

Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué

Elsa María Ortiz Casallas¹

Para propósitos de censos, la alfabetización en una sociedad determinada se concibe implícitamente como la suma de las habilidades de lectura y escritura de cada uno de sus miembros, y se promueve como índice de desarrollo. Como consecuencia, medir la alfabetización objetivamente se ofrece como una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeños individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones. No es sorprendente que estas evaluaciones estén dirigidas, específica, sino exclusivamente hacia aquellas naciones donde abunda la pobreza.

Kalman (2008, p. 121)

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

Palabras clave: representaciones sociales, escritura, lectura, educación básica y media.

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

¹ Magister en Lingüística Española. Candidata a Doctora en Educación. Profesora Asistente, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Colombia. eortiz112012@hotmail.com

management of mechanical skills and expertise in formal aspects such as motor skills, the problem of the letter, and spelling

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

Introducción

El artículo se estructura en dos partes fundamentales. La primera presenta los esbozos de algunos planteamientos en torno a la teoría de las representaciones sociales y su importancia como enfoque para interpretar fenómenos sociales educativos, en particular la escritura. La segunda, da cuenta de la metodología, los resultados y las conclusiones de la investigación.

Marco teórico

El marco teórico presenta dos categorías fundamentales: representaciones sociales y escritura académica. Para la primera categoría se tomaron autores clásicos, como Jodelet (1984), Abric (1994) y Moscovici (1994), entre otros. La segunda se sustentó en los siguientes teóricos: Lerner (2001), Ferreiro y Meek (2004), Chartier (2000), Larrosa (1998), Kalman (2008), Street (2003) y De Certeau (1996), entre otros.

Las representaciones sociales constituyen sistemas sociocognitivos en los que aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas; es decir, estas actúan como principios orientadores e interpretativos 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 inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir que para entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar sobre los significados y sentidos que estos elaboran y ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura, como en este caso la escritura:

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

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

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

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

La escritura no es un producto reificado ni estructuras abstractas, neutras y asépticas ni herramientas autorreferenciales y autorrepresentativas de sí mismas como generalmente se ha vislumbrado en su enseñanza-aprendizaje, sino procesos de construcción social que remiten a gestos de inclusión y exclusión, a marcas y a huellas de enunciaciones que, en no pocos casos, quedan en la sombra para lograr escrituras formales con aparente objetividad, legitimidad y homogeneidad; tensiones y luchas por mantener el dominio de representaciones que favorezcan el desarrollo de ciertas prácticas, como sucede en los diferentes contextos educativos (Rockwell, 1982; Ferreiro 2001; Catelló, 2002; Camps,

2001; Lerner, 2001; Kalman 2008; Britos, 2008; Larrosa, 2003; Meek, 2004; Di Stefano 2004). La escritura no solo es un artefacto tecnológico, sino una acción, un hecho material y performativo, una práctica académica y social de la cual se apropian de manera diversa los sujetos (estudiantes y maestros) atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en la cual se producen (Chartier, 2000; Bajtín, 1982; Raimondo 1991; Boudieu, 1980; Petrucci, 2003; De Certeau, 1996; Freebody, 2008).

En relación con el sistema de valoración social, las representaciones sociales hacen alusión a ese corpus de conocimiento cotidiano que orienta y da sentido a las prácticas de escritura; conocimiento que, en este caso, es elaborado en interacción con las prácticas pedagógicas, en las que participan tanto docentes como estudiantes. El interés por indagar sobre las representaciones sociales que soportan las prácticas de escritura indica que este conocimiento también es sustantivo, si se quieren comprender y mejorar dichas prácticas en los diferentes niveles educativos. Tener un corpus de significado sobre lo que piensan y hacen los estudiantes con la escritura permite desenmascarar y desideologizar las representaciones sociales que se han construido sociohistóricamente y, además, explicarlas y comprenderlas para posibilitar cambios en su enseñanza-aprendizaje. Para el caso colombiano, se puede decir que esta es una de las líneas de investigación emergente que puede llegar a consolidarse dentro del campo intelectual investigativo de gran trayectoria.

Metodología

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

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

La muestra se distribuyó de la siguiente manera, como se aprecia en la tabla 1:

Tabla 1. Distribución de la muestra (Fuente: la autora)

Carácter Grados	Oficial	Privado	Total
5.º	143	120	263
9.º	144	140	284
11	115	124	239
Total	402	384	786

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

Resultados

En la tabla 2 se observa que la concepción predominante tiende a considerar la escritura fundamentalmente como un instrumento de expresión y comunicación separada del pensamiento; creencia devenida del positivismo que separa y fragmenta y a la que Derrida llamará *logocentrismo*:

El sistema del oírse hablar a través de la sustancia fónica —que se ofrece como significante no exterior, no mundano, por lo tanto no empírico o no contingente— ha debido dominar durante toda una época la historia del mundo, ha producido incluso la idea de mundo, la idea del origen del mundo a partir de la diferencia entre lo mundano y lo no mundano, el afuera y el adentro (1986: 13).

Esta idea prevalece del dualismo cartesiano: mundo/representación; representación como puro reflejo, espejo de la realidad.

Tabla 2. Frecuencias de las concepciones e imaginarios de los estudiantes sobre la escritura (Fuente: la autora)

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

Derrida, desde una postura crítica, trata de desmitificar la idea de que el pensamiento pueda referirse a sí mismo sin salir de sí, precisamente porque pone el acento en el trabajo y la actividad del lenguaje, de la escritura. Así las cosas, la escritura no sería un simple instrumento del pensamiento, sino la fábrica del pensamiento. Esta representación social hegemónica de la escritura, que la simplifica y la reduce a mera técnica, ha propiciado una enseñanza funcional de esta, centrada en el adiestramiento de sujetos para que lean y escriban tendiendo a favorecer y a reproducir la ideología dominante, en lugar de comprender, producir y transformar sus relaciones con el mundo. Estas concepciones ideológicas, construidas socialmente por los estudiantes, tienen su núcleo central en la cultura escrita occidental, que al estar anclada en una visión de mundo particular, las impone con el ánimo de jerarquizar, estigmatizar y marginar. Al respecto, Street considera que la escritura es “Una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos” (2003, p. 15). Se observa en dichas creencias la escritura como adquisición de técnicas mecánicas para escribir bien y contribuir al desarrollo social, económico y político.

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

En la tabla 3 se observa que a los estudiantes no les gusta escribir cuando son obligados a realizar esta práctica comunicativa. Este hecho riñe rotundamente con la forma genuina y natural como apareció históricamente la escritura; una práctica que surgió no como imposición de unos para otros, sino como una necesidad auténtica, pragmática y comercial de intercambio de productos entre culturas. La historia definitivamente tiene mucho que aportar a la enseñanza de la escritura; sin embargo, esta se ha desconocido por completo y, por el contrario, la escritura hoy se enseña en contravía de aquella. Por ejemplo, la historia indica que la escritura comenzó con el dibujo, luego el jeroglífico y, finalmente, apareció el alfabeto que es la última etapa; sin embargo, la enseñanza de la escritura se ha centrado en esta última, quizá bajo el principio alfabético de que —una letra-un sonido-un significado— un significado es más económico —al pensamiento— que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody, 1968; Havelock, 1996).

Tabla 3. Frecuencias de las razones por las cuales no les gusta escribir. (Fuente: la autora)

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

Los estudiantes escriben esencialmente cuando son obligados a cumplir con las tareas escolares; tareas y ejercicios que generalmente tienen que ver con leer y responder preguntas literales o en el peor o mejor de los casos con copiar y pegar, cuando hacen uso de las tecnologías. La escritura no es llamativa, no tiene sentido para los estudiantes, como ellos mismos dicen “no nos llama la atención” (ver tabla 3), porque su enseñanza se ha convertido en un fin en sí mismo; de ahí que la consigna tautológica y milenaria en Occidente ha sido aprender a escribir para aprender a escribir, pero no para comprender y reescribir las relaciones que el estudiante tiene con su contexto, con el conocimiento, con la institución y con la sociedad, entre otros.

El motivo más evidente de la rigidez formal que presenta la enseñanza de la escritura consiste en que esta es un saber al que la sociedad atribuye un gran peso y que por lo tanto es un saber que debe enseñarse de manera conservadora para que nada cambie (Raimundo, 1991, p. 108).

Tabla 4. Frecuencias de las razones por las cuales les gusta escribir (Fuente: La autora)

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

Ahora bien, obsérvese que entre el decir y el hacer los estudiantes ponen en tensión diferentes formas y concepciones de asumir la escritura: en general, afirman que escriben para *expresar conocimientos*, pero cuando se les pregunta qué los motiva a escribir, su proceder es diferente al mencionado, pues la mayoría afirma que se sienten atraídos por la escritura porque este medio les permite expresar más que conocimientos, *sentimientos* (ver tabla 4), algo muy coherente cuando igualmente indican que prefieren escribir pensamientos, cartas, poesía y cuentos; muy pocos señalan que les gusta escribir textos académicos (ver tabla 5).

Tabla 5. Frecuencias de los tipos de texto que más les gusta escribir (Fuente: la autora)

Categorías \ Grado	5° Oficial		5° Privado		9° Oficial		9° Privado		11° Oficial		11° Privado	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Pensamientos	49	34	40	33	67	47	69	49	54	47	67	54
2. Cartas	74	52	60	50	62	43	74	53	54	4	62	50
3. Cuentos	76	53	51	43	45	31	48	34	5	35	45	36
4. Poemas	70	49	43	36	36	25	38	27	40	37	46	43
5. Grafiti	22	15	21	18	31	22	48	34	39	21	31	25
6. Telegramas	24	17	15	13	2	1	2	1	24		2	2
7. Acróstico	18	13	8	7	10	7	14	10	10	9	10	8
8. Textos académicos	47	33	37	31	17	12	31	29	19	18	19	20
9. Novelas	33	23	19	16	12	8	20	14	20	17	12	10
10. Artículos periodísticos	31	22	14	12	19	13	12	9	16	14	19	15
11. Ninguno	3	2	2	2	4	3	11	8	5	4	4	3
12. No constató	6	4	5	4			5				5	

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

inalcanzable. De esta manera, la imagen del escritor se configura en los medios como un ser excepcional, una estrella de las revistas, la televisión y los periódicos. Lo que se exhibe no son las condiciones de producción de su obra y el complejo trabajo escritural, sino su imagen, lo inexplicable, la inspiración.

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

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

Ahora bien, en relación con las acciones que llevan a cabo los estudiantes cuando escriben, en la tabla 6 se observa que la mayoría opta por sacar ideas y hacer resúmenes; muy pocos optan por plantear preguntas al texto.

Tabla 6. Frecuencias de las acciones que desarrollan cuando escriben un texto (Fuente: la autora)

Categorías \ Grado	5° Oficial		5° Privado		9° Oficial		9° Privado		11° Oficial		11° Privado	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Hacer resúmenes	78	55	38	32	55	38	40	29	34	30	27	22
2. Sacar notas	50	35	34	28	37	26	32	23	35	30	25	20
3. Sacar ideas	30	21	21	18	47	33	38	27	55	48	39	31
4. Formular preguntas	42	29	32	27	17	12	23	16	12	10	13	10
5. Elaborar un mapa conceptual	40	13	12	10	9	8	15	14	10	10	12	13
6. Hacer anotaciones al margen	43	9	9	8	9	6	12	9	11	10	7	6
7. Ninguna de las anteriores	4	3	12	10	7	5	26	19	5	4	18	15
8. No contestó	8	6	10	8	8	6			9	8		

La creencia de los estudiantes de considerar la escritura como un medio de comunicación vuelve a estar implícita en esta práctica; subrayar, sacar ideas y hacer resúmenes es para el estudiante, en el mejor de los casos, parafrasear los textos, sin que medie una reflexión crítica; el no problematizar el texto mediante preguntas que contradigan y pongan en evidencia los contenidos sociales, políticos e ideológicos manifiestos en el texto —como se evidencia en la tabla 6— reduce la tarea de escribir a un simple medio de transporte de información de un lugar a otro. Los estudiantes, así, favorecen acciones pragmáticas que tienen que ver con la inmediatez de los compromisos escolares optando por acciones ligeras o productos literales, parafrásticos, elementos que poco tienen que ver con los procesos complejos implicados en la producción de textos. No existe aún la idea ni el hábito de desarrollar un plan textual y discursivo a la hora de escribir; quizá por esta razón cuando se les preguntó “¿Cuáles son sus principales dificultades a la hora de escribir?” (ver tabla 7), los alumnos señalaron, en general, que “empezar a escribir” y “el manejo deficiente de la ortografía y la redacción”; los niños del grado 5.º respondieron lo mismo, pero en orden invertido, dado que en estos niveles hay mayor énfasis en los aspectos normativos y estructurales de la lengua.

Tabla 7. Frecuencias de las dificultades que presentan los estudiantes al escribir un texto (fuente: la autora)

Categorías \ Grado	5° Oficial		5° Privado		9° Oficial		9° Privado		11° Oficial		11° Privado	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Empezar a escribirlo	26	18	32	27	63	44	53	38	47	41	63	51
2. El manejo de la ortografía y redacción	74	52	50	42	45	31	54	39	28	24	45	36
3. Poseer escaso vocabulario	28	20	28	23	30	21	39	28	19	17	26	21
4. El desarrollo de una idea central	37	26	24	20	24	17	28	19	19	17	14	11
5. Escribir el título	15	10	24	20	23	16	19	15	18	16	25	20
6. Concluirlo	26	18	14	12	13	9	15	17	10	9	13	10
7. La construcción de oraciones en forma coherente	24	17	25	21	10	7	17	13	16	14	10	8
8. La conexión de ideas	21	15	20	17	23	16	13	20	18	16	23	19
9. La relación del tema sobre el cual escribe con otros textos	21	15	20	17	20	14	20	14	11	10	20	16
10. Construir ideas propias	30	21	21	18	10	7	14	10	9	8	10	8
11. Otras	24	17	11	9	5	3	10	4	8	8	5	4
12. No contestó	7	5	9	8			4		8	7		

“Empezar a escribir” es el gran misterio, porque se piensa en la escritura como producto terminado y no como proceso de elaboración y de construcción a corto y largo plazo. El pensamiento social siempre tiende a olvidar los *procesos* y a quedarse con los *productos*; la escritura así sufre un proceso de reificación que obstaculiza y complejiza mucho más el ejercicio escritural. El conflicto se agudiza, aún más cuando el estudiante experimenta que no hay tal magia, sino que tiene que empezar a escribir algo que él no sabe cómo, para quien, ni fundamentalmente para qué. Los alumnos desde el deber ser saben y tienen claro qué actividades deben realizar para escribir un texto; saben que es necesario hacer un borrador, revisarlo y corregirlo (ver tabla 8), pero no logran recontextualizar esos ejercicios a los nuevos contextos de enunciación. Se les ha enseñado a planificar, pero no el sentido de la planificación, en otras palabras, se les ha suministrado las recetas, pero realmente no se les ha enseñado a escribir: “Los estudiantes aprenden con cierta facilidad los procedimientos que conllevan la planificación o la revisión [...] pero difícilmente ajustan su proceso al análisis que ellos mismos hacen de la situación de comunicación” (Castelló, 2002). Utilizar de forma mecánica esquemas para escribir no supone un proceso de reflexión y autorregulación escritural.

Finalmente, es pertinente decir que la actividad de escribir no solo tiene que ver con el desarrollo de habilidades cognitivas de tipo individual, sino con modos sociales y políticos diversos de relacionarse en un espacio-tiempo concreto; relaciones sociodiscursivas en su enseñanza y aprendizaje que producen y reproducen *un saber, un decir y un hacer* de la escritura que muchas veces se convierten en verdaderos obstáculos para el desarrollo de esta práctica social. Al respecto, Freebory

[...] se opone directamente al énfasis cognitivista de las estrategias individuales de lectura y escritura, al énfasis psicométrico de la medición de las habilidades cuantificables de lectura y escritura, y a las visiones lingüísticas que se limitan a los aspectos gramaticales en el manejo de producción de textos (2008, p. 109).

Conclusiones

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

- La mayoría de las representaciones, creencias y actitudes mencionadas por los estudiantes en torno a la escritura están relacionadas con las prácticas pedagógicas que se están desarrollando en las instituciones educativas. Seguramente que los maestros tienen claro que el objetivo principal es mejorar la comunicación discursiva de los estudiantes, pero, en la práctica, sus acciones pedagógicas se convierten, en muchos casos, en obstáculos para dicho fin. Por esta razón, es de alta pertinencia realizar esfuerzos que permitan la intervención de dichas representaciones, ya que estas inciden negativamente en las prácticas académicas de los estudiantes. Una vía importante para dicho fin puede ser la institucionalización de la investigación como hilo conductor del accionar de los docentes, de tal manera que desde allí se pueda poner en conflicto el saber, el decir y el hacer de sus prácticas pedagógicas. La investigación de la enseñanza y la investigación sobre la acción son alternativas para el profesor reflexivo.
- Los hallazgos encontrados permiten problematizar la tarea de formar estudiantes como usuarios de la cultura escrita, toda vez que es necesario reconceptualizar este objeto de enseñanza y constituirlo tomando como referencia fundamental las prácticas reales de escritura. Esto indica que la enseñanza de la escritura debe trascender lo técnico, propiciando prácticas más significantes que acojan las apropiaciones y operaciones creativas oficiales y no oficiales de los estudiantes. La invención de la escritura constituyó un proceso de construcción histórico, ligado a luchas de representaciones, avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades. Por tal motivo, participar de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de la escritura, implica asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre estos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos y entre los autores, los textos y su contexto (Lerner, 2001; Ferreiro, 2001).

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bajtín, Mi. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britos, M. del P. et al. (2008). “Los modos de subjetivación en las prácticas de lectura: una cuestión a pensar en los espacios de formación académica”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5).
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162.

- Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica* (3.º ed.). Buenos Aires: Aique.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. España: Gedisa.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (1998). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. *Revista Signo & Señal*, 8.
- Ferreiro, E. y Palacios, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos relectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Madrid, Siglo XXI
- Goody, J. y Watt, L. (1968). “The consequences of literacy”. En Goody, J. (ed.) *Literacy in traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jodelet, D. (1984). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En Moscovici, S. *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008, septiembre). “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. *Cultura y Representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- 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. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes .
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1979). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Pablos Pons, J. de *et al.* (1999). “Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa”. *Revista Educación*, 30, 223-253.
- Peirce, C. S. (1988), *El hombre un signo* (Vericat, J., trad.). Barcelona: Crítica.
- Piña Osorio, J. M. y Mireles, O. (2005, 22, 23 y 24 de septiembre). “La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización”. En *XI Conferencia de Sociología de la Educación* [en línea]. Consultado el 15 de junio de 2010 en < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376684>>.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*. México: Fondo de Cultura Económica
- Raimondo Cardona, G. (1991). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Rockwell, E. (1992). “Los usos magisteriales de la lengua escrita”. *Nueva antropología*, 12(42).
- Street, B. V. (2003): “What's New in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory an tractice”, *Current Issues in Comparative Education*, 2(5), 77-102.

Referencia

Elsa María Ortiz Casallas, “Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica y media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 4, (enero-diciembre), 2011, pp. 67-80

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 13/08/11

Fecha de aprobación: 08/10/11