

LA ESCRITURA Y SUS REPRESENTACIONES EN INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

WRITING AND ITS REPRESENTATIONS IN FRESHMEN STUDENTS TO UNIVERSITY

María Belén Romano

mbelenromano@hotmail.com
 Universidad Nacional de Tucumán – INVELEC – CONICET
 República Argentina

Palabras Clave

escritura
representaciones de escritura
estudiantes universitarios
cultura académica

Resumen

Este trabajo parte de la advertencia, surgida en el marco de nuestra práctica docente, de las dificultades que presentan los estudiantes para adaptarse a las exigencias de las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito universitario. El objetivo es explorar las representaciones sociales que los estudiantes ingresantes tienen acerca de la escritura. El corpus está conformado por las respuestas de alumnos de primer año de una facultad de humanidades a una serie de preguntas orientadas a indagar en sus concepciones acerca de la escritura, así como en sus experiencias habituales en relación con la práctica de escribir. Nuestra hipótesis de trabajo es que estas representaciones colectivas, al influir en las acciones y propósitos de los sujetos que las construyen, incidirán en la forma en que los estudiantes se vinculan con las prácticas de escritura académica y con la actitud que tengan respecto de su aprendizaje. El análisis se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa que se complementó con herramientas cuantitativas para el procesamiento de datos. Las representaciones identificadas, en su mayoría, distan de ser las esperadas para el logro de buenas prácticas de escritura académica y plantean la necesidad de promover acciones didácticas que fomenten la comprensión de la escritura como una práctica social caracterizada, fundamentalmente, por su función epistémica y no meramente instrumental. Asimismo, plantean la necesidad de focalizar en otros aspectos, como la noción de género, que pueden contribuir a la formación de escritores competentes capaces de resolver los problemas y desafíos de una determinada comunidad discursiva.

Keywords

writing
writing representations
university students
academic culture

Abstract

This article emerges from the warning appeared in framework of our teaching practice of difficulties presented by students to adapt to demands of reading and writing practices in university. The aim is to explore social representations that freshmen students have about writing. The corpus consists of students' answers of a humanities faculty to a test questions designed to investigate their conceptions about writing, as well as their common experiences with writing practice. Our hypothesis is that these collective representations influence on actions and intentions of individuals who construct them and they will affect how students are linked with the academic writing practices and with attitude they have about their learning. The methodology was qualitative and it was complemented with quantitative tools. Mostly, representations identified are far off the expected to achieve good practices in academic writing and they set out the need to promote teaching activities to understand of writing as a social practice mainly characterized by its epistemic and not merely instrumental function. Likewise, focus on other aspects such as notions of gender, which may contribute to formation of competent writers able to solve problems and challenges of a particular discourse community.

Recibido: 19 de octubre 2016
Aceptado: 15 de abril de 2017

1. INTRODUCCIÓN

Como sabemos, el ingreso a la universidad plantea nuevos desafíos a los estudiantes. Las características y exigencias de una cultura académica diferente a los que les son conocidas, los posicionan en un lugar vulnerable y nos exige, como docentes, tomar conciencia de esta situación para poder contribuir, desde nuestro rol, al logro de la permanencia de los alumnos dentro del sistema. Estudios recientes (Escorcia, 2011; Duguet, 2013) dan cuenta de que una de las mayores dificultades se vincula con la falta de dominio de actividades cognitivas y metacognitivas, indispensables para ejercer las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito universitario. Los alumnos comienzan a relacionarse con nuevos géneros específicos de una determinada disciplina y esto implica el conocimiento de formatos, estilos y temas que requieren de un proceso continuo y permanente de aprendizaje. Para abordar esta problemática, creemos que es fundamental comenzar por reflexionar y analizar cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes acerca de la lectura y de la escritura y que han ido internalizando a partir de sus vivencias personales previas y de su paso por el sistema educativo formal. La toma de conciencia de dichas representaciones nos permitirá delinear e iniciar el recorrido más adecuado para guiar a los estudiantes en la comprensión del verdadero sentido de leer y escribir en la universidad.

En esta oportunidad, nos ocupamos de indagar las representaciones estudiantiles acerca de la escritura a partir del análisis de las respuestas a un cuestionario que debían completar, a modo de diagnóstico, los alumnos de una materia de formación general de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), al inicio del ciclo lectivo 2015. La hipótesis que orienta nuestra investigación es que estas representaciones colectivas, al influir en las acciones y propósitos de los sujetos que las construyen, incidirán en la forma en que los estudiantes universitarios se vinculen con las prácticas de escritura académica y con la actitud que tengan respecto de su aprendizaje. Se sabe que indagar las representaciones sociales de un objeto permite el acercamiento al sentido de lo que los sujetos hacen con ese objeto o categoría, en nuestro caso, con la escritura.

2. LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL

La escritura es un proceso complejo que se orienta a la resolución de un problema retórico. El modelo procesual-cognitivo propuesto por Flower y Hayes en la década de 1980 plantea subprocesos (planificación, traducción, examen y control) que se desarrollan en forma recursiva y que están controlados y regulados por el propio escritor quien puede volver sobre cada uno de ellos cuando los objetivos que se haya propuesto así lo requieran. Scardamalia y Bereiter (1992) hacen hincapié en la interpretación de la escritura como un modo de *transformar el conocimiento*. En este sentido distinguen entre escritores expertos y novatos. Los primeros tienen la capacidad de representar y resolver el problema retórico a partir de reformulaciones constantes que les permiten descubrir ideas y asociaciones nuevas. Los segundos, no descubren, no plantean objetivos, sólo repiten lo ya conocido, es decir, se limitan a *decir el conocimiento*. Por su parte, en la década de 1990, Flower (1994) y Hayes (1996) reformulan su modelo original para integrar aspectos sociales, cognitivos y emocionales. Se produce entonces un avance hacia una perspectiva sociocognitiva (Zimmerman y Riesemberg, 1997) que concibe la escritura como “un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen a la tarea de escribir” (Castelló, 2002, p. 150). Desde un enfoque sociocultural (Castelló, 2007; Prior, 2006) se postula que los miembros participantes de una comunidad escriben y regulan su escritura participando en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros más expertos o avanzados (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2010) en determinadas comunidades discursivas (Bazerman, 1988; Swales, 1993) con propósitos, significados y valores compartidos. La escritura se concibe entonces como una práctica situada en un medio social que le otorga significatividad. Así, cada comunidad discursiva comparte ciertas convenciones que deben ser aprendidas. Carlino, refiriéndose a la cultura académica propiamente dicha, señala: “La alfabetización académica es un proceso extendido en el tiempo porque implica ingresar a una nueva cultura escrita para lo cual los estudiantes necesitan participar en las prácticas letradas disciplinares y recibir orientación explícita” (Carlino, 2005, p. 149).

2.1. REPRESENTACIONES SOCIALES Y ESCRITURA

Las representaciones sociales (en adelante RS) se definen desde la psicología social como una forma de conocimiento social que se presenta bajo formas narradas, más o menos complejas (Moscovici, 1979; Jodelet 1989). Jodelet afirma:

Corresponden a una forma específica de conocimiento, el *conocimiento ordinario*, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo (Jodelet, 2011, p.134).

Por su parte, Abric (2001) se ocupa de sistematizar las funciones de las representaciones y distingue: función de conocimiento, que permite la comprensión y explicación de la realidad a partir de esquemas cognitivos y de valores; función identitaria ya que las representaciones participan en la definición y el resguardo de la identidad; función de orientación, al guiar comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo en determinado contexto social; y función justificatoria, que permite justificar un comportamiento, un juicio, una acción.

En efecto, las RS hacen alusión a ese corpus de conocimiento cotidiano que orienta y da sentido a las prácticas sociales, en el caso de nuestra investigación, a la práctica de la escritura en la universidad. Es importante destacar que no todas las representaciones gozan de igual consideración. En este sentido Moscovici (1988, citado por Rodríguez Salazar, 2003) destaca la existencia de representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y se asumen como naturales. Los contenidos de estas representaciones son considerados legítimos y, por lo tanto, menos susceptibles de discusión social ya que “se asumen con la fuerza simbólica de lo evidente” (Rodríguez Salazar, 2007, p. 178). La clasificación propuesta por Moscovici se completa con las categorías de representaciones emancipadas, que se derivan de la circulación de conocimiento e ideas pertenecientes a subgrupos, y representaciones polémicas, aquellas que, creadas en conflictos sociales, son discutidas y generan dudas, críticas y resistencia.

Si pensamos en las representaciones que predominan con respecto a la relación de los jóvenes y las prácticas escriturarias, escuchamos

a diario frases como “los estudiantes no saben leer ni escribir”. Este tipo de enunciados manifiesta ciertas ideas compartidas por muchos actores del sistema educativo: se enseña a leer y a escribir de una vez y para siempre y la responsabilidad recae en el nivel educativo inmediatamente anterior. Sin embargo muchas investigaciones (Carlino, 2001; Benvegnú, 2004; Padilla, 2005) han demostrado que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso permanente y no acabado, que se debe enseñar prácticas situadas y no entrenar habilidades fragmentarias, que sólo se aprende a leer y a escribir ejerciendo dichas prácticas (Carlino, 2013). Como punto de partida, se hace necesario entonces indagar las representaciones que sustentan las actitudes y el accionar de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto directa como indirectamente, para poder desarrollar estrategias didácticas y modos de aprender que entiendan la escritura como una práctica social destacando su función epistémica (Olson, 1998); o, en todo caso, modificar estrategias didácticas y modos de aprender que sólo focalicen en la escritura como herramienta para repetir ideas de la forma más clara y correcta posible.

3. METODOLOGÍA

El corpus de nuestra investigación consiste en las respuestas de los alumnos de primer año de la materia Lengua y Comunicación¹ a un diagnóstico que se realizó el primer día de clase, en abril de 2015. A partir de un texto de Mario Goloboff publicado en el diario *Página 12*², titulado *Lecturas*, se les formuló preguntas con el fin de evaluar la relación de los sujetos con la lengua escrita. Algunas apuntaban a la comprensión y otras indagaban acerca de su vivencia personal en relación con la práctica escrituraria. Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, solamente hemos considerado las referidas a la escritura: a. Comente cuál es su vivencia personal en relación con la escritura; b. ¿Qué clases de textos escribe habitualmente?

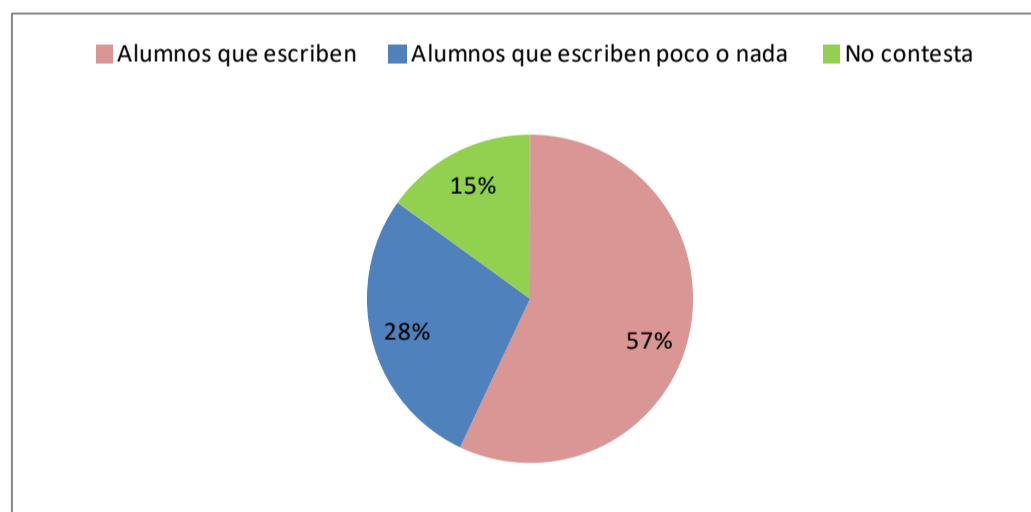
En una población formada por cien estudiantes se procedió al análisis -fundamentalmente cualitativo- de las respuestas a partir de los conceptos teóricos mencionados en el apartado anterior. La metodología fue inductiva ya que analizamos caso por caso buscando regularidades y estableciendo categorías. La información se sistematizó y complementó con algunas herramientas cuantitativas para el procesamiento de datos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la lectura de las respuestas y teniendo en cuenta los conceptos teóricos explicados, hemos sistematizado algunas preguntas y categorías que nos permitirán establecer una primera aproximación cuantitativa para analizar el corpus: 1. ¿Escriben?; 2. ¿en qué ámbito?; 3. ¿qué escriben?; 4. ¿para qué?, ¿con qué propósito?

La primera pregunta, que hemos sistematizado como uno de los ejes que nos permitirán buscar regularidades, se relaciona con la conciencia que tienen los alumnos acerca de su propia imagen como escritores y con la representación de la práctica de escribir.

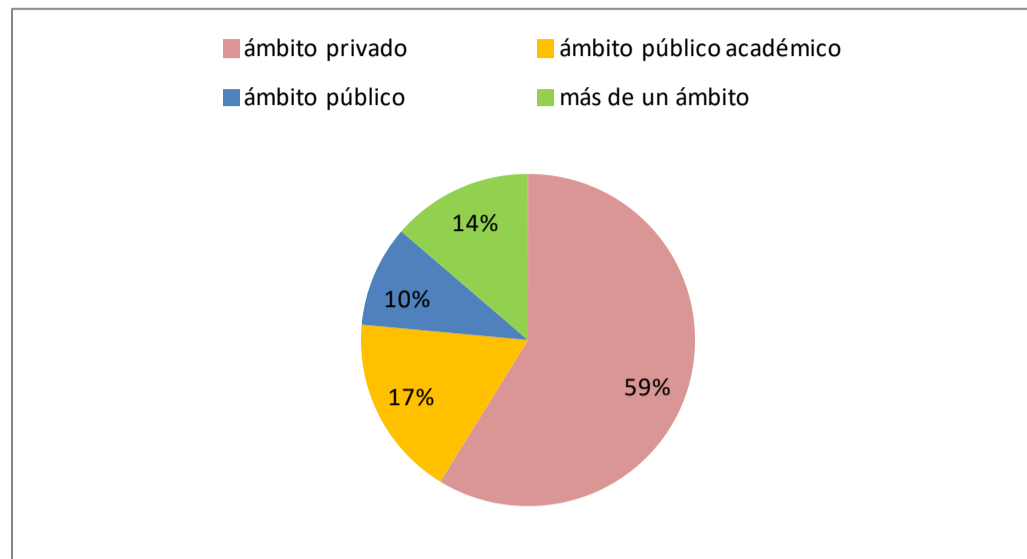
Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes que escriben/no escriben



Como lo muestra el gráfico precedente, el mayor porcentaje, 57%, corresponde a los estudiantes que contestan afirmativamente, en tanto que un 15% no responde. Llama nuestra atención el porcentaje relativamente elevado (28%) de estudiantes que dicen escribir poco o nada. Esto nos lleva a inferir posibles causas, que tienen que ver con sus representaciones acerca de la escritura, que analizaremos con detenimiento al finalizar esta primera lectura cuantitativa de los datos.

Nos interesó también indagar en qué ámbitos escriben. Las categorías seleccionadas fueron: ámbito privado, íntimo o familiar; ámbito público académico; ámbito público no necesariamente académico (escribir en redes sociales, por ejemplo), escritura en más de un ámbito.

Gráfico 2. Ámbitos en los que escriben



El porcentaje mayor, 59%, se encuentra en las respuestas de aquellos alumnos que escriben de manera privada o íntima. El 17% corresponde a las experiencias de escritura académica; el 10% a escrituras públicas y el 14% escriben en más de un ámbito.

Luego, indagamos acerca del tipo de textos que escriben habitualmente los estudiantes.

Tabla 1. Tipos de textos predominantes

Total de alumnos	Géneros	Porcentaje
57	Cuentos	28,07
	Historias personales	26,31
	Poemas	21,05
	Textos en redes sociales	12,28
	Cartas	10,52
	Argumentaciones	10,52
	Apuntes	10,52
	Resúmenes	10,52
	Canciones	8,77
	Textos de facultad	7,01
	Textos informativos	7,01
	Novelas	3,5
	Descripciones	3,5
	Obras de teatro	0,03
	Biografías	0,03
	Ensayos	0,03
	Trabajos de investigación	0,03
	Definiciones	0,03
	Exámenes	0,03
	Mensajes de texto	0,03
Reseña deportiva	0,03	

Si observamos la tabla precedente, podemos afirmar que las respuestas son sumamente variadas. Las clasificaciones a las que hacen referencia son, en su mayoría, intuitivas y se relacionan estrechamente con su experiencia cotidiana. Sin embargo, destacamos que un gran número de estudiantes se refiere a géneros literarios, especialmente cuentos y poemas. En cuanto a los géneros que podríamos relacionar con el ámbito institucional o escolarizado mencionan, especialmente, argumentaciones, apuntes y resúmenes; y señalan escribir *textos de la facultad*, sin dar mayores especificaciones.

Con respecto a los propósitos, son múltiples los fines que, según los estudiantes, persiguen con su escritura. Como lo muestra la tabla que sigue, son tres los que se destacan de acuerdo con los porcentajes: para transmitir sentimientos y experiencias personales (21,05%), como forma de desahogo (19,3%), para generar placer estético (14,03%). También están presentes las ideas de la escritura como medio para transmitir información (8,77%), para resumir (7,01%) y para registrar ideas (5,26%).

Tabla 2. Propósitos perseguidos con la escritura

Total de alumnos	Función	Porcentaje
57	Para transmitir sentimientos y experiencias personales	21,05
	Para desahogarse	19,3
	Para generar placer estético	14,03
	Para transmitir información	8,77
	Para resumir	7,01
	Para registrar ideas	5,26
	Para comprender cosas	3,5
	Para conocerse a sí mismo	1,75
	Para memorizar	1,75
	Para comunicarnos	1,75

Luego de presentar y describir los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo, en un segundo momento, relacionamos la información con las categorías teóricas que hemos desarrollado anteriormente para acercarnos a una sistematización de las representaciones sociales más frecuentes de los ingresantes universitarios acerca de la escritura y reflexionar luego sobre su modo de vinculación con aquellas que circulan o deberían circular en el ámbito académico.

Como dijimos, es elevado el porcentaje de estudiantes que dicen no escribir o hacerlo con muy poca frecuencia. Transcribimos a continuación algunas de las causas que señalan como impedimento:

- No escribo porque no domino la gramática.
- Me cansé porque siempre me faltan tildes.
- No tengo buena ortografía.
- No escribo, prefiero hablar, me siento más cómoda.
- Me cuesta organizar las ideas y termino dejando.
- No soy bueno al expresarme, no es para cualquiera.
- Me falta práctica.

Escribir entonces no es una tarea fácil; requiere ciertos conocimientos que los alumnos dicen no dominar y genera, en este sentido, un sentimiento de frustración e inseguridad que, seguramente, actúa en detrimento de una práctica más regular o cotidiana. Por otro lado, escribir es para muchos un trabajo que implica esfuerzo, que necesita práctica y que está reservado para aquellos *elegidos* o *expertos*:

-Admiro enormemente a quienes escriben y tienen la capacidad pero no me gusta hacerlo por mi cuenta, me cuesta.

En la mayoría de los casos analizados, la complejidad se limita a aspectos normativos. Esto nos permite inferir que la representación que subyace de un buen texto, o de un texto eficaz desde el punto de vista comunicativo, se limita al dominio de lo formal. Aquí aparece la imagen de la práctica escrituraria como *arte de escribir bien* que requiere el dominio de reglas ortográficas y de acentuación, la búsqueda de la claridad expositiva, el uso de un vocabulario fluido, entre otros:

-Mi escritura no es tan buena porque soy de las personas que se olvidan de poner acentos y algunos signos de puntuación.

-Con la escritura tengo una buena relación ya que siempre trato de ser correcta tanto coherentemente como en la cohesión y no cometer errores gramaticales ya que no me gustan y siempre luché por no cometerlos.

-Con respecto a la escritura, por suerte no me considero una persona que tenga muchos errores ortográficos.

Las respuestas que tematizan los ámbitos donde escriben los estudiantes nos permiten inferir otra fuerte imagen de la escritura. Escribir es sólo plasmar sentimientos que surgen de la inspiración del momento en un ámbito privado o íntimo o, en todo caso, producir géneros propios de la literatura que, a pesar de formar parte también de escrituras que los estudiantes denominan *íntimas*, podemos inferir que fueron enseñados, trabajados y practicados en el ámbito escolar, por ejemplo: cuentos, novelas, poemas, entre otros.

-Me gusta escribir poemas y cuentos y lo hago cuando estoy inspirada.

-Al escribir siento que puedo descargarle al plasmar mis pensamientos en una hoja.

Siguiendo con la concepción de la escritura como un don natural privilegio de unos pocos, las fortalezas y debilidades se resumen también en la capacidad de poner en funcionamiento la imaginación o la creatividad o bien en la falta o escasez de estas cualidades. Esto se corresponde con la idea romántica instalada en el imaginario social del escritor literario que vuelca sensaciones y sentimientos en el papel porque es poseedor de un don que lo hace excepcional.

Con respecto a la escritura en ámbitos públicos aparecen los nuevos géneros que emergieron a partir del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información:

-No suelo hacer producciones escritas. Sólo escribo a la hora de contestar un mensaje de texto, a la hora de chatear.

-Me interesa la escritura. Escribo constantemente en mi *blog* o en mi *Facebook* informando negativa o positivamente sobre el cuidado del medio ambiente.

Sin embargo, a pesar de que seguramente los estudiantes están en permanente contacto con estos nuevos géneros, el porcentaje que hemos obtenido no refleja esta escritura asidua y permanente. Este resultado podría explicarse por la fuerte representación que subyace acerca de que la escritura válida es la literaria y que incluso los géneros que merecen ser producidos y leídos son los tradicionales.

En cuanto al ámbito específicamente académico, el porcentaje no es elevado. Los géneros más nombrados se reducen a resúmenes para estudiar y apuntes de clase. Sabemos que, como alumnos ingresantes, su relación con la cultura académica universitaria es incipiente y todavía no se vincularon y menos aún pudieron aprender e internalizar estilos, estructuras, temas propios de sus respectivos campos disciplinares. La escritura entonces, lejos de aparecer como la posibilidad de producir y jerarquizar ideas, establecer relaciones, descubrir contradicciones, es una herramienta que permite adecuar el contenido del texto para facilitar su repetición en instancias de evaluación para acreditar determinada materia. La escritura es una herramienta para estudiar que, en el ámbito institucional, se ejerce por obligación. El placer que podría generar se asimila al goce estético que, a su vez, se experimenta en el ámbito privado.

-Particularmente no escribo, a menos que tenga que hacer composiciones o algo relacionado a mi carrera.

-Escribo muchas síntesis de contenidos de materias de la facultad.

Cuando se les pide especificar tipos de textos, las respuestas son coincidentes con lo que venimos analizando. Los porcentajes más altos reflejan la importancia de la escritura para transmitir sentimientos o vivencias personales o bien *plasmear productos de la imaginación* como cuentos o poemas. También opiniones y argumentaciones sobre algún tema que llame su atención:

-Practico mi escritura relatando lo que dice mi imaginación.

-Escribir me permite expresar lo que siento y desahogarme.

En la gran variedad de respuestas observamos que los criterios de definición de géneros que manejan los alumnos son variados y, más que reflejar un conocimiento teórico, demuestran un conocimiento intuitivo. Los alumnos todavía no han incorporado clasificaciones de géneros académicos más complejos como una ponencia, una monografía, una tesina, etc. Asimismo, tampoco logran clasificar los nuevos géneros del ámbito de la tecnología y los engloban en *textos de redes sociales*, sin aludir a sus diferencias de estilo o estructura.

Cuando analizamos las respuestas que se refieren a la función de la escritura, comprobamos que la función epistémica, es decir, aquella que considera la escritura no solo como un medio para registrar ideas sino como instrumento para acrecentar y transformar el propio saber, es elidida o bien aparece desdibujada. Son escasos los alumnos (solo dos casos relevados) que expresan que la escritura les posibilita conocerse a sí mismos o comprender cosas. Son los que más se acercan a esta idea de la escritura como transformadora del conocimiento:

-Escribir me permite comprender las ideas.

-La escritura es una manera de conocerme a mí mismo en profundidad.

No obstante, en la mayoría de las respuestas, sigue predominando la concepción de la escritura como medio de transmisión de información. De este modo se subraya su aspecto instrumental, es decir, se la comprende como un medio de acreditar una asignatura, transmitir y comunicar información. No hay conciencia de la existencia de un problema retórico que debe resolverse y cuya resolución posibilita la elaboración o transformación del conocimiento. En este sentido prevalece una imagen reproductora del proceso de composición.

-Sólo escribo para ejercitarme y poder rendir los exámenes y poder hacerlo con buena puntuación.

-Soy de escribir todo porque me ayuda a memorizar cosas.

-Hago resúmenes para preparar las materias.

De acuerdo con el análisis realizado podemos señalar que las representaciones hegemónicas con las que los alumnos inician su vida universitaria contrastan con aquellas esperadas y necesarias para transitar con relativo éxito el ámbito universitario y responder a las exigencias y requerimientos de una determinada cultura académica. El siguiente cuadro resume estos contrastes que, en muchos casos, generan fuertes conflictos o tensiones en los esquemas cognitivos de los ingresantes. Si tenemos en cuenta las funciones de las representaciones sistematizadas por Abric (2001), comprobamos que los estudiantes comprenden y explican la realidad según determinados esquemas cognitivos y valores que surgen de las representaciones que construyeron a partir de sus experiencias previas, tanto escolares como cotidianas (función de conocimiento). Asimismo definen su identidad como escritores a partir de estos esquemas y valores (función identitaria) y demuestran actuar y evaluar su relación con la escritura según dichas representaciones (función de orientación y justificatoria). La comprensión de estas funciones o el modo de resignificar cada categoría, se modifica según sean representaciones predominantes o hegemónicas, o bien, sean aquellas representaciones que van construyéndose a partir de las experiencias propias de las prácticas académicas. A estas últimas y con el propósito de subrayar los contrastes entre los contenidos representacionales que hemos identificado a lo largo de nuestro trabajo, las hemos denominado *emergentes* considerando que surgen o van surgiendo de acuerdo con la necesidad de dar cuenta, categorizar y valorar la práctica de la escritura desde una perspectiva sociocultural³.

Cuadro 1. Contraste entre representaciones de escritura, hegemónicas y emergentes, de ingresantes a la universidad

Representaciones hegemónicas	Representaciones emergentes
Es una tarea que depende fuertemente de la inspiración momentánea y de la capacidad innata del sujeto, de su talento.	Es un proceso que se realiza en fases y tiene características propias de acuerdo a un campo disciplinar.
No necesita aprendizaje.	Requiere de un aprendizaje permanente.
Es un medio de comunicación y de transmisión de información.	Es un medio de comunicación y de transmisión de información pero fundamentalmente permite organizar el pensamiento y transformarlo.
Implica el dominio aspectos relacionados a la ortografía y gramática de una lengua.	Implica el dominio de formatos, estilos, temas, intenciones y propósitos.
Ayuda a memorizar y registrar ideas.	Permite establecer relaciones significativas entre ideas.
Se limita a la producción de textos ficcionales.	Incluye la producción de todo tipo de textos con un propósito determinado de acuerdo a la situación comunicativa.
Tarea compleja, difícil de mejorar.	Práctica social que mejora ejercitándola.

5. CONCLUSIONES

Con nuestro trabajo hemos procurado acercarnos a las representaciones sociales más frecuentes de los ingresantes universitarios acerca de la escritura y reflexionar luego sobre cómo se relacionan con las propias del ámbito universitario. Hemos destacado el fuerte contraste existente entre ambas, hecho que consideramos genera una especie de conflicto o tensión que actúa en detrimento del logro de buenas prácticas de escritura académica por parte de los estudiantes.

Como docentes, consideramos necesaria una revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienda a focalizar en la potencialidad epistémica de la escritura, es decir, en la concepción de la escritura como herramienta de organización y transformación del pensamiento y que permita desplegar estrategias que tengan en cuenta los conocimientos y necesidades de los estudiantes. El propósito es tender un puente entre representaciones reales y posibles o esperables para modificar la actitud y los modos de actuar de los alumnos en torno a la práctica escrituraria de acuerdo con las exigencias de los géneros propios del ámbito académico.

En este sentido, las actividades proyectadas se orientan a potenciar en los estudiantes actitudes que les permitan analizar el sentido de sus prácticas de lectura y escritura teniendo en cuenta intenciones y contextos y reflexionar en torno a su imagen como escritores y a los diversos modos de solucionar el problema retórico según el género discursivo. Con este propósito, creemos importante, como una de las estrategias que pueden desarrollarse, fomentar el trabajo en pequeños grupos estimulando el aprendizaje en colaboración y facilitando así el dominio de actividades cognitivas y metacognitivas a lo largo del proceso escriturario. Se torna fundamental, en un segundo momento de nuestra investigación, dedicarnos a indagar logros y desafíos a partir de las estrategias desplegadas.

NOTAS

1. Es una materia de primer año de todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT: Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Filosofía, Francés, Geografía, Historia, Inglés y Letras, Profesorado en Química y Licenciatura en Trabajo Social. Cabe destacar que la mayoría de los alumnos son de primer año, salvo los de las tres últimas carreras quienes generalmente cursan la materia en tercero.

2. El texto se publicó el 28 de julio del año 2009.

3. Consideramos las representaciones hegemónicas desde la perspectiva de Moscovici (1988, citado por Rodríguez Salazar, 2003), es decir, como aquellas que tienden a predominar en las prácticas simbólicas. Si bien este investigador distingue tres tipos de representaciones, que han sido explicadas en el marco teórico de este trabajo, en nuestro caso solo hemos considerado la categoría *representaciones hegemónicas* para subrayar el contraste entre estas y las que hemos denominado *emergentes*.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp.11-32). México D.F., México: Ediciones Coyoacán.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Benvegnú, M.A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En Carlino, P. (Coord.) *Textos en Contexto. Leer y escribir en la universidad* N°6 (pp.43- 57). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas, *I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), pp. 149-162.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: GRAO.
- Castelló, M.; Bañales Faz; G. y Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 8 (3), pp. 1253-1282.
- Duguet, A. (2013). La transmission des savoirs en première année universitaire: les capacités cognitives des étudiants jouent-elles un rôle dans leurs apprentissages? Ponencia presentada en la *Biennale Internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (56), pp. 1-14.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365- 87.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M.C. Levy y S. Randsdell (Eds.). *The Science of writing. Theories, Methods, Individual Differences and publications* (pp. 1-27). New Jersey, United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Dir.) *Les Représentations sociales* (pp.31-60). France: PUF.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21 (1), pp. 133-154. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151594852011000100006&lng=es&nrm=iso
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del pensamiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Padilla, C. (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos. Congreso Nacional de Estudios comparados en Educación, SAECE, Buenos Aires.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C.A. Mc Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 54-65). New York, United States: The Guilford Press.
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la Psicología Social. *Relaciones*, 24 (93). Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. (Coords.) *Representaciones sociales. Teoría e Investigación* (pp.157-188). México DF, México: CUCSH-UDG.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-63.
- Swales, J. (1993). Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, pp. 687-98.
- Zimmerman, B.J. y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 73-101.