido por la teoría que emerge. Por ello, se habla de un diseño en espiral, pues a medida que se avanza en el estudio se conoce qué tipo de grupos, informantes o nuevos escenarios se deben revisar para lograr el progresivo desarrollo de la teoría.

Los casos investigados en este estudio corresponden a los cuatro docentes que dictaron la cátedra de Bioquímica Experimental 2 –última asignatura del programa de Licenciatura en Bioquímica–, durante el segundo semestre del año 2008. Asimismo, cabe señalar que las

entrevistas en profundidad (de más o menos una hora de duración) se realizaron en el entorno mismo del programa y el período abarcó el primer semestre de 2009.

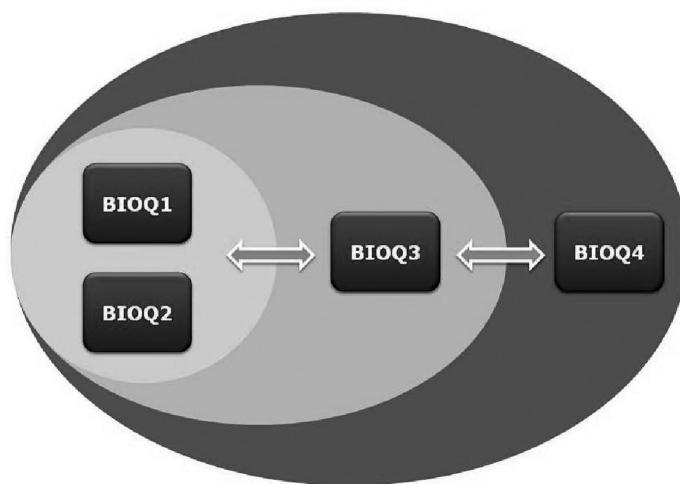
3. Análisis y discusión de los resultados

3.1. Codificación abierta

Como indican Strauss y Corbin (2002), este procedimiento de análisis se relaciona con la identificación, nombramiento, categorización y descripción del fenómeno encontrado e indagado. Se basa en la identificación de conceptos y en el descubrimiento en los datos de sus propiedades y dimensiones. Los datos deben ser etiquetados por medio de palabras, nombres o verbos que hacen relación a un mundo conceptual.

Para realizar la codificación, utilizando el método comparativo constante, se fueron comparando las entrevistas a medida de su aplicación, por lo que la saturación teórica de las categorías relevadas se alcanzó al realizar –de manera conjunta– la recogida de datos y su análisis. Así, en primera instancia, se hizo una comparación entre BIOQ1 y BIOQ2. Luego, este resultado fue confrontado con BIOQ3 y, por último, con BIOQ4. En la Figura 1 se grafica el método de comparación.

Figura 1. Comparación de entrevistas



Asimismo, los códigos obtenidos del examen y fragmentación realizados durante la codificación abierta, se fueron agrupando conceptualmente en nuevos códigos que comienzan a dar forma a la teoría que explica lo que sucede en los datos. Según el esquema anterior, la primera

agrupación se realizó tomando en cuenta los códigos obtenidos de BIOQ1 y BIOQ2, para luego ir avanzando en la comparación y abarcar las otras dos entrevistas. Cabe señalar que cada etiqueta corresponde a un docente de la misma asignatura, Bioquímica Experimental 2. Este procedimiento de comparación permite extraer las percepciones y representaciones reiterativas del discurso que, según el tipo de muestreo teórico, ayudan a consolidar la formación de una teoría.

3.2. Codificación axial

En esta etapa del proceso, se relacionan códigos (categorías y propiedades), combinando un pensamiento inductivo y deductivo. En la TEF se enfatizan las relaciones causales y las cosas se ajustan dentro de un paradigma (o esquema organizativo) de relaciones genéricas. Según el planteamiento de Strauss y Corbin (1990), este paradigma de codificación está constituido por los elementos que aparecen en la Tabla 1, donde, además, se presenta la simbología que se empleará en cada uno de los modelos:

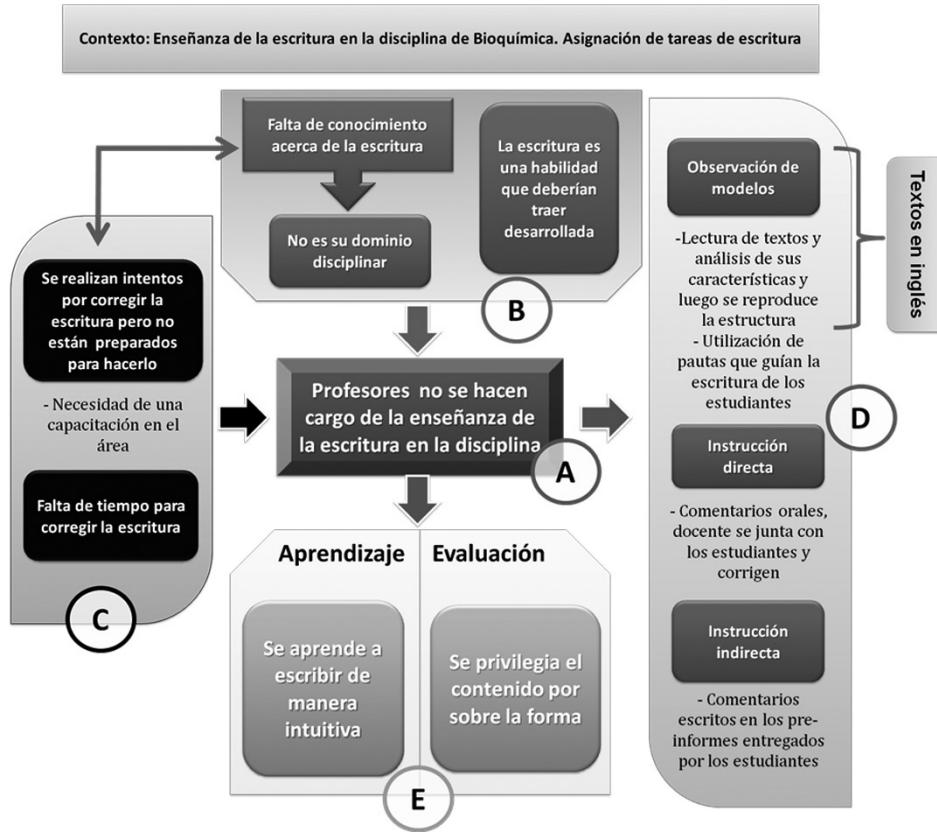
Tabla 1. Paradigma de codificación

(A)	Fenómeno: idea central, evento, suceso o incidente al que hacen referencia las acciones o interacciones.
(B)	Condiciones Causales: son aquellos eventos, incidentes o sucesos que provocan la ocurrencia o desarrollo del fenómeno.
(C)	Condiciones Intervinientes: condiciones que influyen sobre las estrategias de acción/interacción. Pueden facilitar o interferir en ellas.
(D)	Estrategias de Acción/Interacción: se utilizan para manejar, realizar o responder ante un determinado fenómeno.
(E)	Consecuencias: resultados de la acción interacción y/o del fenómeno.
	Contexto: condiciones bajo las cuales se da el fenómeno.

Para realizar la codificación axial se han vuelto a revisar los códigos surgidos en la etapa anterior, lo que ha permitido reconocer dos fenómenos centrales y mucho más abarcadores que, además, se encuentran profundamente interrelacionados entre sí, ya que dan cuenta de las dos caras del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica.

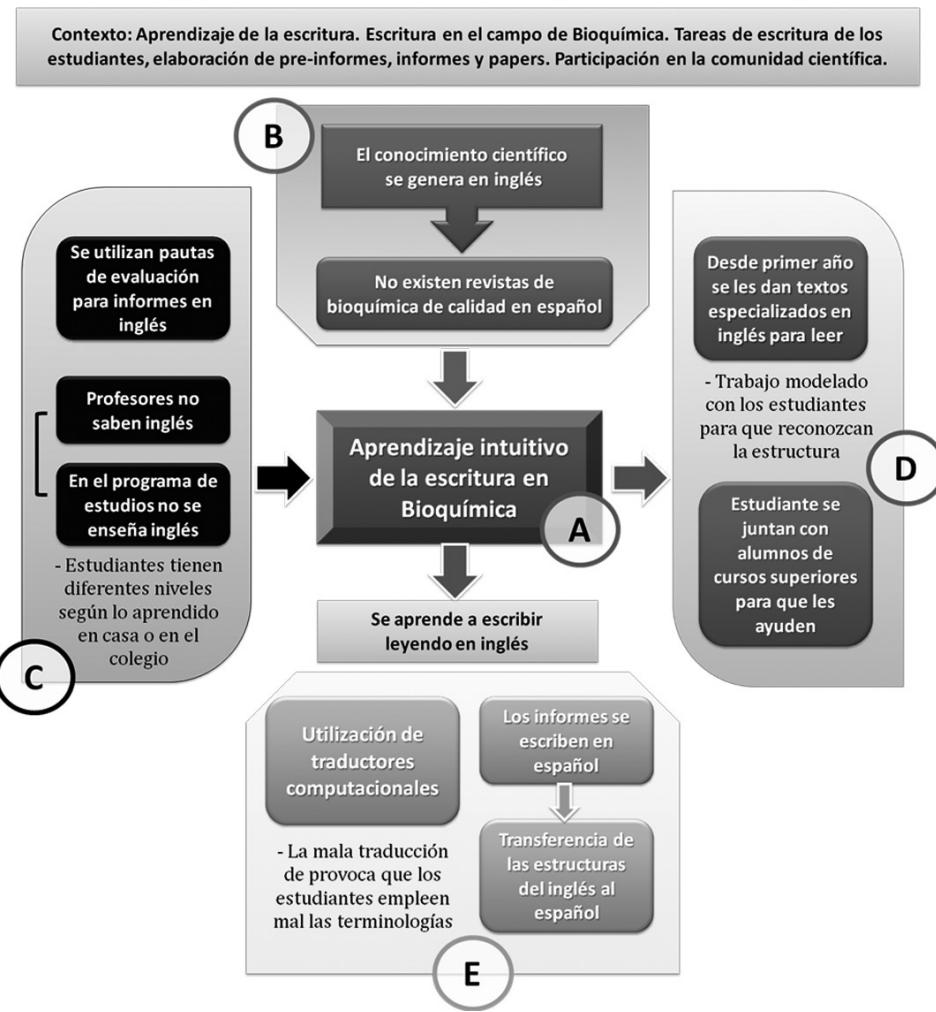
(1) Los profesores no se hacen cargo de la enseñanza de la escritura en la disciplina, que responde a las preguntas: ¿se enseña a escribir en la disciplina?, ¿cómo?, ¿qué rol asume el docente con relación a los estudiantes cuando se plantean tareas de escritura? (Figura 2).

Figura 2. Enseñanza de la escritura en Bioquímica



(2) El aprendizaje intuitivo de la escritura en Bioquímica, que responde a las preguntas: ¿cómo se aprende a escribir en la disciplina?, ¿qué técnicas utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes a abordar la escritura en la disciplina? (Figura 3).

Figura 3. Aprendizaje de la escritura en Bioquímica



Como se puede apreciar en las Figuras 2 y 3, en el caso de los cuatro docentes entrevistados se registra un consenso con relación a que, en el programa de Licenciatura en Bioquímica, no se considera la enseñanza de la escritura a sus estudiantes. Uno de los argumentos más reiterados plantea que no es una responsabilidad de la cual deberían hacerse cargo, ya que esa habilidad debería haberse desarrollado en el colegio o en la propia casa, pues en las cátedras del plan de estudio no puede perderse tiempo enseñando algo que no les compete:

no podemos distraer el tiempo en una formación que es supuestamente previa, del colegio, es algo del colegio, de la casa, del mundo que lo ha rodeado, porque hay chicos que los padres son buenos lectores y ellos leen mucho y ahí está la respuesta, aun-

que en el colegio no les enseñaron nada terminan aprendiendo a redactar. (BIOQ3, 92)¹.

Claramente, en la afirmación anterior se puede vislumbrar una forma de concebir la escritura y, en sí, de representar la alfabetización, entendiéndola en su forma más tradicional, relacionada con la incorporación de los sujetos al mundo letrado. Si volvemos a lo expuesto en nuestro marco de referencia, acerca de la alfabetización académica, veremos que este es un supuesto que asume que la escolaridad secundaria es la encargada de preparar a los estudiantes para el mundo universitario. Sin embargo, ya que la disciplina en que se insertan los sujetos determina las prácticas de escritura, en cuanto los estudiantes se ven enfrentados a nuevos géneros discursivos específicos de ese campo disciplinar, y en tanto los contenidos que se revisan condicionan las acciones cognitivas que lleva a hacer con ellos (Carlino, 2006), es impensable que esta competencia se haya desarrollado en la escuela secundaria. Entonces, adaptando la interrogante de Gottschalk y Hjortshoj (2004), ¿quién más podría enseñar a escribir dentro del campo de estudio de la Bioquímica si no son los propios Bioquímicos o los profesores de Bioquímica?

Otra de las condiciones que provoca esta realidad, es que los docentes de esta área de estudio reconocen en su discurso que evalúan los textos que producen sus estudiantes desde un punto de vista superficial (ortografía). Aun así, en muchas ocasiones se termina por dejar de lado este aspecto, a causa del tiempo de que se dispone:

yo debiera entregar de hecho muchas correcciones que tienen que ver con la escritura misma de la ortografía, de la redacción, etc., pero uno con el tiempo no lo hace [...], me voy a revisar la parte técnica no más y listo, yo creo que también porque es un trabajo extra. (BIOQ1, 59)

a veces también estoy súper corta de tiempo y es poco lo que alcanzo a hacer. (BIOQ2, 19)

Una de las primeras consecuencias que se puede advertir de lo señalado hasta este momento es que, al evaluar los trabajos escritos, se privilegia el contenido por sobre cómo el texto esté escrito. Esta misma situación provoca un efecto inmediato en los estudiantes, ya que ellos

1 El dígito que acompaña al código de la entrevista (en este caso el 92) corresponde al número de la intervención realizada en la misma.

tampoco invierten tiempo en corregir su escritura, sino que centran toda su atención en el contenido, en lo específico de su disciplina:

Entrevistador:...se fijan más en el contenido [los estudiantes]

Entrevistado: sí, en el contenido, se ha reportado que la proteína x hace esto por...eso les interesa a ellos, pum, cita, y siguen además la proteína x hace otra cosa, otra cita, pero ellos nunca se detienen a pensar, esto supone que la proteína x hace una cosa y por otra parte otra cosa, eso puede ser una sola frase, proteína x hace tal y tal cosa; no, ellos ponen las dos citas, me entiendes, yo creo que no se detienen, chuta, a ver cómo está escrito un artículo científico o que la persona que lo escribió fue muy lúcida al escribirlo, no, solo la parte técnica, uno también, solo toma la parte técnica, pero a veces también dice, está bonito, me gustó. (BIOQ1, 50-51)

Así, no trabajar la escritura en los cursos provoca que los estudiantes no se preocupen de la elaboración del texto y de la reformulación de la información que encuentran en la bibliografía especializada, para justificar sus trabajos, produciéndose una situación de “copiar y pegar”.

Si bien los docentes entrevistados insisten en que en dicho programa de licenciatura no se enseña a escribir a los estudiantes, reconocen que se han implementado ciertas iniciativas que pretenden remediar las falencias por ellos detectadas. Al interior de las asignaturas, y a lo largo de la carrera, se ha intentando generar diferentes instancias, las que básicamente se podrían agrupar de la siguiente forma:

Instrucción directa: se generan instancias dentro de la misma clase o posterior a ella, en que los estudiantes recurren a los docentes para que les corrijan la redacción de sus escritos. En esta situación, el profesor, en un *sistema de ayudas ajustadas*, se junta con ellos y van revisando en conjunto, mientras les brinda comentarios orales que ayuden a mejorar la calidad del escrito y el desarrollo del proyecto:

se les guía gradualmente, o sea, primero, el título “¿qué título le pondrías?” son discusiones que uno tiene, y ¿por qué ese título?, ¿refleja lo que tú estás pensando?, ¿refleja lo que tú quieras hacer?, o ¿podría yo interpretarlo de otra manera?, que yo entiendo otra cosa, hasta que ellos ajustan las palabras apropiadas para encajar el título. (BIOQ3, 48)

En este sentido, la exploración guiada dentro de las temáticas disciplinares resulta muy importante para los investigadores novedos, ya que

les ayudará a considerar criterios de selección de las fuentes como un primer acercamiento a la bibliografía en la etapa de acceso al conocimiento o delimitar el problema de investigación (Miras & Solé, 2007). Eso sí, el problema que se advierte en la utilización de esta metodología de trabajo es que no existe un consenso en la forma en que se apoyará a los estudiantes, por lo que “eso queda mucho a criterio del profesor, entonces hay algunos que les enseñan más, otros menos” (BIOQ3, 52). Asimismo, se reconoce que estas modalidades de tutoreo carecen de una sistematicidad tal, que permitan a los docentes articularse en torno a actividades específicas de formación académica.

Instrucción indirecta: se entregan comentarios escritos en los propios trabajos y, una vez devueltos, los estudiantes pueden revisar las correcciones que han hecho los docentes: “ellos aprenden indirectamente a través de las evaluaciones, yo les rayo, les corrijo y les indico allí”. (BIOQ3, 92)

Observación de modelos: a través de las asignaturas que conforman el currículum, a los estudiantes se les proporciona gran cantidad de textos para leer y, junto al docente, analizan sus características.

yo creo que todos los profesores de alguna u otra manera tratamos de, mm, no les enseñamos a escribir, pero en todo ramo leemos mucho paper, entonces se van familiarizando. (BIOQ1, 13)

Este aspecto resulta en especial relevante, pues los docentes ayudan –aunque de manera poco sistemática– a reconocer las particularidades que poseen los diferentes géneros discursivos que circulan en su disciplina.

Los docentes reconocen, además, que la observación de modelos se desarrolla a través de la entrega de pautas que guían el trabajo de los estudiantes. Estas se proporcionan al inicio del semestre y contemplan la estructura que debe tener el informe o pre-informe, el contenido y propósito que debe tratar cada parte del texto y una pregunta que se utiliza como guía para la revisión de lo que se ha escrito. Señalan que, adicionalmente, en el programa del curso se proporciona una guía con la estructura que debe considerar el pre-informe y el informe final, además de una pequeña referencia de lo que se debe tomar en cuenta para cuidar la calidad del escrito: corrección gramatical, uso adecuado del léxico, ordenación coherente de las ideas, uso adecuado de conectores intra y extraoracionales, puntuación y ortografía.

A pesar de la realización de estos esfuerzos, los entrevistados reconocen que no es suficiente y, señalan que sería positivo que se les enseñara a trabajar la escritura académica y que se les capacite en el desarrollo

de esta competencia. También advierten una serie de problemas que se derivan de las actividades implementadas.

En primer lugar, en el caso de la instrucción directa e indirecta, al no evaluarse la parte escrita de los pre-informes o informes, sino solo su contenido, los estudiantes muchas veces no leen o asimilan –suficientemente– los comentarios que se les han entregado, por lo que vuelven a incidir en aquellos problemas que aparentemente se habían solucionado tras la corrección en conjunto, o, en el caso de los comentarios escritos, a veces, los estudiantes no los revisan ni los toman en cuenta.

En segundo lugar, en cuanto a las pautas que se les entregan a los estudiantes, los profesores señalan –durante las entrevistas– que, si bien existen algunas referencias para ayudar a mejorar la escritura, estos aspectos terminan por descartarse, privilegiando el contenido conceptual.

Por último, uno de los temas más interesantes de revisar recae sobre la observación de modelos a partir de la lectura de textos especializados en inglés, como punto de partida para la escritura de textos académicos. Al respecto, cabe señalar que la malla de estudios no considera cursos de lectura de textos especializados en inglés, sino que esta actividad se incluye en todas las asignaturas, desde que los estudiantes ingresan al primer año de universidad.

Este punto en particular ayuda a configurar el segundo fenómeno que se deriva de las RS de los docentes acerca del aprendizaje de la escritura en el programa de Licenciatura de Bioquímica (ver Figura 3). En sí, los estudiantes aprenden a escribir de manera intuitiva, pues no se les enseña de forma directa, sino que a través de ciertas actividades que se van articulando y que les ayudan, de alguna manera, a construir un panorama de cómo se debe escribir en su disciplina, aunque este aprendizaje no es dirigido ni programado en función de las ideas subyacentes de la escritura académica. Frente a este tema, los docentes reconocen que no cuentan con las herramientas ni con el apoyo necesario para colaborar en la formación de sus estudiantes en la composición de textos escritos: “el problema es que primero voy a tener que enseñar como aprendí yo, y, como yo aprendí en forma intuitiva, yo solamente les puedo enseñar en forma intuitiva” (BIOQ4, 112).

Además, como ya se señaló, la gran mayoría de estos textos-modelo se encuentran en inglés, por lo que los estudiantes deben realizar una transferencia de la estructura morfosintáctica que posee el texto en inglés a los trabajos que ellos deban escribir durante la carrera en su lengua materna. Según el discurso de los docentes, esto sucedería porque:

- a) “En ciencias, todo lo que hay está en inglés” (BIOQ4, 49).
- b) Las revistas especializadas en español que existen “son poco cotizadas, porque o no son ISI ni SCIELO y para este mundo académico no valen” (BIOQ4, 51).
- c) Las revistas en español que se encuentran en esos índices son “de bajo impacto, porque es leído por público más restringido y un público que lo cita menos” (BIOQ6, 53).

Si bien se puede considerar como una buena *estrategia de acción* el trabajo de modelado, para que los estudiantes reconozcan la estructura de los textos, una de las primeras *condiciones intervinientes* que interfiere con la metodología es que los profesores reconocen que no dominan el idioma, solo manejan un inglés básico que les permite leer artículos especializados, pero no redactarlos. Si bien es cierto que muchos de ellos han publicado en revistas especializadas, reconocen que para su escritura recurren a colegas que sí dominen el idioma o utilizan traductores electrónicos y/o humanos, y luego corrigen el texto generado.

Aunque a los estudiantes no se les exige escribir en inglés, la pauta de evaluación que se utiliza para corregir los informes y pre-informes se ha extraído de un manual en inglés (Reed, Holmes, Weyers & Jones, 2003), por lo que sus descriptores se refieren a la estructura de un informe escrito en dicha lengua. Aunque sea cierto que, como señalan los docentes, una de las grandes ventajas del inglés científico es que “tiene estereotipos, entonces de alguna manera uno va aprendiendo los estereotipos y las expresiones y las usa” (BIOQ4, 69), el saber o no el idioma no deja de ser un gran problema, ya que una mala traducción de un término o expresión tiene una clara consecuencia en la escritura de los estudiantes: “el problema es que los chiquillos no saben inglés y traducen mal artículos en inglés y ahí salen malas traducciones y pésimas redacciones” (BIOQ2, 37).

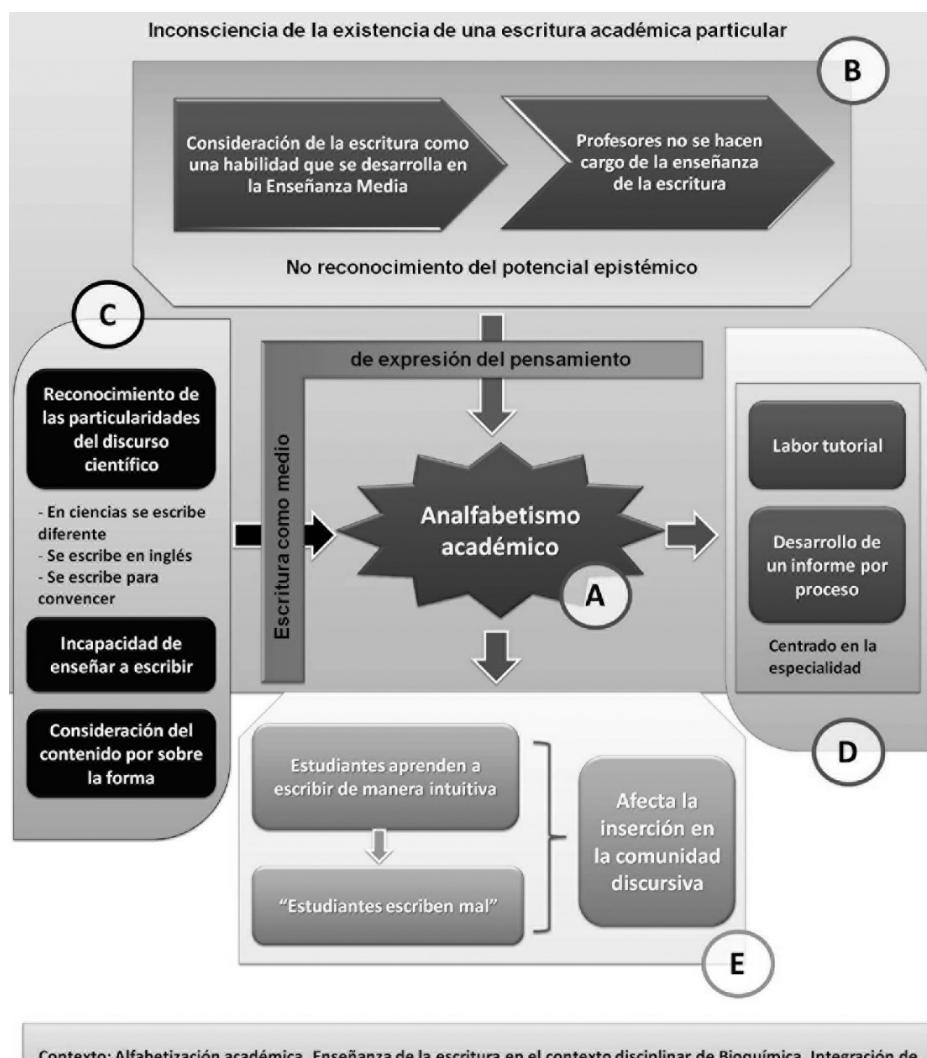
Ahora bien, si se sigue considerando la escritura de los estudiantes y se recogen las representaciones que tienen los docentes de esta, se podrá reconocer un nuevo fenómeno que nos ayudará a configurar otro modelo analítico que depende directamente de los dos anteriores.

A la hora de preguntársele a los docentes acerca de cómo creían que escribían sus estudiantes, la primera respuesta que emergía era que la mayoría lo hacía mal y unos pocos bien. Este aspecto sirve para establecer que hay un reconocimiento por parte de los profesores con relación a que la escritura de los aludidos no alcanzaría a cumplir con las expectativas de su campo disciplinar.

3.3. Codificación selectiva

Si se siguen los procedimientos de la TEF y se vuelve nuevamente a los datos, tomando en cuenta los modelos hasta ahora expuestos en las codificaciones abierta y axial y realizando, además, una triangulación con la teoría que se ha ido confrontando, es posible reestructurar la información y configurar un nuevo modelo que da cuenta del fenómeno central, percible a través del discurso de los docentes. Si bien faltaría contrastar las impresiones de los estudiantes, o de los demás profesores, para constatar y hacer generalizable (a toda la comunidad disciplinar) esta realidad derivada de las RS, el esquema que se presenta en la Figura 4 se perfila como un primer acercamiento al campo disciplinar de la Bioquímica, condiciéndose con los afanes exploratorios de esta investigación.

Figura 4. Analfabetismo académico



Como ya se ha comentado, la escritura es vista como una habilidad que debe ser desarrollada en la Enseñanza Media y, por tanto, se entiende como un estado que se trae o no se trae, y no como un proceso en constante desarrollo y dependiente del contexto en que se ponga en práctica. Esto mismo condiciona el hecho de que los docentes no se hagan cargo de su enseñanza, pues no se puede distraer el tiempo destinado a la exposición teórico-conceptual para solventar estas falencias, es decir, no existe un reconocimiento del potencial epistémico de la escritura, en cuanto permite generar verdadero conocimiento y reflexionar acerca del contenido expuesto.

Esta representación instrumental condiciona -en gran medida- lo que se hace o deja de hacer para actuar de manera eficiente. Así, por ejemplo, si bien se realizan labores tutoriales con el fin de apoyar el trabajo escrito y los informes se desarrollan de manera procesual, pudiendo llegar a identificarse los preinformes como borradores del informe definitivo, la corrección final se realiza en términos conceptuales por sobre todo lo demás, no llegando a tomar en cuenta el trabajo de proceso o la integración que los estudiantes hacen de la información, o de las correcciones que se les ha hecho con anterioridad. Además, a esto hay que agregar que esta última evaluación se encuentra muy centrada en la especialidad de cada docente y que el estilo de cada uno sobrepasa los criterios establecidos en la pauta general.

El hecho de que los docentes no se encuentren formados para enseñar a escribir a sus estudiantes, es también una *condición interviniente* en el fenómeno y que afecta las *estrategias de acción/interacción*. Quizá sea cierto que los únicos capacitados para enseñar a escribir en su área sean ellos mismos, pero la falta de conciencia del modo particular de escribir en cada disciplina afecta mucho esta concepción. Además, se reconoce que los docentes en su etapa de formación, pasaron por el mismo proceso:

Entrevistador: ¿y cómo aprendió usted a escribir?

Entrevistado: de la misma manera, a partir de intentar y errar. (BIOQ4, 39-40).

Fíjate que ahí hay un aspecto que es intuitivo, a nosotros se nos hace obvio exponer algunos términos, les damos algunos criterios; bueno, cuáles son los criterios que yo uso para decir “esto está bien escrito –vamos directo al punto escritura– o esto está mal escrito”, entonces yo sé reconocer, por experiencia yo sé que esto está mejor escrito que esto otro, o definitivamente esto

está mal escrito, porque no son capaces de, en forma coherente, expresar una idea, pero pongo explícitos los criterios de buena, mala escritura. (BIOQ4, 22)

Por otro lado, cuando se comentó acerca de los estudiantes, ya se mencionó que la representación central que existía acerca de ellos era que escribían mal, justamente esta consecuencia deriva del aprendizaje intuitivo, afectando la inserción en la comunidad discursiva, ya que como se ha propuesto, no existe un conocimiento consciente de la escritura científica como una escritura particular que solo puede ser desarrollada en el contexto de su especialidad.

Finalmente, como se puede apreciar, las RS de la escritura desde un punto de vista instrumental y como un medio de comunicación de las ideas, afecta directamente todo el proceso discursivo dentro de la especialidad y, por lo mismo, dificulta la alfabetización académica de los estudiantes que intentan ingresar a esta comunidad.

Comentarios finales

Como se ha señalado, el estudio realizado se circunscribe dentro de las investigaciones acerca de la escritura en las disciplinas, específicamente en el ámbito de la Bioquímica, abordando este tema desde la Teoría de las RS y con un enfoque cualitativo amparado en los fundamentos de la TEF. En este caso, se ha indagado en las RS que se relevan del discurso de los docentes de esta comunidad académica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura; de si las RS que se relevan están mediadas por las especificidades del campo disciplinar de la Bioquímica; del rol que asume el profesor en la enseñanza de la escritura en la última etapa de formación de los estudiantes, así como también de las técnicas que se derivan de este rol docente y, por último, de cómo las RS influyen en la inserción de los estudiantes en la comunidad disciplinar. Todo lo anterior con el propósito de construir un modelo relacional que analice el fenómeno de la escritura académica, en una red de relaciones construida a partir de las RS de los actores participantes y las condiciones en que esas relaciones se articulan y se interconectan.

Las RS acerca de la escritura relevadas del discurso de los docentes las conceptualizan como un instrumento que sirve como medio de expresión del pensamiento y como un estado, es decir, como una habilidad que se aprende de una sola vez y cuya responsabilidad de enseñanza recae en etapas previas a la Universidad; por lo tanto, a través de las RS se devela

un desconocimiento de lo que implica realmente una alfabetización académica, ya que según lo que se ha podido rescatar del discurso de los profesores, estos interpretan la escritura como el ingreso de los sujetos a la cultura letrada, es decir, en su dimensión más básica y primaria, y no como una competencia en constante desarrollo y aprendizaje, en especial cuando se ingresa a una nueva cultura académica. La descripción que se logra establecer del fenómeno permite entender –desde el interior de la comunidad– lo que piensan los participantes y cómo han construido tal o cual percepción.

Las ideas de la escritura académica como una competencia que debió ser desarrollada, antes de ingresar a la universidad, están íntimamente ligadas al rol del profesor respecto de la escritura. Las RS de los docentes están articuladas en torno a que no es su responsabilidad enseñar a escribir según las normas particulares de su comunidad discursiva. Sin embargo, en sus RS se reconocen ciertas acciones para solventar las falencias que se reconocen en los estudiantes, pero estas no logran alcanzar un valor significativo, en cuanto no consiguen que ellos tomen conciencia ante las diferencias en los esfuerzos cognitivos, en los patrones retóricos o en la variedad de géneros –por nombrar solo algunos aspectos– que supone escribir en Bioquímica, frente a lo que significaba escribir en la Enseñanza Media o en otra área disciplinar en que hayan participado. Esta suerte de doble dimensionalidad del fenómeno configura un panorama de cierta circularidad, que no permite una apropiación de la escritura académica y posterior integración a la comunidad académica respectiva.

El hecho que las RS de los docentes no consideren esta dimensión mucho más profunda de la escritura actúa en contra de las posibilidades de inserción de los estudiantes en el campo disciplinar, ya que, para ingresar a una comunidad académica, es fundamental aprender las prácticas discursivas particulares que se desarrollan en dicha comunidad. En este proceso, el rol de los profesores es fundamental, pues manejan y conocen los criterios que los estudiantes necesitan aprender (Gottschalk & Hjortshoj, 2004; Miras & Solé, 2007).

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, se han podido relevar sus RS acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura, llegando a construir un modelo de cómo se concibe y se desarrolla la escritura en una comunidad específica, influenciada por multiplicidad de aspectos, construida a partir de las ideas previas de cada integrante, así como también de las relaciones constantes que se producen entre los

miembros de la cultura disciplinar. Estas RS, si bien son subjetivas, son más o menos compartidas por los miembros de la comunidad, pues han sido construidas a lo largo de una serie de experiencias generadas en situaciones específicas, ya sean individuales o colectivas.

Si bien es cierto que los resultados obtenidos son de valioso interés, también resulta necesario confrontar estos con otras investigaciones que consideren la ampliación de la muestra, abarcando no solo a los docentes, sino confrontándolos con las RS de los estudiantes acerca de la escritura, para ver sus puntos de encuentro o diferencias en la construcción que hacen de la realidad. Por ello, se considera este estudio como exploratorio, esto es, un primer acercamiento a esta disciplina. Así, también, sería interesante realizar una comparación con otras disciplinas del campo de las ciencias o en el área de las humanidades, para constatar si los resultados aquí obtenidos y los problemas identificados son comunes a otras áreas del saber o específicos a ellas. De este modo, se podrían construir modelos explicativos acerca de la escritura en disciplinas particulares.

Por último, se debería profundizar en el proceso de escritura, observando, en el contexto mismo de producción, la manera en que los sujetos enfrentan las tareas de escritura, a la vez que se investiga si las RS de los docentes afectan el desarrollo de las competencias de los estudiantes en este ámbito, ya que esto se relacionaría, indudablemente, con su alfabetización académica y con su ingreso en la comunidad discursiva.

Referencias bibliográficas

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Becerra, N. (1999). ¿Cómo generar la visión epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Revista Latinoamericana de Lectura*, 20 (1), 14-21.
- Bode, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En D. Canyon, S. McGinty & D. Dixon (Eds.), *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Sydney: Craftsmen Products Pty. Ltd.
- Bono, A. & De la Barrera, S. (1998). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. *Revista Con-textos de Educación*, 1(1), 130-137.

- Boucher, D. (2003). *Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol*. Tesis para optar al grado de Licenciado en International Business Administration. Puebla: Universidad de las Américas.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- _____. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Castorina, J. A. (2002). El impacto de la Filosofía de la escisión en la Psicología del Desarrollo. *Psykhe*, 11(1), 15-27.
- _____, Barreiro, A. & Clemente, F. (2005). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad* (pp. 149-175). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ghauri, P. Gronhaug, K. & Kristianslund, I. (1995). *Research methods in business studies: A practical guide*. Nueva York: Prentice Hall.
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The elements of teaching writing*. Boston: St. Martin's.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social*, II. Barcelona: Paidós.
- _____. (1989). Représentions sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-62). París: PUF.
- Miras, M. & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona: GRAÓ.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. En J.P. Forgas (Comp.), *Social cognition. Perspectives in everyday life* (pp. 181-210). Londres: Academic Press.

- _____ (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr & S. Moscovici (Comps.). *Social representations* (3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Reed, R., Holmes, D., Weyers, J. & Jones, A. (2003). *Practical skills in biomolecular sciences*. Harlow: Pearson Education.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- _____ (1997). Writing and genre in higher education and workplaces: A Review of studies that use cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- _____ & _____ (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS.
- Vázquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la Universidad?* [en línea]. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>