

# Enseñanza del discurso escrito desde las concepciones docentes en la universidad experimental venezolana

Investigación  
arbitrada

*Teaching of the written speech from the teaching conceptions in the venezuelan experimental university*

**José Francisco Pérez Quintero**

<https://orcid.org/0000-0003-0286-7647>

[jofran1428@gmail.com](mailto:jofran1428@gmail.com)

Teléfono de contacto: + 56 936699017

Departamento de Educación

Facultad de Humanidades

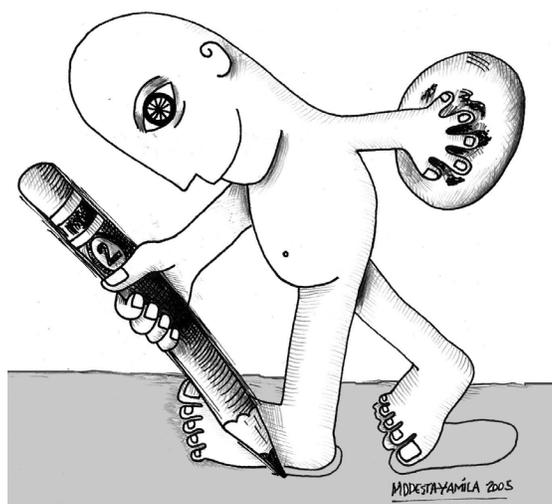
Universidad de Santiago de Chile

Chile

Fecha de recepción: 05/05/2021

Fecha de envío al árbitro: 08/05/2021

Fecha de aprobación: 30/05/2021



## Resumen

El presente estudio busca interpretar en la enseñanza del discurso escrito las prácticas escriturales cotidianas desde las concepciones docentes en el contexto universitario venezolano. Se realiza un abordaje desde el paradigma interpretativo bajo un diseño etnofenomenológico, cuya interpretación de los hallazgos se hace partiendo de dos unidades de análisis: concepciones docentes del proceso escritural y enseñanza de la escritura académica desde las vivencias de los docentes en la ejecución de prácticas escriturales. Como implicaciones teóricas emergen las categorías: concepciones y/o representaciones sociales de docentes desde las prácticas escriturales universitarias, enseñanza del discurso escrito y acciones pedagógicas docentes, como compromiso de encontrarle significado a las experiencias de escritura, para la transformación de sí y de las habilidades de escritura universitarias.

**Palabras clave:** concepciones docentes, discurso escrito, enseñanza, universidad.

## Abstract

The present study seeks to interpret in the teaching of written discourse the daily scriptural practices from the teaching conceptions in the Venezuelan university context. An approach from the interpretive paradigm is carried out under an ethnophenomenological design, whose interpretation of the findings is made starting from two units of analysis: teaching conceptions of the scriptural process and teaching of academic writing from the experiences of teachers in the execution of scriptural practices. As theoretical implications emerge the categories: conceptions and / or social representations of teachers from university scriptural practices, teaching of written discourse and teaching pedagogical actions, as a commitment to find meaning in writing experiences, for the transformation of themselves and skills college writing.

**Keywords:** teaching concepts, written discourse, teaching, university.

Author's translation.

## Introducción

---

La importancia que posee la escritura académica en la formación profesional y, fundamentalmente, en el desarrollo de los procesos de pensamiento en los estudiantes, se debe a que esta hace parte de las actividades formativas propias de la universidad; así como, permite aprender y construir el conocimiento, a partir de la activación de procesos de interpretación y reorganización de ideas por escrito. Así, Mostacero (2014), advierte que la escritura “es un instrumento para pensar y reflexionar, contribuye a construir y transmitir las representaciones mentales y sociales, tanto las del discurso ajeno como las del discurso propio...permite transformar el conocimiento” (p.211).

En este marco de referencia, las concepciones y/o representaciones sociales hacen referencia a un objeto, es decir, proporcionan conocimiento sobre la manera como los individuos interpretan, piensan, entienden y explican un fenómeno o una práctica. En tal sentido, las concepciones de los docentes sobre la enseñanza del discurso escrito devienen en un corpus significativo y funcional de conocimientos que éstos tienen acerca de qué es escribir, qué procesos y prácticas hay que llevar a cabo cuando se les solicita a los estudiantes producir un texto académico en el contexto universitario.

De esta manera, siendo las concepciones elementos de la cosmovisión de cada docente que permean sus ideas y actuación, se requiere un estudio de estas para revelar o develar su influencia en la enseñanza de la escritura en el ambiente universitario; con el fin de confrontar sus representaciones y sus prácticas con los modelos de escritura que desde una perspectiva académica le confieren sentido como experiencia social y epistémica. A tal efecto, la práctica pedagógica universitaria, a nivel general, se ve afectada tanto positiva como negativamente por la concepción que el docente tenga de los sujetos participantes, del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje, debido a que estas concepciones repercuten en la manera cómo planea, desarrolla y evalúa las acciones en el aula.

En este marco de referencia, este estudio aborda la enseñanza del discurso escrito desde la concepción del docente para interpretar cómo se desarrollan las prácticas escriturales cotidianas desde las representaciones docentes en este espacio educativo, con el fin de comprender las experiencias docentes en la enseñanza del discurso escrito. Dicha interpretación está fundamentada en la Concepción Sociocultural de la Escritura, la Alfabetización Académica y la Teoría de las Representaciones Sociales.

Además, esta investigación busca ofrecer soportes teóricos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos para los docentes, dentro de su respectiva práctica profesional, debido a que ellos recurren a conceptos, estrategias y creencias, que les permiten explicar su realidad y direccionar su quehacer pedagógico. Por tanto, al ser estos elementos producto de su formación profesional, sus experiencias personales y su interacción con los estudiantes; se constituyen en aspectos claves para comprender las prácticas escriturales que se desarrollan en los ambientes de aprendizaje universitarios.

### La concepción de la escritura desde la mirada sociocultural

Los modelos sobre los procesos de composición escrita desde la mirada sociocultural remiten necesariamente a Vygotsky (1979), quien considera el aprendizaje de la escritura como “un fenómeno social, interpersonal, el cual constituye un medio de comunicación, de participación en comunidades discursivas, disciplinares y académicas concretas” (p.32); en este marco de referencia, la escritura ha sido estudiada desde diversas disciplinas. En el campo de la psicología, los estudios sobre el discurso escrito se remontan a los años sesenta con el florecimiento del paradigma cognitivo y la psicolingüística y, desde los noventa, del enfoque sociocultural.

En este último, Díaz-Barriga (2008), indica que el texto escrito “consiste en un vehículo o instrumento sociocultural que transmite significados y que posee una estructuración discursiva” (p.337). Con base en lo expresado por la autora, en su carácter de producción comunicativa social, un texto es dialógico y polifónico, debido a que se incluye la voz del autor, otras voces y, a la par, es intertextual porque se elabora en relación con otros a los que hace referencia; por tanto, para entender y producir un texto es necesario ubicarse en el contexto y la perspectiva de la comunidad cultural y discursiva a la que pertenece.

A partir de los modelos cognitivos y aportes sociocognitivos surge el paradigma de producción de textos escritos del grupo didactext Álvarez (2005), como modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. Esta práctica de escritura busca relacionar la cultura y los contextos específicos en la producción de un texto con los procesos cognitivos que intervienen en la composición escrita, entendiendo que los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y un tiempo determinado.

Desde este enfoque, tal como lo manifiesta Álvarez (2005), la integración entre el modelo cognitivo y el socio-cultural, es posible en la medida en que se acepte que el lenguaje ayuda a reprogramar el cerebro, reestructura la mente humana y los artefactos culturales, los cuales actúan como prótesis cognitivas que apoyan o amplían el funcionamiento de la mente. Esto permite el aumento de la conciencia (estrategias metacognitivas) sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión, a fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, con el objeto de proporcionar a los estudiantes la información, práctica y experiencia necesarias para comunicarse eficazmente a través del discurso escrito.

De esta forma, hay que reconocer en el plano de la enseñanza del discurso escrito en la universidad, asuntos como la importancia de la interacción social y dialógica que se promueve en torno al texto escrito o el papel que juegan las prácticas de escritura académica en el contexto del plan de estudio y la enseñanza que ocurre en una comunidad de formación de profesionales determinada, considerando que la escritura permite tomar al propio lenguaje, sea oral o escrito, como objeto de reflexión.

## **La alfabetización académica en el contexto universitario**

Los postulados teóricos sobre alfabetización académica en el contexto universitario (Carlino, 2003, 2005, 2007, 2009), no dudan en afirmar que sólo considerando la escritura como actividad central de las culturas académicas se desarrollará una enseñanza orientada a la formación de competencias de escritura. Según los supuestos derivados de estos estudios sobre la diversidad de prácticas de escritura universitarias, escribir en la universidad es una práctica social académica, orientada por intencionalidades particulares, muy propias del campo de conocimiento. De este modo, Carlino (2009), afirma que la alfabetización académica debe entenderse:

Como el proceso de enseñanza que, puesto en marcha, permite favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas...proceso que conlleva dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (p.360).

Con base en lo antes expuesto, en la enseñanza universitaria la escritura se considera una tarea cultural imbricada en el entorno social, por tal razón, asume las variaciones que se producen en todos los ámbitos, fundamentalmente, las marcadas por la ciencia y la tecnología. Además, existe una interacción permanente entre el discurso escrito y el medio ambiente que rodea al escritor, a tal efecto, resulta esencial conceder a la escritura su condición de representación social como proceso académico que requiere ser enseñado en una práctica constante, situado socialmente. Igualmente, según Carlino (2003), la alfabetización académica es vista como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. (p.410).

Dentro de este marco de referencia, siendo la escritura académica un acto de expresión del pensamiento e instrumento de comunicación que le permite a los estudiantes reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimiento; es necesario entonces acercarse a los participantes, a nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como, a las actividades de producción y análisis de textos, pues es de este modo que se logra aprender teniendo en cuenta diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se escribe (Carlino, 2003).

Al mismo tiempo, esta investigadora del tema de la Alfabetización Académica considera necesario que las universidades desarrollen espacios de reflexión en los que se asuman responsabilidades compartidas entre sus distintos actores para favorecer a través de diversos medios que todas las cátedras propicien y orienten la escritura de los contenidos disciplinares. Así como también, promuevan políticas específicas para institucionalizar las prácticas y ofrezcan acciones de formación docente, para que los profesores de cualquier asignatura se ocupen de orientar cómo escriben sus estudiantes.

### La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales considera las mismas como sistemas sociocognitivos en los que emergen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas; es decir, estas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales. La representación social es para Moscovici (1979) “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p.17-18).

El referido autor sitúa la teoría de las representaciones sociales para describir y, en esta medida, hacer clara y comprensible las prácticas educativas de los docentes como actores sociales. Es decir, que para entender cómo los docentes universitarios actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que estos elaboran y ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura universitaria.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales, constituyen sistemas cognitivos en lo que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. A tal efecto, el concepto de las representaciones sociales se amplía según Moscovici (1979), de la siguiente forma:

Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje. (p.27).

De todo lo expuesto, se entiende que las representaciones sociales son fenómenos que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y transformación; elementos que deben ser explicitados, cuestionados, reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas y de manera cooperativa en el marco de las instituciones sociales y educativas con el fin de que sean intervenidas y transformadas.

Por los planteamientos antes descritos, en esta investigación se considera la teoría de las representaciones sociales, como una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que los profesores le atribuyen a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, entre otros aspectos. Estudiar estas acepciones resulta según Piña y Mireles (2008), una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de nociones particulares inherentes a la práctica pedagógica: planes de estudio, asignaturas, estrategias metodológicas, o alguien, el estudiante, el profesor, el funcionario (p.36).

En esta dirección, las representaciones sociales de los docentes sobre la escritura académica hacen referencia a ese corpus amplio, característico, práctico de conocimientos que los docentes tienen acerca de qué es escribir, qué operaciones y formas hay que llevar a cabo cuando se solicita escribir un texto académico en el contexto universitario. Y conocer esos usos y apropiaciones de la escritura por parte de los profesores universitarios, implica reconsiderar la concepción reduccionista de la escritura, planteada como un artefacto abstracto, para posicionarla como un proceso, una práctica social y académica dotada de sentido.

## Metodología

La orientación metodológica seleccionada se fundamenta en el enfoque cualitativo, apoyada epistémicamente en el paradigma interpretativo. El diseño es de carácter etnofenomenológico, por lo que la investigación se constituye en un estudio de combinación mixta, para el cual se proponen aspectos del diseño de Moustakas (citado en Aguirre y Jaramillo, 2012), quien señala: “El fenomenólogo se dedica a exponer tanto los métodos más relevantes de la investigación en ciencias humanas, como el método fenomenológico” (p.64); es decir, este diseño es versátil debido a la interacción e información que se obtiene en la realidad del estudio, a través de los informantes o individuos requeridos en el contexto.

Aunado a esto, la principal unidad de información está constituida por docentes, seleccionándose cuatro (04) profesores de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” ubicada en la ciudad de El Vigía estado Mérida – Venezuela, en las carreras Educación Integral, Educación Inicial y Administración de Empresas mención Mercadeo; generándose encuentros que permiten intercambios comunicativos entre el investigador y los informantes. La selección de dichos docentes se realiza tomando en cuenta los siguientes criterios: grado académico del mismo nivel, asignatura impartida, experiencia docente en el área de la escritura, la disposición por participar en la investigación, características del contexto y tiempo disponible para colaborar con el autor.

Asimismo, entre las características que poseen este grupo de docentes se encuentran: la edad, comprendida entre 35 y 50 años; el tiempo de servicio en la institución, se encuentra entre el rango de 10 a 15 años. Estos docentes tienen aproximadamente entre cinco y diez años facilitando los cursos respectivos; al mismo tiempo, estos cuatro (04) docentes son Licenciados en Educación o Administración, con Maestrías, dos (02) de ellos son Doctorandos en Ciencias de la Educación, una (01) es Doctorando en Gerencia Avanzada y la facilitadora restante es Magíster en Ciencias de la Educación.

**Cuadro 1.** Informantes de la investigación

Docente	Curso	Carrera
1	Pedagogía General	Educación Inicial
2	Sociología de la Educación	Educación Integral
3	Planificación y Estrategias de Mercadeo	Administración
4	Administración de la Producción	Administración

**Fuente:** Cuadro elaborado con datos tomados de la Subdirección Académica

De acuerdo con la intención etnofenomenológica de este trabajo y, en coherencia con los presupuestos teóricos expuestos, la técnica primordial empleada ha sido la entrevista apoyada en la observación participante y el análisis de documentos. A la par de lo anterior, se escogen como instrumentos: el guion de entrevista semiestructurada, las notas de campo y los textos reflexivos escritos.

De esta manera, durante el desarrollo de la investigación se realizan dos entrevistas a cada docente. Es importante señalar que, para el análisis de la entrevista se utiliza como marco referencial el procedimiento metodológico de análisis fenomenológico de los datos propuesto por Ricard, Bob y Climent (2010, p.46), esto permite la obtención de las categorías individuales hacia su posterior integración en categorías descriptivas

emergentes que facilitan el análisis de los hallazgos, los cuales constituyen la principal fuente de información del estudio.

Aunado a esto, otro instrumento usado en la recogida de la información son las notas de campo, las cuales permiten consignar la información observada de las prácticas escriturales cotidianas que suceden en los ambientes universitarios. Dichas notas han servido al investigador para analizar los datos, contrastar la información y realizar la triangulación de esta. A tal efecto, en esta investigación se ha tomado notas atentamente de los acontecimientos realizados en cada una de las doce (12) sesiones de clases a las que asiste el investigador con la intención de indagar las prácticas escriturales desarrolladas en cada asignatura y, las concepciones que sobre la enseñanza del discurso escrito tienen los docentes.

Posteriormente, cada docente redacta un texto reflexivo escrito, el cual fue solicitado por el investigador después de la observación. Es preciso mencionar que, el texto reflexivo no constituye un tipo de texto determinado académicamente, debido a que sus características textuales y discursivas no están establecidas, por lo que en este estudio se considera como ensayístico porque en su elaboración está implícito que el autor debe expresar su punto de vista sobre un determinado asunto y, además, puede ser flexible en el modo cómo lo presenta, tanto el marco como en la superestructura.

Para efectos de esta investigación se considera el sistema de análisis sugerido por Moustakas (citado en Aguirre y Jaramillo, 2012), quien propone que el sistema de análisis debe estar fundamentado en una organización, análisis y síntesis de los datos: este punto consiste en realizar una síntesis de los significados y esencias textuales y estructurales de la vivencia; desde allí se realiza el procesamiento de la información (p.66), en este caso, se utiliza la triangulación de fuentes, derivándose algunas unidades analíticas emergidas de las acciones de los docentes, visualizadas durante las entrevistas, observación participante y textos reflexivos escritos.

La información obtenida mediante el estudio ha sido revisada, organizada y contrastada con el propósito de asignarle un código a cada uno de los informantes, también cada informante (docente) se identifica con el nombre de una marca de teléfono móvil, lo que constituye una manera de facilitar el proceso de análisis de la información y de respetar su identidad, como se puede ver en la tabla siguiente:

**Cuadro 2.** Codificación de los docentes

Docente	Código del Docente	Curso	Carrera
Samsung	D-001S	Pedagogía General	Educación Inicial
Huawei	D-002H	Sociología de la Educación	Educación Integral
Sony	D-003S	Planificación y Estrategias de Mercadeo	Administración
HTC	D-004H	Administración de la Producción	Administración

Fuente: Construcción inédita del autor

Una vez transcritas las entrevistas se elabora un minucioso proceso de selección, a través de lecturas y relecturas intencionales, con el propósito de conservar únicamente la esencia misma del objeto de estudio, se recogen las diversas intervenciones, agrupándolas con base en los códigos generados por el investigador, tal como se presenta en la subsiguiente tabla:

**Cuadro 3.** Codificación de las entrevistas realizadas a los informantes

Docente	Código del Docente	Código de las Entrevistas	Fechas de las Entrevistas
Samsung	D-001S	001E 004E	Enero – Junio
Huawei	D-002H	002E 005E	Marzo – Julio
Sony	D-003S	003E 007E	Febrero – Mayo
HTC	D-004H	006E 008E	Enero – Abril

Fuente: Construcción inédita del autor

Consecutivamente, a fin de consignar la información observada de las prácticas escriturales cotidianas que suceden en los ambientes universitarios, se procede a sistematizar, organizar y contrastar los datos con el propósito de asignarle un código a cada una de las doce (12) sesiones de clases de una hora y media registradas en las notas de campo, que va del 1 al 12.

**Cuadro 4.** Codificación de las sesiones de observación en los ambientes de aprendizaje

Curso	Código de las Sesiones de Observación	Docente
Pedagogía General	SO-001 SO-002 SO-003	D-001S
Sociología de la Educación	SO-004 SO-005 SO-006	D-002H
Planificación y Estrategias de Mercadeo	SO-007 SO-008 SO-009	D-003S
Administración de la Producción	SO-010 SO-011 SO-012	D-004H

Fuente: Construcción inédita del autor

Asimismo, para el proceso de análisis de los textos reflexivos escritos generados por los informantes, se procede a utilizar una síntesis del modelo sugerido por Palou (2011), para el tipo de información recogida, tal como se exhibe en el cuadro a continuación:

**Cuadro 5.** Proceso seguido para el análisis de los textos reflexivos escritos

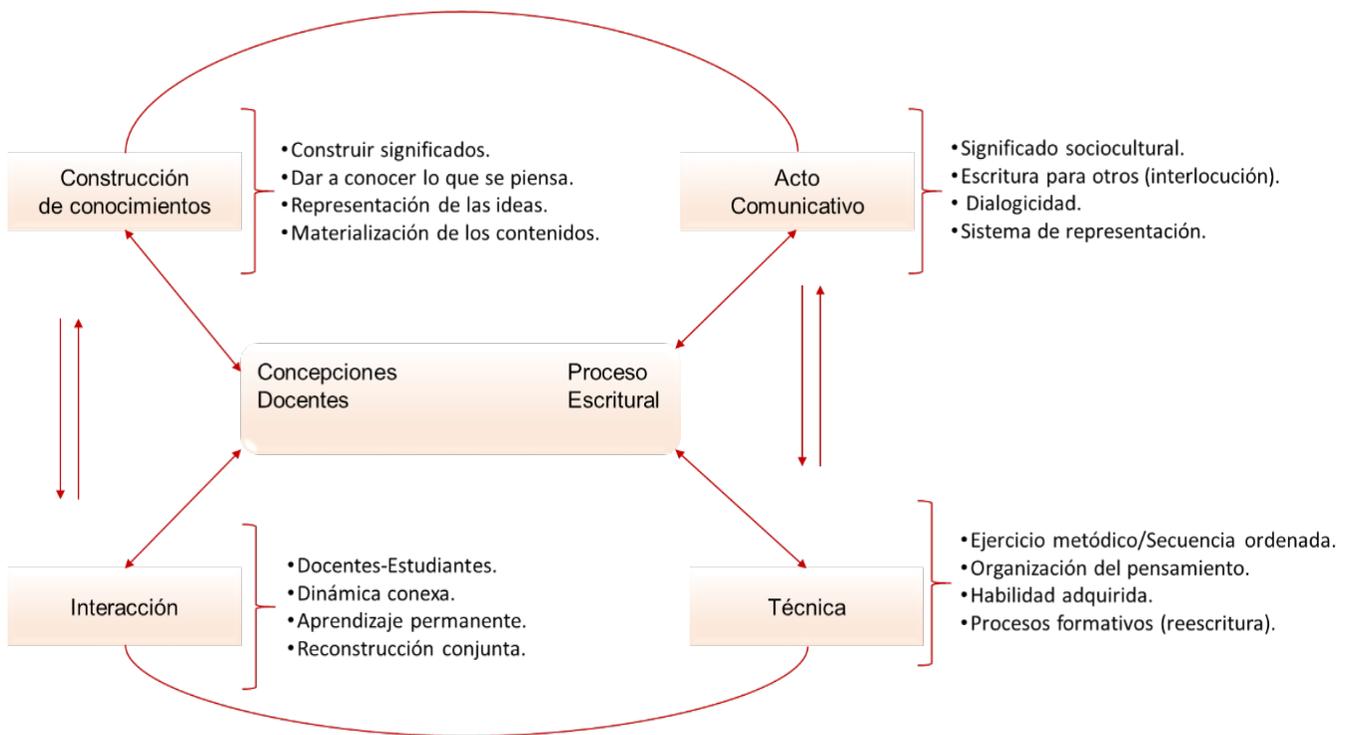
PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES Y HERRAMIENTAS SUBSIDIARIAS
<b>PRIMERA APROXIMACIÓN: Dimensiones y sus indicadores</b>		
<b>Análisis discursivo</b>	<b>Interlocutiva</b>	
	Género discursivo Conducta discursiva	Para la descripción del texto reflexivo como un género discursivo, mediante el análisis de las particularidades estructurales, formulación característica, aspectos de contenido temático, condiciones situacionales y función comunicativa (véase Ciapuscio, 2005). Sobre la conducta discursiva se utilizan los modos de organizar el discurso: narrar, describir, explicar y argumentar. (Véase, Calsamiglia y Tusón, 1999).
	<b>Temática</b>	
	Resumen Palabras claves Constelación de palabras	Se ubican las palabras claves y determinan el conjunto de las que fueran semánticamente próximas. Se determina la macroestructura semántica (véase Van Dijk, 1993) lo que incluye el tema global y los temas locales. Por último, se escribe una versión reducida.
	<b>Enunciativa</b>	
	Modalidad de la oración Modos del verbo y perífrasis verbales Locuciones, frases hechas Metáforas Pronombres Elementos léxicos valorativos Ahora y antes Puntos críticos	En este nivel se interpretan los significados de las diversas categorías gramaticales y también de los recursos supraoracionales para identificar la posición de quien escribe sobre lo que dice.

PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES Y HERRAMIENTAS SUBSIDIARIAS
<b>SEGUNDA APROXIMACIÓN: Análisis interpretativo</b>		
<b>Síntesis interpretativa</b>		En función de los objetivos específicos de la investigación, se integra en un comentario interpretativo los diferentes aspectos analizados.

**Fuente:** Tomado de J Palau (2011). La construcción de textos reflexivos. Cuadernos de Pedagogía. Universidad de Barcelona

## Resultados

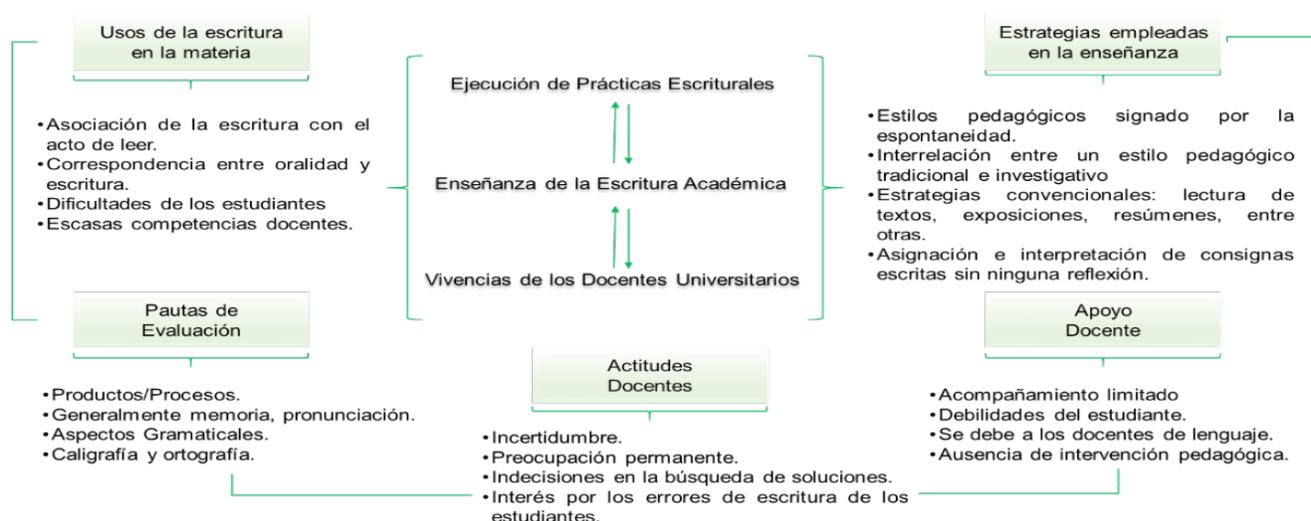
Los resultados de la información recogida se agrupan en dos unidades de análisis y nueve categorías, a saber: en la unidad de análisis: concepciones docentes del proceso escritural en la universidad, emergieron las categorías: la escritura como instrumento para la construcción de conocimientos, la escritura como acto comunicativo, la escritura como técnica y la escritura como interacción.



**Fig. 1.** Concepciones docentes del proceso escritural en la universidad.

**Fuente:** Elaboración propia Pérez (2018)

Con respecto a la segunda unidad de análisis: enseñanza de la escritura académica desde las vivencias de los docentes universitarios en la ejecución de las prácticas escriturales, surgieron las categorías: usos de la escritura en la asignatura, estrategias empleadas en la enseñanza de la escritura, apoyo que reciben los estudiantes en las prácticas de escritura, actitudes manifestadas por los docentes frente a la escritura y pautas de evaluación de la escritura. Todas estas emergieron de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los cuatro docentes, las doce sesiones de observación realizadas en los ambientes de aprendizaje y los textos reflexivos escritos producidos por los actores sociales.



**Fig. 2.** Enseñanza de la escritura académica desde las vivencias de los docentes universitarios en la ejecución de las prácticas escriturales

**Fuente:** Elaboración propia Pérez (2018)

En los hallazgos encontrados se interpreta que, la concepción docente sobre el proceso escritural en la universidad se sustenta en un estilo pedagógico tradicionalista, mecanicista e instrumentalista. La escritura se aprende a través de la enseñanza de habilidades aisladas, sin orientaciones claras porque consideran que los estudiantes saben lo que deben hacer; basado en prácticas típicas de aula, las cuales manifiestan modelos metódicos de tipo: lectura, pregunta, respuesta; actividades y procedimientos repetitivos, fácilmente predecibles por su carácter ritualizado. Asimismo, se exhibe la clasificación e iteración de estas prácticas de escritura en clase, bajo la presión de un tiempo determinado, lo cual va construyendo socialmente significados y actitudes negativas hacia la escritura académica alejadas de una pedagogía innovadora, es decir, que lo que se enseña a hacer con la escritura es restringido y precario en relación con la gama de usos sociales que puede tener la escritura académica.

En este sentido, se encontró que no se puede establecer con certeza un límite entre una y otra de las concepciones docentes sobre el proceso escritural en la universidad, dado que el campo semántico de cada una se corresponde y transita por las cuatro; por tal razón, se podría hablar de una matriz armónica, entrelazada y práctica de las representaciones encontradas. De esta manera, tal como lo plantea Ibáñez (1988), es posible decir que las concepciones o representaciones sociales de los docentes se asemejan a una estructura profunda de carácter colectivo, a partir de la cual emergen, a nivel de superficie las diferentes representaciones individuales.

Resulta claro que, las concepciones docentes devienen de la forma de enseñar la escritura que se mueven entre lo superficial, fuertemente arraigado en la norma gramatical, academicista, y el reconocimiento de posibilidades o indicios de transformación, que por ahora sólo hacen parte de su discurso. La concepción superficial del escribir predomina porque los hace sentirse más “cómodos”, ya que mediante ella pueden ejercer mayor control frente a lo que van “adquiriendo” los estudiantes, en tal sentido, pueden evaluar la ortografía, la construcción correcta de las frases, la presentación del escrito (formalidad) o la disposición de las palabras en el texto.

Es en este aspecto que el desarrollo de instrucciones para elaborar textos escritos en los ambientes de aprendizaje en su propia formación y experiencia funciona: el análisis, síntesis, resúmenes, reflexiones personales, casos prácticos, entre otros, cuya racionalidad técnica propuesta a través de estas estrategias no converge con una racionalidad práctica para que los estudiantes pongan en acción dichas habilidades cognitivas lingüísticas. Se mantiene, además, el hecho de leer y luego responder por escrito ciertas preguntas, sin importar su significado e intención comunicativa, emergiendo desde su visión una evaluación de la escritura que se da de forma

generalizada, con sentido punitivo, él es quien administra las evaluaciones, y decide si el estudiante aprueba o no, lo cual es evidencia de que en las concepciones docentes no está claro el para qué se evalúa la escritura.

También se considera, que las *estrategias empleadas en la enseñanza* se fundamentan en sus concepciones de escritura, pero difieren de su discurso. A pesar de que los docentes hayan sido formados desde un enfoque pedagógico determinado y aunque en los textos reflexivos escritos (D-001S) (SO-001) (D-002H) y (D-004H) hubo una intención de establecer un escenario reflexivo y recíproco, en el momento de actuar en los ambientes de aprendizaje y de enseñar la escritura recurren a su marco de referencia, es decir, a las concepciones construidas a lo largo de su experiencia docente e incluso personal, con todos los elementos que contienen y que les brindan confianza para enfrentar las situaciones nuevas que se les presentan en el aula.

En este sentido, el *apoyo que reciben del docente en las prácticas de escritura* es restringido generando en los estudiantes vacilación, impaciencia y mostrándose estos perdidos para realizar cualquier actividad de escritura, por lo cual se aprecia que limitan al estudiante a participar, dar sus opiniones o debatir sobre un saber común que lo lleve a emplear la escritura académica como un proceso complejo de elaboración, confrontación, revisión, construcción, apelando a su función epistémica-social.

Adicional a lo expuesto, en la enseñanza el docente le da más importancia a la realización de talleres grupales con predominio de la pregunta y reproducción memorística de contenidos programáticos, esta situación se aprecia en la inseguridad y distracción por parte de los estudiantes a la hora de escribir, o cuando participan para opinar sobre una idea. También se percibe en estas actividades debilidad en la argumentación del docente para orientar a los estudiantes en cuanto a las dudas que genera la escritura, por lo cual se interpreta que en los ambientes de aprendizaje no se propicia el diálogo para debatir, profundizar los temas tratados y construir nuevos significados estimulando el pensamiento mediante el uso de la escritura.

Con este escenario se comprende que en los ambientes de aprendizaje estudiados no se perciben verdaderas prácticas de escritura para la *construcción de conocimientos*. Como complemento, aunque en las sesiones de observación (SO-001) y (SO-005), se desprende una concepción de la escritura como instrumento para dar cuenta de conocimientos y en casi todo el corpus de las entrevistas analizadas (D-001S) (D-002H) y (D-003S) se hace mención a esto, no se dedica tiempo para pensar, cuestionar, interrogar, establecer relaciones y reflexionar, enfocándose en aspectos poco esenciales para el aprendizaje de competencias escriturales y para atender las necesidades enunciativas en la cultura académica.

Sin embargo, el docente en sus testimonios concibe *la escritura como un instrumento que posibilita la construcción de conocimientos* en cada ámbito disciplinar. En este sentido, se apoya la idea de que el docente precisa de herramientas que le posibilitan a través de los contenidos curriculares generar interacciones de aprendizaje, las cuales se focalicen en el desarrollo de las funciones del pensamiento, permitiendo a los estudiantes aprender dichos contenidos, a la vez, utilizarlos para seguir aprendiendo por sí mismos (Serrano, 2000).

Considerando la idea de la autora, se interpreta que aunque el docente exprese la necesidad de dejar a un lado las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura, es importante recordar que, mientras las concepciones centradas en una enseñanza fragmentada, en aspectos perceptuales no sean objeto de reflexión y de transformación, es improbable lograr cambios sustanciales en las competencias escriturales como un bien sociocultural, y como un punto de partida importante para la construcción de conocimientos.

Aunado a esto, el docente también en sus aseveraciones concibe *la escritura como un acto comunicativo*, un canal de interacción entre docentes y estudiantes ubicados en espacios materiales concretos, que ubica el código lingüístico en una situación o contexto discursivo, priorizando el aspecto funcional de la lengua, es decir, su significación dentro de un entorno sociocultural.

En cuanto al apoyo brindado por los docentes en las prácticas de escritura de acuerdo con los registros, se puede deducir en (SO-007) y (SO-010) que los docentes exigieron textos escritos, con mínimas orientaciones, porque consideran que ellos saben lo que deben hacer; además, son otros docentes (los del área de lenguaje), los que tienen a su cargo la enseñanza de esta práctica académica. En tal sentido, pusieron en una situación de indecisión a los estudiantes, muchos de ellos mostraron inquietud, se tornaron desorientados para realizar las

actividades de escritura, pues se enfrentaron al desafío de tener que escribir, con grandes vacíos, dificultades lingüístico-discursivas y estratégicas para resolver adecuadamente las tareas.

Dentro de este contexto, es preocupante observar que las prácticas de escritura, tal como se evidencia en (SO-004), (SO-007) y (SO-010), se reducen a talleres propuestos por los docentes donde la consigna fundamental siempre es asignar unas preguntas sobre un texto (fotocopias), para que sean respondidas por los estudiantes en el tiempo máximo de la sesión de clase. Esto deja ver que lo que se enseña a hacer con la escritura es limitado y percedero en relación con la diversidad de usos sociales que puede tener el discurso escrito en las asignaturas universitarias.

Por otra parte, en relación con las estrategias empleadas en la enseñanza de la escritura, se observa en (SO-002), (SO-005), (SO-008) y (SO-011), el desarrollo de instrucciones para elaborar textos escritos en los ambientes de aprendizaje (análisis, síntesis, resúmenes, reflexiones personales, casos prácticos, entre otros); leer y luego responder por escrito ciertas preguntas, sin importar su significado e intención comunicativa. Además, se constata que la evaluación de la escritura se aplica en las sesiones sucesivas (SO-003), (SO-006), (SO-009) y (SO-012) de forma generalizada a objeto sólo de censurar quienes, a juicio de los docentes, lo hicieron “bien o mal”, mostrándose excluyentes con el resto del grupo. Esto es evidencia de que en la concepción docente no está claro el para qué se evalúa la escritura, tal como afirma Jurado (2009), quien asevera:

No se trata de evaluar para recriminar o para excluir sino para ayudarle al evaluado a identificar por dónde van sus procesos y a reflexionar sobre qué necesitaría para ponerse a tono con los demás, o simplemente para avanzar en sus propios procesos. Esta concepción invoca por la autonomía de los sujetos y por su capacidad para acceder a la metacognición: cómo estoy aprendiendo y por qué no logro aprender lo que me propongo aprender (p.136).

En función de lo antes expuesto, una concepción docente que se desprende de esta realidad es que la escritura es sólo un instrumento para dar cuenta de conocimientos; además, algo que no requiere tiempo para pensar, cuestionar, interrogar, ni tiempo para leer otros textos, ni mucho menos para establecer relaciones y reflexionar. Sólo en (SO-001) se muestra algún indicio de intencionalidad por querer hacerlo, pero no trasciende más allá de lo evidente. Por ello, este tipo de instrucciones generales y restrictivas de los usos de la escritura no resuelven las dificultades de escritura en las diferentes disciplinas, debido a que el problema de la escritura va más allá de lo formal, de lo técnico, es decir, de la presentación material de un escrito para evaluarlo.

Igualmente, los resultados acceden revelar que no se percibe la escritura académica como un proceso complejo de elaboración, confrontación, revisión, construcción y tensión epistémico-social; de ahí que, las prácticas de escritura se reducen al ejercicio de actividades y tareas, donde lo esencial es la entrega de algo material para la obtención de una nota; todo esto, por supuesto, en un contexto triádico: docente-estudiante-saber, de tipo contractual-pedagógico.

Por tal razón, el develar estas concepciones y/o representaciones sociales de los docentes y sus relaciones con las prácticas de escritura esboza una profunda reflexión sobre la forma cómo se está abordando la enseñanza de estas prácticas académicas en la universidad, y sobre la manera cómo estas se han ido configurando, disciplinando y sistematizando a lo largo de la tradición.

Así, para la comprensión de los significados que emergieron de los ambientes de aprendizaje universitarios, se visualiza una contradicción entre prácticas y discursos. En el discurso, pareciera que los conocimientos teóricos sobre la escritura son entendidos e incluso compartidos, pero no realmente elaborados, por lo que no logran modificar las concepciones y tampoco las prácticas. En este sentido, en el aula de clase se aprecia otra de las razones por las cuales los docentes no logran concebir la escritura como un proceso transformador, sociocultural y, es el hecho de que ellos, que son quienes enseñan a escribir, no escriben.

En tal sentido, para estos docentes la escritura solo se constituye en una herramienta de registro de la información; en un instrumento para la elaboración de guías, evaluaciones, registro de notas, planeaciones, entre otros. Esto es consecuente con la *concepción de la escritura como técnica* que también se evidencia en sus prácticas, alejada cada vez más de la posibilidad de comprenderla desde su carácter epistémico, como proceso

complejo que favorece la construcción de conocimiento, o como objeto de desarrollo social y cultural que responde a objetivos o funciones claras y se vuelve un objeto de conocimiento para otros.

A tal efecto, las ideas de Carlino, Mostacero, y los significados que le asignan los docentes a la escritura académica permiten la comprensión e importancia de asumir la escritura como una actividad inherente a la construcción de conocimiento de todo tipo, incluso social y, de esta manera, cualificarse y posibilitar otras maneras de enseñar la escritura en la universidad, donde se privilegie y se considere toda su complejidad. Solo si los docentes son conscientes de sus propias maneras de concebir la escritura, pueden transformar sus prácticas en el espacio educativo.

## Discusión y Conclusiones

---

Las concepciones sobre el proceso de escritura que tengan los docentes universitarios pueden fortalecer o limitar las prácticas escriturales de los estudiantes en su propia construcción. Una concepción de escritura basada en la reflexión sobre la práctica, la investigación y el reconocimiento de los otros, docentes y estudiantes, propiciará las configuraciones sociales de ambos, no sólo por las posibilidades que brinde en el aula, sino porque los asumirá como pares con los que se puede intercambiar conocimiento. Lo cual implica que los docentes transformen sus concepciones para promover la comprensión de la escritura como un proceso de desarrollo del pensamiento y de conocimiento sociocultural. De ahí que, el docente universitario desde sus concepciones debe demostrar no sólo que tiene los conocimientos de la disciplina que enseña, sino también, los conocimientos lingüísticos y discursivos necesarios para comunicarse de manera efectiva según las normas y convenciones de la comunidad a la que pertenece.

En las prácticas escriturales que suceden en los ambientes de aprendizaje objeto de estudio se observa docentes que enseñan a escribir y no escriben; además, de la persistencia de las concepciones tradicionalista, mecanicista e instrumentalista de la escritura en los profesores. En este sentido, los docentes no se constituyen en modelos de escritores para sus estudiantes ni para la institución universitaria en la que enseñan. No se conciben a sí mismos como escritores, es decir, no sienten la necesidad de comunicar, expresar o construir conocimiento por medio de la escritura, ni con sus colegas ni mucho menos con los estudiantes.

Esto se evidencia en los siguientes extractos de los textos reflexivos escritos producidos por los mismos docentes: “Los estudiantes en su formación deben considerar la escritura como un proceso constante de búsqueda, de encuentros y desencuentros que les va permitiendo mediante el sentir, el pensar, el razonar, la construcción de nuevos saberes”, “Mi mayor inquietud hoy día está en cómo generar interés de los participantes hacia este tema. Cada vez que tengo que leer un informe de pasantía o un trabajo de grado, me encuentro con infinidad de problemas con la escritura”, “No hay una conciencia clara de que están en una universidad y que deben construir ellos mismos sus conocimientos”.

Ahora bien, existe una contradicción en el accionar con el pensar, no se observa que los docentes perciban la escritura como un proceso que necesita las voces de otros, que tiene una intención y que es esencialmente desde los otros, como lectores, que obtiene sentido; sin embargo, en las entrevistas, los docentes expresan: la escritura es esencial en la educación universitaria, pues ayuda a la construcción de conocimientos y la asimilación de contenidos por medio de la lengua, dándole a los estudiantes la posibilidad de expresar sus ideas sin el temor de ser excluidos o evaluados.

Asimismo, en el contexto empírico la escritura no se asume como proceso de producción holístico, sino como una herramienta de registro de la información; un instrumento para la elaboración de guías, evaluaciones, registro de notas, planeaciones, entre otros aspectos. Desde esta perspectiva, se puede expresar que este estilo de ejercer la praxis pedagógica tiene que ver con la concepción del docente de la escritura como técnica utilizada en las prácticas escriturales universitarias como una forma de enseñar, en las que se emplea la realización de talleres grupales con predominio de la pregunta y reproducción memorística de contenidos programáticos. En este caso, pareciera una manera de lograr mayor control frente a lo que van “adquiriendo” los estudiantes, base para el desarrollo de una enseñanza efectiva dentro de la cultura universitaria; de esta manera, el desafío

es romper con la concepción tradicional del docente en la enseñanza de la escritura académica, donde se instauran prácticas escriturales como tareas que se encargan, pero que casi nunca se acompañan ni supervisan.

Con base en los planteamientos anteriores, las concepciones de los docentes deben resignificar las prácticas escriturales universitarias para verlas más allá de un medio de evaluación en sí mismo, artificial. Se ha de partir de la idea de ver la escritura como un proceso que se aprende progresivamente, recursivo, en el que el docente es un mediador y acompañante del proceso. Ahora bien, conviene reflexionar desde los ambientes de aprendizaje para encontrar los descontentos que no están dando respuesta a las innovaciones curriculares, los docentes conocen y manejan enfoques teóricos que supuestamente dan respuestas a estas interrogantes: ¿Por qué entonces siguen fijados en la concepción tradicional de la escritura?, ¿Cómo pueden alcanzar una pedagogía innovadora que dé respuesta a las culturas académicas universitarias?

En relación con estas interrogantes, las respuestas de los informantes permiten relacionar su quehacer pedagógico con el desarrollo de prácticas de escritura basadas en un estilo pedagógico espontaneísta, a través del cual trata de abrir espacios para reflexionar sobre el sentido de escribir y de enseñarles a escribir a los estudiantes, entendiéndola como un proceso complejo que, si bien requiere aspectos formales, también necesita tener en cuenta aspectos sociales y culturales que forman parte de la vida de los universitarios como sujetos de una comunidad disciplinar para construir conocimientos. Sin embargo, a pesar de esta concepción teórica, en su praxis se observa una tradicional manera de enseñar la escritura, es una ruptura entre el conocimiento que poseen los docentes y el cómo llevarlo a las prácticas escriturales cotidianas en los ambientes de aprendizaje.

En tal sentido, el propósito de explorar las concepciones de los docentes en relación con la enseñanza del discurso escrito en el contexto universitario permite comprender que el conocimiento disciplinar no es una garantía para la transformación de sus concepciones de la escritura, a menos que estas se hagan conscientes y se favorezca su estudio, investigación y reflexión; de esta manera, se constituirían en un insumo para la transformación efectiva de las prácticas de enseñanza. Si este nuevo conocimiento no ha sido elaborado y comprendido por los docentes, no logrará modificar: creencias, ideas, supuestos, representaciones y saberes.

Asimismo, describir las experiencias de los docentes en la enseñanza del discurso escrito permitió vislumbrar que las concepciones de la escritura de éstos y las representaciones sociales de los estudiantes son elementos que, aunque forman parte de la vida del aula, no se reconocen ni se articulan para posibilitar la construcción de la escritura. Por el contrario, los docentes tienen una manera de representarse la escritura alejada de comprender que en la escritura el conocimiento no se construye de forma lineal ni es inmutable, sino que se transforma y enriquece gracias a las continuas actividades de integración, interpretación y reelaboración del conocimiento ya existente en el seno de comunidades discursivas que tienen sus propias reglas y sus propios canales de comunicación.

Al develar el proceso de enseñanza del discurso escrito, se considera que las concepciones de escritura que tengan los docentes pueden fortalecer o limitar la escritura en su propia construcción. Mientras los docentes no logren transformar sus concepciones para promover la comprensión de la escritura, está no puede entenderse como un proceso para transformar, confrontar ideas, opiniones y construir textos en las disciplinas académicas.

Analizar la enseñanza del discurso escrito desde las concepciones de los docentes, permitió repensar la importancia que tiene la creación de escenarios que promuevan la enseñanza de la lectura crítica y la escritura académica. Esto implica diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan a transformar, renovar y reconceptualizar significados que permitan a los actores educativos reinterpretar la enseñanza de la escritura, a fin de favorecer en los estudiantes el desarrollo de procesos cognitivos para comprender y producir los textos propios de los campos del saber en los cuales se forman.

En síntesis, uno de los grandes desafíos del docente universitario es encontrarle significado a las experiencias de escritura que va a proponer a sus destinatarios. Esto demanda al docente que sus pensamientos y prácticas estén situados en el escenario de una relación pedagógica fundamentada en la percepción, la reflexión sobre

sus actividades en el aula, guiado por una visión dialógica, propósitos didácticos y modos de interpretar, comprometido con la transformación de sí y de lo establecido en el contexto educativo.

De esta manera, en la Fig. 3, se presentan los constructos de la configuración teórica para la enseñanza del discurso escrito en el contexto universitario, a saber: prácticas académicas de escritura, necesidades enunciativas y contexto retórico de docentes-estudiantes, proceso formativo e interacciones sociales, intervención pedagógica en la construcción del conocimiento disciplinar, estrategias, acciones y contenidos, supervisión, monitoreo, apoyo y evaluación de la escritura; todos estos aspectos develados en la presente investigación.

Los constructos de la configuración teórica para la enseñanza del discurso escrito en el contexto universitario fueron emergiendo de manera entrelazada en este estudio, delineándose una manera de ver las prácticas académicas de escritura, lo cual significa que las mismas parten de tres elementos importantes: la enseñanza de la escritura, las concepciones docentes y la práctica pedagógica. De esta manera, el posicionamiento teórico del investigador prioriza algunos elementos para resolver la problemática en los que emergieron seis categorías. ©



**Fig. 3.** Configuración teórica de la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario.

**Fuente:** Elaboración propia Pérez (2018)

---

**José Francisco Pérez Quintero.** Licenciado en Letras y en Educación con especialidad en Lengua y Literatura egresado de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Magíster en Educación Mención Lectura y Escritura de la misma casa de estudios. Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Fermín Toro. Profesor Agregado a Tiempo Completo, docente e investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, El Vigía, Venezuela hasta abril de 2018. Actualmente, académico invitado cumpliendo funciones como Coordinador de Investigación en el Departamento de Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Ha desarrollado trabajos de investigación relacionados con: estudio de textos ensayísticos, comprensión lectora, didáctica de la escritura en los distintos niveles educativos, con énfasis en el nivel universitario.

---

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, Juan. & Jaramillo, Luís. (2012). Aportes del Método Fenomenológico en la investigación Educativa. En *Latinoamericana de estudios educativos*, 9 (2).
- Álvarez Angulo, Teodoro. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carlino, Paula. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del Currículum. En *La Lectura y la Escritura un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. D. Cassany, M. Luna & G. Sanz (Eds.). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Carlino, Paula. (2007). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16(3), 71-117.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Díaz-Barriga, Frida. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. En: E. Narváez & S. Cadena. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (pp.330-341). Universidad Autónoma de Occidente. Cali-Colombia.
- Ibáñez, Tomás. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jurado, Fabio. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 131-146.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Mostacero, Rudy. (2014). La escritura en la investigación: Un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En: S. Serrano de Moreno & R. Mostacero (Comps.). *La Escritura Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp.197-235). Universidad de Los Andes: Mérida-Venezuela.
- Palou, Juli. (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 4(3), 63-67.
- Piña, Juan Manuel. & Mireles, Olivia. (2008). *La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización*. [Ponencia] XI conferencia de Sociología de la Educación. Santander, España.
- Ricard, Mari. Bob, Rosa. & Climent, Cristina. (2010) Propuesta de Análisis Fenomenológicos de Datos obtenidos en la Entrevista. UT. *Ciencies de L'Educació* (june, 2010) <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny10/article07.pdf>
- Serrano, Stella. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de Educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes". Ciudad de Panamá.
- Vygotsky, Levs. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.