Concepción de escritura académica en biografías de *escritor* producidas por estudiantes universitarios[1]

Alejandra Reguera
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

A partir de ciertas dificultades detectadas en la escritura académica de estudiantes universitarios se puso en evidencia la necesidad de conocer cómo han construido su trayectoria de escritura. Nos propusimos analizar la concepción relativa a la escritura académica que poseen estudiantes universitarios avanzados de lenguas a fin de poder inferir el tipo de vínculo que poseen con ella y desarrollar *a posteriori* una mejora en la didáctica de la actividad. Se aplicó una biografía de escritor, en el marco de una metodología de tipo cualitativo. Los referentes teóricos se inscriben en un enfoque sociocognitivo sobre escritura académica, específicamente en lo referido a textos situados en el contexto de la educación superior.

Palabras clave: escritura académica, representaciones sociales, estudiantes de lenguas, análisis del discurso, afirmaciones de aprendizaje.

The conception of academic writing in university writer's biographies
Beginning with certain difficulties we encountered in academic writing of university students which revealed the need to know how they built their writing carees. We set out to analyze the conception relative to the level of academic writing possessed by advanced university students of languages in order to develop a subsequent improvement in the teaching of the activity. We applied a biography of writer, in the context of a qualitative methodology. The theoretical references are part of a sociocognitive approach of academics writing, specifically with regard to texts in the context of higher education.

1 Este estudio forma parte de una investigación mayor sobre la temática de referencia, "Concepción de estudiantes universitarios sobre escritura académica y realización de funciones retóricas en proyectos de investigación lingüística", proyecto inscrito y aprobado por el Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Resolución Decanal Nº 477/2010 de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina. Periodo: 2010-2012. Financiamiento: Facultad de Lenguas, UNC.

Key words*:* academic writing, social representations, language learners, discourse analysis, statements of learning.

Conception d'écriture académique dans biographies d'écrivains produites par étudiants universitaires
A partir de certaines difficultés trouvées dans l'écriture académique des étudiants universitaires, surgit le besoin de savoir comment ils ont construit le développement de leur processus d'écriture. Nous avons cherché à analyser le concept de l'écriture académique des étudiants universitaires de langues, afin de déduire le type de relation qu'ils ont avec celle-ci et de favoriser une amélioration ultérieure de l'enseignement de cette discipline. Nous avons appliqué une biographie de l'écrivain, dans le cadre d'une méthodologie qualitative. Les références théoriques appartiennent à une approche sociocognitive sur l'écriture académique, notamment en matière de textes inscrits dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Mots clés*:* écriture académique, représentations sociales, apprenants de langue, analyse du discours, déclarations de l'apprentissage

INTRODUCCIÓN

En el marco de una investigación sobre la escritura académica de estudiantes universitarios de lenguas se ha observado cierto grado de dificultad en torno a las actividades que implica el proceso de escritura, por lo que se puso en evidencia la necesidad de conocer cómo han construido estos sujetos su trayectoria de escritura, lo cual define y condiciona la competencia disponible para producir textos académicos. Planteamos nuestro estudio como una exploración acerca de ciertas afirmaciones de aprendizaje en *biografías de escritor* producidas por estudiantes universitarios de lenguas. Dado que existe un vínculo entre la concepción de escritura académica que un sujeto pueda poseer y su escritura académica en sí misma, es pertinente indagar acerca de esa concepción. En consecuencia, los interrogantes de investigación fueron: ¿cuál es la concepción de escritura que poseen?, ¿cuáles son las afirmaciones de aprendizaje en torno a su desempeño como escritores de textos académicos?, ¿cuál es el vínculo que poseen con la escritura? El trabajo es un avance de un estudio de mayor alcance, en el cual se han aplicado otros instrumentos y cuyos resultados no se integran

aquí por razones de espacio; a su vez, se constituye en parte de una experiencia pedagógica sistematizada desde 2007 en el marco de la Cátedra de *Metodología de la Investigación Lingüística*, de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, que reúne a los estudiantes de Licenciatura y Profesorado de Alemán, Español, Francés, Inglés e Italiano, en el cual los cursantes desarrollan distintos tipos de textos académicos, como informes de lectura, ensayos y proyectos de investigación lingüística.

Estado de la cuestión y justificación del estudio

A partir de la experiencia docente relacionada con la corrección y revisión de textos académicos producidos por estudiantes universitarios, se han detectado ciertas particularidades en la escritura de los autores de los documentos; una de ellas puede enunciarse del siguiente modo: existe cierto grado de desconocimiento tanto de los componentes de un proyecto de investigación lingüística como de las funciones retóricas que pueden emplearse en la escritura de un texto de naturaleza académica. Se han observado ciertas falencias en la escritura del documento, un escaso grado de coherencia y profundidad en las vinculaciones potenciales que se pueden establecer entre el planteamiento del problema, el marco teórico del proyecto, los datos recolectados durante la prueba piloto, las variables y el análisis preliminar que debe comprender un proyecto de investigación lingüística, vale decir, se ha detectado que la vinculación entre los componentes del proyecto es incipiente o sin mayor desarrollo.

De las investigaciones que han sido realizadas con relación a la escritura académica de estudiantes universitarios, reseñamos los siguientes trabajos empíricos. Un estudio relativo a la enseñanza de la escritura a estudiantes universitarios sostiene –desde un enfoque sociocognitivo– que es necesario fomentar los niveles de conciencia del estudiante sobre su propio proceso de composición, lograr una representación consciente de las actividades que conlleva la escritura, lo que derivaría, probablemente, en un cambio sobre la concepción de escritura que el sujeto posee y un aumento de la función epistémica de la escritura (Castelló, M. 2002, p. 161). A través de este trabajo, nuestro estudio adscribe al enfoque cognitivo, socioafectivo de escritura en contexto (Flower & Hayes, 1981; Flower, 1988; Hayes, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1987).

Una categorización de las dificultade**s** de la escritura estudiantil fue formulada del siguiente modo: dificultad en el dominio de la organización global del texto, proyección de las propias dificultades en la complejidad del texto, indefinición del estilo del enunciador; desconocimiento del léxico específico necesario para elaborar el documento (Murga de Uslenghi, M., Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. & Ameijide, M. 2002, p. 85).

En el marco de un estudio sobre escritura académica de estudiantes universitarios se hace un análisis de las funciones retóricas utilizadas por los estudiantes y se afirma que, en cuanto a la modalidad epistémica, en los escritos de los aprendices "se abusa de formas poco precisas para indicar la fuente del conocimiento" (López, 2005, p. 135). La caracterización de los distintos tipos de discurso académico es un punto de partida, en esta perspectiva, para una producción académica más operativa. Retomamos esta línea que adscribe a su vez, a nivel teórico, al enfoque retórico de la escritura científica (Trimble, 1985) y a las exigencias inherentes a la producción retórica de textos académicos (Swales, 1990), citados en la obra de referencia.

En otra investigación, Morales Ardaya, F. y Velásquez Gago, J., luego de leer y corregir aproximadamente 2000 textos elaborados por estudiantes (entre 1999 y 2005), pertenecientes al género ensayo y examen, advierten que los alumnos suelen extraer y reproducir información no comprendida, utilizan palabras claves en forma descontextualizada, así como expresiones tautológicas; se dan también ciertas interferencias de la oralidad en la escritura (Morales & Velásquez, 2007, p. 287).

En un estudio sobre las dificultades que presentan en la escritura académica los estudiantes de una maestría en educación, en México, Hernández Zamora (2009, p. 12), como profesor de esa instancia de posgrado, se dedicó a indagar los "problemas de escritura" de un segmento de los estudiantes-maestros e intentó caracterizar dichos problemas, para lo cual identificó una serie de rasgos recurrentes en los escritos de los estudiantes. Los problemas se presentaban en: a. Convenciones de los textos académicos: género y formato (naturaleza expositiva o argumentativa de la escritura académica, formato, uso de citas y referencias). b. Estrategias de escritura (planeación, revisión). c. Convenciones y habilidades básicas de lectura/escritura (ortografía y puntuación, sintaxis, redacción), así como estilo o registro (coloquial,

formal). d. Conocimiento previo y comprensión de lectura. e. Posición o postura personal (ausencia de punto o argumento), (Hernández Zamora, 2009, p. 24). El investigador señala que el problema más serio de la escritura académica problemática en muchos de los estudiantes observados tiene más que ver con cuestiones relativas a cierta incompetencia social que con habilidades psicolingüísticas o cognitivas, es decir, problemas de habilidades de lectura y de escritura. Afirma que no puede seguir interpretando estos problemas solamente como un asunto de escasas habilidades o competencias de escritura. Dado que la escritura es una valiosa herramienta de aprendizaje que los estudiantes de cualquier nivel y campo disciplinario deberían saber y querer usar, la pregunta que persiste es si a la educación superior y de posgrado ya no le corresponde enseñar a escribir; a juicio del autor sí le corresponde (Hernández Zamora, 2009, p. 36). Si bien la muestra que conforma el autor está compuesta por estudiantes de nivel de posgrado, algunos de los problemas de escritura detectados coinciden con los detectados en nuestra exploración, cuya muestra está formada por estudiantes de grado académico.

La competencia en escritura está vinculada a lo que se cree sobre esta o a cómo se concibe la práctica del escribir. Al analizar la epistemología personal como recurso de lectura, Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano estudiaron a 40 estudiantes de una universidad privada de México. Las creencias epistemológicas hacen referencia a las concepciones o pensamientos que las personas sostienen acerca de la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer (Hofer & Pintrich, citado en Ponce Carrillo & Carrasco Altamirano 2010). Tomando como categoría de análisis las creencias epistemológicas de los estudiantes observados, a las que clasifican como sofisticadas o ingenuas, concluyen que para los estudiantes cuestionarse por el conocimiento no es relevante y si el conocimiento es simple, esto no es significativo para ellos, lo cual no favorece o motiva la lectura de múltiples fuentes. Las creencias informadas por los estudiantes son ingenuas y no reflejan una madurez epistemológica; la habilidad de lectura está poco desarrollada y demostraron mayor habilidad intratextual que intertextual. En suma, la lectura de múltiples textos se ve condicionada (Ponce Carrillo & Carrasco Altamirano 2010, p. 97). Una probable línea de trabajo posterior a la planteada en nuestra investigación, podría tener como propósito definir

las creencias epistemológicas sobre escritura académica de los autores de las biografías de autor, pero en el marco del proceso de escritura de estos escritores, para ver si las creencias epistemológicas referidas a la lectura son afines a las que se relacionan con la escritura, lo cual excede al presente trabajo.

La *justificación* de nuestro estudio se basa en la necesidad de coadyuvar al conocimiento del proceso de escritura de un tipo de discurso (el académico), por parte de los estudiantes universitarios avanzados de lenguas. Debido al reconocimiento de las falencias descriptas *ut supra*, se puso en evidencia que la competencia de escritura está vinculada a la concepción de esta actividad, por lo cual, según cómo la represente el sujeto será el tipo de vínculo que desarrolle con la escritura, así como la calidad del producto escrito.

El propósito es explorar como eje relevante las *representaciones sociales* relacionadas con la escritura, observar en qué medida los estudiantes son conscientes de sus prácticas de escritura, qué representa para ellos escribir bien y cuáles son las condiciones que podrían contribuir a la mejora de su escritura académica. De allí la definición de los siguientes objetivos de investigación:

El *objetivo general* de nuestro estudio fue analizar las afirmaciones de aprendizaje relativas a la escritura académica que poseen estudiantes universitarios avanzados de lenguas.

Los *objetivos específicos* fueron describir cómo han sido planteadas esas afirmaciones de aprendizaje y determinar la concepción de escritura académica y el tipo de vínculo con ella que prevalece en los estudiantes.

REFERENTES TEÓRICOS

En el contexto del cursado de asignaturas, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, y a los fines de la elaboración de textos académicos, los estudiantes reciben indicaciones para desarrollar, en forma adecuada, las distintas instancias exigidas en este tipo de textos. Existen cánones propios de la objetividad científica, como por ejemplo la *desagentivación*, vale decir, la utilización de estructuras sintácticas de impersonalización con las que se evita nombrar al agente humano de la acción (Lacon de Lucía, en Cubo de Severino, 2007, p. 290), entre otras

características. En ese marco situacional se ha advertido: *a. Desconocimiento de los procedimientos de escritura:* glosa o paráfrasis, distintos tipos de cita textual (en cuyo caso se desconoce tanto la normativa respectiva, como las características formales de dichos procedimientos), reformulación, explicación, argumentación, ejemplificación, especificación, evidencia, etc. *b. "Apropiación" de temas o aspectos que el estudiante ha internalizado a partir de la lectura y el estudio de autores representativos*; puede darse que no haya un reconocimiento de la fuente particular que originó la incorporación de cierta glosa o cita en el texto; existe conciencia de que fue extraído el material de alguna fuente, pero esta no puede ser precisada. *c. Escasas vinculaciones entre el marco teórico y las conclusiones;* la interrelación entre los elementos desarrollados en el texto académico y su correlato en el tramo final es endeble. Ante estas falencias surgió la necesidad de investigar sistemáticamente cuáles son los factores que inciden, específicamente, en la trayectoria de escritura, con el propósito final de que la producción académica escrita responda a las condiciones necesarias para generar conocimiento, meta de toda investigación científica.

Características y significados de la escritura

Los docentes universitarios, y en especial los que trabajamos en carreras dedicadas al estudio y la docencia de la lingüística, sabemos de las dificultades que poseen los estudiantes para producir escritos académicos, en lo cual disponen de una capacidad escasamente desarrollada o, al menos, en formación. Por ello, se nos planteó la necesidad de analizar cuáles son las características de la *escritura académica* que producen los sujetos que conforman la población de nuestro estudio, con qué habilidades cuentan para ello. Sabemos que:

> El desarrollo de habilidades para escribir textos académicos (…) exige un entrenamiento de alta complejidad (...). Escribir, en este nivel, es una actividad social que implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas, crear información, proponer nuevos enfoques sobre aspectos teóricos ya desarrollados y justificarlos con argumentos, validar teorías con investigaciones empíricas o refutar otras con nuevos datos o nuevas interpretaciones de datos existentes... (Cubo de Severino, L., 2007, p. 15).

Es por esa razón que en una investigación sobre producción de *textos académicos* deben considerarse las características y exigencias que posee un documento de esta naturaleza, la función, el tipo de situación en que se desarrolla, cuáles son los procedimientos que puede poner en juego, los tipos de estructuración y los esquemas de formulación prototípicos (basado en Heinemann & Viehweger, en Cubo de Severino, L., 2007, p.17). Esto nos lleva a explorar, en primer lugar, qué es la escritura: la escritura en tanto práctica se constituye en un espectro de significados individuales y sociales para el sujeto, quien permanentemente evalúa el grado de pertinencia y comunicabilidad de lo que escribe; esa es la razón por la que le atribuye un sentido particular de proyección personal, al tiempo que de inserción social. La representación de esa escritura es una construcción individual del saber social, ya que si los individuos "viven experiencias comunes con otros miembros de su grupo, tienden a formar un conocimiento parecido" (Rodrigo, citado en Castorina, 2005, p. 251).

¿Qué significa escribir para los estudiantes universitarios? Una mirada desde las representaciones sociales

Dado que la forma en que escribe un estudiante universitario avanzado de lenguas se halla relacionada con su concepción en torno a la escritura académica, nuestro estudio se centra en la indagación acerca de cuáles son las afirmaciones de aprendizaje relativas a la escritura académica que cada sujeto puede producir o produce. Al hablar de concepción nos referimos a las representaciones sociales asociadas a la actividad de la escritura, específicamente, la de naturaleza académica.

A fin de revisar la noción representación social y en función de la problemática planteada, exploramos la trayectoria del concepto en distintos campos: la psicología social (Jodelet, 1988); el análisis del discurso y su relación con la lógica natural de Grize (1996); la concepción constructivista de Hall (1994) desde los estudios culturales y la división tripartita de van Dijk (1999). De la intersección de algunos aspectos de estas líneas teóricas consideramos que representaciones sociales son el conjunto de enunciados compartidos por un grupo social, producidos como formas de percepción y simbolización de aspectos de la realidad. "Se configuran en discursos sociales que testimonian sistemas de conocimientos o sistemas de creencias, los cuales cumplen un papel identitario" (Charaudeau & Maingueneau 2005, p. 506).

En la perspectiva de Jodelet, el concepto de representación social se encuentra en todas las ciencias sociales, mucho después de que Moscovici, en 1961, lo retomara de Durkheim. La representación social constituye la designación de "fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales" y se erige en un nuevo enfoque, fecundo para la psicología social y las ciencias sociales (Jodelet, 1988, p. 469). La autora concibe esta noción como un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que le sucede al individuo; se trata de un "modelo teórico unitario", para el cual propone la siguiente definición:

> El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1988, p. 475)

Del planteo de esta perspectiva, destacamos que la representación social siempre es la representación de un objeto, tiene un carácter de imagen, simbólico y significante, posee un carácter constructivo, al tiempo que autónomo y creativo. Este enfoque prefigura el "carácter constructivo" de la representación social, lo cual es un aspecto en común con la concepción de la línea del análisis del discurso, la lógica natural que interviene en las actividades discursivas, que plantea como proceso constructivo la noción de *esquematización*, por el cual una persona que se dirige a otra utiliza los signos de la lengua para darle a conocer su representación en una esquematización compuesta por imágenes (Grize citado en Jodelet, 1988, p. 484).

Si exploramos las representaciones sociales desde la concepción constructivista de Hall, en los estudios culturales[2], para el cual "las cosas no significan, somos nosotros los que construimos significados usando sistemas representacionales, esto es, conceptos y signos" (Hall, citado en Altamirano, 2002, p. 209), vemos que el énfasis está puesto en *los signos*, utilizados para simbolizar o hacer referencias a objetos, personas y acontecimientos del mundo real, así como emociones, imágenes e ideas abstractas que no tienen forma material.[3]

Sabemos que el planteo esencial de los estudios culturales es la existencia de dos paradigmas alternativos (culturalismo y estructuralismo) para interpretar la historia, como polos contrapuestos. Esa contraposición, en uno de los aspectos más marcados, se da en torno al concepto de "experiencia" y en el papel que el término jugó en cada perspectiva. Así, afirma Hall:

> Mientras que en el "culturalismo" la *experiencia* fue el terreno -el ámbito de "lo vivido"- donde se intersectan conciencia y condiciones, el estructuralismo insistió en que la "experiencia" no podía ser, por definición, el terreno de nada, ya que uno solo puede "vivir" y experimentar las propias condiciones en y a través de las categorías, las clasificaciones y los marcos de referencia de la cultura. Estas categorías, empero, no se daban a partir de o en la experiencia: más bien la experiencia era su "efecto". Los culturalistas habían definido las formas de la conciencia y de la cultura como colectivas. Pero se habían quedado muy de este lado de la propuesta radical de que, en la cultura como en el lenguaje, el sujeto era "hablado por" las categorías de cultura en que él/ella pensaban, y no de que el sujeto "las hablaba". Sin embargo, estas categorías no eran meramente producciones individuales antes que colectivas: eran estructuras *inconscientes*. Es por esto que, a pesar de que Levi-Strauss solo habló de "Cultura", su concepto dio la base para una fácil transición, hecha por Althusser, hacia el marco de referencia conceptual de la ideología: "La ideología es de hecho un sistema de "representaciones", pero en la mayoría de los casos estas "representaciones" no tienen nada que ver con la "conciencia": (...) es sobre todo como estructuras que ellas se imponen a la gran mayoría de los hombres, y no vía su "conciencia" (Hall, 1994, p. 37).

2 Los estudios culturales, como problemática diferenciada, emergen a mediados de los años cincuenta; los dos libros que contribuyeron a delimitar el nuevo territorio –Uses of Literacy, de Hoggart y Culture and Society, de Williams– fueron ambos a su manera obras de rescate de una concepción culturalista de la historia (Hall, 1997, p. 27).

3 La posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, él es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento, por oposición a concepciones conductistas, cuya premisa básica es que el sujeto cognitivo es inexistente. Basado en Rosas, R. y Sebastián, C. (2001).

En este enfoque, las representaciones sociales son, en cierta forma, estructuras inconscientes que se imprimen en el sujeto a partir de la experiencia, en la visión estructuralista; para el culturalismo la experiencia es consciente.

Dentro de la línea culturalista de los estudios culturales, otra acepción atribuida es la creación de sentido, a partir de enunciados, imágenes, por parte de sujetos que perciben y atribuyen significados a su experiencia en contexto. Así, la dimensión *representaciones sociales de escritura* es entendida como el conjunto de "enunciados verbales, imágenes, o cualesquiera otras formulaciones sintéticas de sentido descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de percepción y simbolización de aspectos claves de la experiencia social" (Mato, 1999, p. 153). Lo expuesto justifica que el corpus de nuestra investigación sean los enunciados de los alumnos –obtenidos a partir de biografías de escritor en esta fase inicial de la investigación– en función de la exploración pretendida: cómo conciben los estudiantes la actividad del escribir.

En la obra *Ideología*, van Dijk afirma que las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo descansan en las ideologías... "que les permiten a las personas (…) organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia" (1999, p. 21). El autor se inscribe en una concepción más general de representación social como creencias socialmente compartidas, "los usos mundanos, de sentido común, del conocimiento científico de la vida cotidiana" (van Dijk, 1999, p. 406)[4]; en su estudio, establece una serie de vinculaciones entre la ideología y tres aspectos clave: la cognición, la sociedad y el discurso. Por ello configura un nuevo concepto a partir del entronque con la concepción de ideología de Hall, quien la define como: estructuras mentales, lenguajes, conceptos, categorías, imágenes del pensamiento y los sistemas de representación que los grupos despliegan para encontrarle sentido a la forma en que la sociedad funciona (Hall, citado en van Dijk, 1999, p. 22). Dentro de esa línea, las representaciones sociales se constituyen en "sistemas de conocimiento y actitudes, creencias organizadas de diferentes maneras, por ejemplo, por estructuras similares a esquemas tales como guiones,

4 …por contraste con la teoría francesa de las representaciones sociales, originada en Moscovici, a la que califica como más específica.

libretos, marcos u otras formas organizativas de la memoria" (van Dijk, 1999, p. 69). Entonces, si la dimensión representacional de la escritura se refleja en la dimensión discursiva, la forma que toman los enunciados de un determinado sujeto revela su disposición frente a la actividad de la escritura, su forma de trabajo. Los modos de pensamiento determinan los modos de enunciación.

Si contrastamos algunas características de las perspectivas expuestas, observamos que en el enfoque de la psicología social se identifica a las representaciones sociales con un conjunto de significados, sistemas de referencias, una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, ciertas modalidades de pensamiento práctico orientado a la comunicación, todo lo cual se produce en el marco de la lógica y tiene como propósito final la interacción con el otro. Las representaciones sociales poseen, en esta perspectiva, un carácter constructivo, lo cual es compartido en el enfoque del análisis del discurso, para el cual los discursos reflejan esquematizaciones, que se comunican o comparten intersubjetivamente. Por otro lado, en la perspectiva constructivista de los estudios culturales se define la representación social como construcción de significados, para lo cual se utilizan sistemas representacionales (conceptos y signos) apoyados en la *experiencia*, entendida esta como el efecto de actuar a partir de categorías, clasificaciones y marcos de referencia cultural. Preliminarmente se puede observar que la concepción de *representación social* se resuelve en la tríada ordenamiento –simbolización– justificación social. Así, las representaciones sociales implican un ordenamiento (están expresadas en sistemas, constituyen un conjunto); se derivan de la capacidad simbólica del sujeto (de enunciar, de estructurar discursos) y, a su vez, son constitutivas de conocimientos, creencias, significados que adquieren su plena capacidad simbólica en la interacción social, es decir, son validadas en el contexto intersubjetivo. Son relevantes las formas de conocimiento, de saber, de pensar, en la perspectiva de la psicología social, el proceso constructivo de esquematización desde el análisis del discurso y la ideología como sistema de representaciones creado, desde el enfoque culturalista. En la perspectiva de van Dijk, se valoran las representaciones sociales como sistemas de conocimiento y actitudes, conjuntos organizados de creencias socialmente compartidas, en coincidencia con el enfoque de Hall, al cual le agrega el valor de la práctica social que debe ser interpretada. El

estudio de la relación entre representaciones sociales, práctica social y estructuras discursivas queda pendiente, de allí el interés de la presente investigación. El propósito es develar, en consecuencia, en qué medida las creencias compartidas respecto de las prácticas de escritura va a incidir en las estructuras discursivas que se generen en dicha práctica.

Así, nuestra investigación se ubica en el marco del proceso de escritura, el que discurre a partir del conocimiento teórico del escritor en torno a su propia escritura académica, sus disposiciones, sus creencias en torno a esta última y al hablar de creencias nos referimos a los esquemas del colectivo social, a la organización de sus representaciones sociales, concebidas como el conjunto de enunciados compartidos por un grupo, producidos como formas de percepción y simbolización de ciertos aspectos de la realidad; esas representaciones sociales de los estudiantes fueron operacionalizadas a través de las "afirmaciones de aprendizaje" extractadas del corpus, lo que sustenta la validez del estudio.

2.3 El paso por la escritura: concepción y vínculo

La concepción en torno a la escritura prefigura un vínculo con la misma, una forma de pasar, atravesar por el proceso que significa el escribir. Con relación al pasaje por la escritura, en una investigación acerca del vínculo que se posee con el escribir, Jorro (2002) lo conceptualiza, desde la etnología, como rito o ceremonia de iniciación conformada por tres fases: la separación, el umbral y la integración, lo cual se acompaña de cambios de estatus, transformaciones psico-identitarias y socioculturales de las cuales dan testimonio los alumnos una vez que han podido producir un escrito. Esas tres fases son: fase de separación, ubica al escritor en una situación incómoda, se siente desamparado, da vueltas sobre el escrito, acondiciona el lugar de trabajo, lo deshace, retoma el "vals de la duda". Esto se denomina la *inseguridad escritural* (Dabène, citado en Jorro, 2002, p. 12), que mina la energía del escritor en búsqueda de una idea motriz. Fase de umbral es la que balancea dentro de la escritura, la efervescencia lingüística, la búsqueda de la palabra justa, la expresión precisa para descubrir otra figura, en la cual el escritor siente que está más cerca de lo que desearía expresar. Es la mediación cognitiva de la escritura que también compromete dimensiones identitarias y sociales, interpela el registro cultural del escritor que elige o no posarse en tal universo de referencias, recurrir o no a un concepto,

autor, etc. La escritura supone todos esos registros a la vez, se trata de una actividad simultáneamente individual, colectiva, cognitiva, social, subjetiva y lingüística (Bautier citado en Jorro, 2002, p. 13). La fase de umbral corresponde a la movilización de un proceso interpretativo por el cual el escritor pone a prueba su pensamiento, su historia de escritor, la carga emocional y afectiva que adhiere y habita en su práctica discursiva. Fase de integración: marca la salida del proceso de escritura, el escritor ha hecho una memoria de investigación o una memoria profesional. Se materializa el proceso de escritura: el trazo tangible marca el fin del pasaje. El estudiante toma distancia de su producción y entrevé las creaciones discursivas de las cuales es autor. Las dimensiones socioculturales y psicoidentitarias que afectan el pasaje a la escritura revelan el simbolismo de tal pasaje: el orden escritural se impone y el escritor transforma eso en su propia escritura. El pasaje por esa escritura, a partir de textos formadores, afianza la naturaleza comunicativa, de distanciación, articulatoria de dimensiones heterogéneas, integrativa ligada a la apropiación de conocimientos, transformativa relacionada con los procesos de transformación del sujeto escritor. Tres funciones acompañan las diferentes fases del pasaje: Fase de separación y función de reaseguro: les cuesta entrever las posibilidades discursivas; hay una reticencia que se aloja en lo afectivo; el miedo a escribir persiste. Si se les pide un texto breve, siguen un plan cognitivo y afectivo, apoyándose en un contenido propuesto por el formador. Fase de umbral y función de reflexión: evoca en forma escrita, realiza una escritura interpretativa, acoge referencias, citas de autores, dialoga con sus referencias. Fase de integración y función heurística: se descubre en su reflexión y en su práctica. Hace énfasis en la reflexión discursiva, retrabaja el lenguaje, va más lejos, precisa ideas, retoma parágrafos que no le satisfacen. La escritura suscita una reescritura, en un proceso heurístico (tal vez poco concientizado). Una de las conclusiones que formula la autora, luego del estudio, es que existen tres tipos de vínculos con la escritura: doloroso, ambivalente o de placer y táctico. El instrumento de investigación aplicado por la autora fue la biografía de escritor que permite interrogar la naturaleza del vínculo con el saber, permite una descentración del sujeto respecto de sus prácticas discursivas; el modo narrativo le imprime historicidad (Ricoeur, citado en Jorro, 2002, p. 16) y evita el orden del discurso (Foucault, citado en Jorro, 2002, p. 16), permite situarse como

agente con determinismos culturales, actor interpretando o actuando sus propios vínculos y autor inventando sus propias prácticas discursivas.

METODOLOGÍA

Tipo de metodología, nivel del estudio e instrumento aplicado

La *metodología* que se empleó se ubica en el paradigma cualitativo y el nivel del estudio fue descriptivo, según definen Hernández, Fernández y Baptista (1998, p. 60). En el marco del diseño definido, se pautó la realización de una biografía de escritor, instrumento diseñado *ad hoc,* que se sustenta metodológicamente en la historia de vida; esta última permite la exposición del recorrido que ha hecho el sujeto, por ejemplo, con relación a algún tipo de aprendizaje; se trata de un trabajo individual de análisis, cuyo estilo es narrativo. El relator imprime su sello personal, ya que no posee una estructura predeterminada; promueve la creatividad en la disposición del individuo que construye su propia historia (Santamarina & Marinas, 1995, p. 258). En el marco de este instrumento de recolección de datos, la "historia de vida", se encuadra la biografía de escritor (Jorro, 2002, p. 13), que es un relato referido a las formas de escritura que el sujeto ha aprendido, los ejercicios y prácticas que el escritor hizo, en distintas etapas, los factores que contribuyeron en ese camino recorrido; se enuncia en clave personal, retrospectiva, su propósito es reflejar cómo se vincula con la escritura. La biografía de escritor abarca dimensiones socioculturales y psicoidentitarias que afectan el pasaje por la escritura, el cual está cargado de un simbolismo que se impone al escritor y lo conduce a crear su propia escritura (*ibídem*).

Población en estudio: estudiantes universitarios que cursaron *Metodología de la Investigación Lingüística* en la Facultad de Lenguas, UNC, durante el 2009.

Muestra: 30 (treinta) sujetos.

Corpus: biografías de escritor producidas por los alumnos.

La *validez* está dada porque los datos con los que se trabaja reflejan un estrecho ajuste con lo que la gente realmente hace y dice, no hay definiciones operacionales ni escalas clasificatorias que filtren esta información (Taylor S. & R. Bodgan, 1998, p. 21).

Unidades de análisis a observar: entendidas las unidades de análisis, en investigación cualitativa, como los elementos que nos sirven para identificar aquellos factores o indicadores cualitativos simples que nos faciliten la observación, el análisis y la evaluación del objeto de estudio (Páez, R., 2007, p. 20), la unidad de análisis principal, o unidad de registro (Navarro & Díaz, 1995, p. 192) en nuestro trabajo, es la concepción reflejada en las afirmaciones de aprendizaje referidas a escritura académica.

Análisis de los datos: descriptivo–cualitativo. Se realizó *análisis de contenido* a partir de las prescripciones de Hernández, Fernández y Baptista, (1998, p. 301) y Navarro, P. y C. Díaz (1995); este tipo de análisis es un conjunto de procedimientos, referidos a una técnica central, la codificación, cuyo objetivo es producir un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de una investigación de manera transformada (Navarro, P. & C. Díaz, 1995, p. 181). Sus *intenciones fundamentales* son, por lo tanto, interpretar el significado de las acciones y enunciados que un sujeto social elabora como vehículo de "mostración" de sí mismo; los registros narrativos que de él se desprendan son la "evidencia empírica".

El tratamiento de los datos se fundó en el *análisis del discurso*, ya que el estudio ha sido formulado en virtud de algunos de sus principios: texto natural (conformado por ejemplos o *corpora* de "datos reales"), contexto (el texto es parte constitutiva de su contexto, en este caso, académico), práctica social grupal (discurso "institucionalizado", discurso "cultural"), sentido y, por último, cognición social, entendida como representaciones mentales, recuerdos, experiencias, que se constituyen en interfaz entre el discurso y la sociedad (van Dijk, 1999); frente a investigaciones de enseñanza de lenguas de corte clásico, centradas en la búsqueda de metodología apropiada para la enseñanza lingüística, es importante desarrollar estudios que atiendan al contexto sociocultural a fin de conocer la ideología subyacente en la educación (Rajagopalan, citado en Canale, 2009, p. 27). El análisis del discurso de las "biografías de escritor" permitió la formulación de los significados comprendidos en las unidades en estudio; además es un instrumento "que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra –oral y escrita– forma parte de las actividades que en ella se desarrollan" (Calsamiglia Blancafort & Tusón

Vals, 2004, p. 26). Se elaboraron matrices cuali-cuantitativas de análisis no incorporadas al trabajo por razones de espacio.

RESULTADOS

Sobre las características y exigencias de la escritura académica. La concepción de escritura académica se observó a partir de las afirmaciones de aprendizaje (Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M., 2000, p. 252) extraídas del instrumento de investigación que fue aplicado en el marco de la investigación. Las afirmaciones de aprendizaje (AA) se refieren a:

-*Conocimiento de criterios de escritura correcta*: son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que ha internalizado criterios para elaborar textos correctos. De las biografías de escritor (BE) analizadas se desprende que persiste la incertidumbre acerca de qué es la escritura académica: "Hoy, a punto de recibirme no sé si sé escribir un buen ensayo" (BE 02); esa incertidumbre es vinculada en mayor medida con aspectos formales, ya sea por las exigencias de convenciones de citación y referencias, ya sea porque afirman poder mejorar la escritura académica si profundizan en conocimientos gramaticales, por ejemplo; parece a su vez darles seguridad el partir de ciertos modelos; valoran los conocimientos teóricos relacionados con cómo mejorar la escritura (BE 11). Identifican la escritura académica con la literatura, con cuestiones de estilo o con aspectos formales y normativos. Algunos enunciados expresan que la motivación es un factor importante para escribir bien (BE 17); otros, que han perdido creatividad al escribir bajo la rigurosidad de las convenciones: "En mi paso por la universidad sentí que perdí un poco esa creatividad." (BE 16). Hay enunciados que se refieren al desconocimiento de criterios de escritura correcta (BE 02 y 04).

-*Aplicación de criterios a la escritura en general:* son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que ha aprendido a aplicar los criterios en situaciones de escritura nuevas. Existe conciencia del proceso, el que es caracterizado, por ejemplo, como "Un constante escribir, reescribir, revisar, rehacer."(BE 3). Solo en 5 biografías de escritor, de las 30 analizadas, detectamos afirmaciones que responden a esta variable.

-*Aplicación de criterios en la corrección del texto:* son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa que utiliza criterios para

la corrección. No hay afirmaciones, en el corpus, que demuestren este aspecto.

-*Conciencia crítica sobre lo escrito:* son afirmaciones de aprendizaje en las que el alumno expresa tener conciencia sobre el efecto de la tarea de comentario relacionada con situaciones de escritura específicas. Así, en el corpus: "*…he desarrollado una actitud crítica con respecto a los textos que encuentro en la vida cotidiana*" (BE 07), vemos que deposita en la escritura ajena la disposición crítica o bien: (en la facultad, escribir…) "empezó a ser un proceso mucho más analítico, procedural y crítico. Empecé a tomar consciencia del proceso de escritura." (BE 24). Otro enunciado que refleja la conciencia crítica: "El hecho de poder reconocer tipos de textos, de estructuras, de argumentos, sumado a la internalización de procesos como la planificación, la revisión y la textualización; a la puesta en relación de distintas posturas, a la lectura de textos y luego su comentario; han posibilitado manejo de ciertas herramientas y estrategias para poder interpretar, organizar, dar sentido a la información y sustento a las ideas." (BE 30)

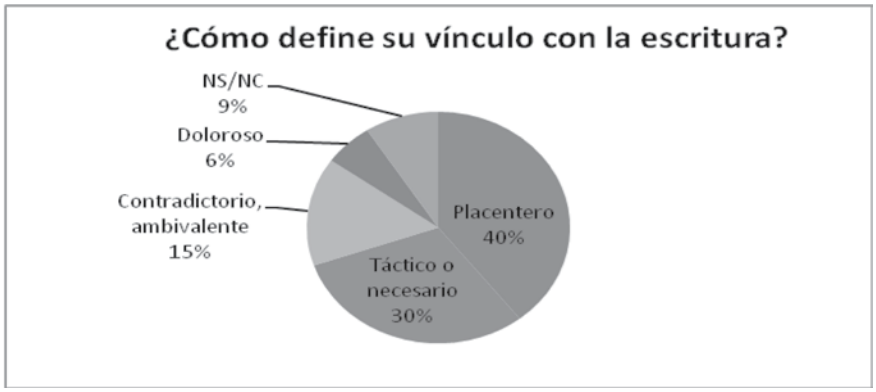
Sobre la concepción de escritura académica y el vínculo con la actividad. La noción de *escritura* está ligada a una práctica personal, la que es denominada "escritura personal" (BE 13), que se vuelca en un "diario íntimo" (BE 14); sirve para "descargar emociones" (BE 15) o escribir "eternas cartas" a los "enamorados" (BE 18). A la pregunta ¿Qué es para usted la escritura académica?, las respuestas se concentraron en los siguientes ítems: escritura formal para producir trabajos de investigación; claridad al escribir; utilización de términos técnicos; finalidad argumentativa o informativa; construcción del saber; respeto a las convenciones y normas; circulación académica; expresión del conocimiento; información comprobable, basada en estudios; forma específica de escritura definida por el contexto académico; género académico; práctica social, basada en un tema científico; escritura que sirve para argumentar, explicar; es una elaboración y comunicación del conocimiento a través de procedimientos discursivos (uso de funciones retóricas); puede decirse que, dentro de las representaciones sociales en tanto conjunto de significados o sistemas de referencia (Jodelet, 1988: 469), se ubican correctamente respecto de la actividad, es decir, saben qué se debe hacer, aunque manifiestan dificultades para lograrlo. No obstante, en los casos en los que se vincula la escritura académica con lo

literario, se da una polarización del concepto, vale decir la representación social se construye asociada al área afín de especialización de estos estudiantes, la literatura, y de allí a la escritura de tipo intimista, sin relación con el objeto de investigación; el carácter constructivo de la representación social (Jodelet, 1988, p. 475) o la esquematización –en términos de Grize– de la noción de escritura se focaliza en la producción literaria o escritos de carácter personal. La idea del escribir se halla a su vez fuertemente ligada al género epistolar, tal como se expone más adelante. Esto significa una cierta desviación del objeto de estudio, eje del instrumento aplicado, la escritura académica.

Existe conciencia en el grupo de sujetos de que la actividad importa un sistema organizado de creencias, en términos de van Dijk (1999, p. 69), un marco organizativo de la memoria (ibídem).

Escribir es una actividad que se ha gestado por factores exógenos a la persona: los padres (BE 16), el vínculo con ciertos docentes, los cuales son un factor que puede coadyuvar u obstaculizar el proceso de aprendizaje (BE 16), intercambiar cartas con otro escritor (BE 12), o un profesor de filosofía que exigió mucho a sus mentes (BE 18); en este sentido hay una personalización del aprendizaje de la escritura y por otro lado, intrínsecamente, escribir se vincula con la solitaria tarea de lecturas previas (BE 13). Con respecto al vínculo con la escritura, las respuestas dadas a la pregunta "Considerando su biografía de escritor ¿podría decirse que su vínculo con la escritura es… doloroso, contradictorio, táctico o placentero?", 13 estudiantes evaluaron como placentero ese vínculo, 10 como táctico o necesario, 5 contradictorio o ambivalente, 3 no respondieron y 2 lo consideraron doloroso. La concentración en la idea de placer deviene del hecho de relacionar la escritura con lo literario o con los escritos de orden íntimo, ese es el conjunto de significados (Jodelet, 1988) que estos escritores atribuyen a la escritura en general.

Figura 1: Definición del vínculo que posee el estudiante con la escritura



Si consideramos las tres fases que importa el *pasaje por la escritura*, la fase de separación de la escritura, la fase del umbral y la fase de integración con la escritura, podríamos ubicar a estos escritores en mayor medida en la primera fase (6 afirmaciones), y luego en la intermedia (5 afirmaciones); ninguna de las aseveraciones de aprendizaje concede la existencia de un vínculo pleno, creativo, cómodo con la escritura académica (0 afirmaciones). Desde el enfoque socioafectivo y cognitivo de Jorro (2002), la escritura es percibida como algo separado del sujeto, externo a él.

CONCLUSIONES

Las *afirmaciones de aprendizaje* de los estudiantes en torno a su propio desempeño como escritores de textos académicos se concentran en las relacionadas con el conocimiento de criterios de escritura correcta; en menor medida se producen afirmaciones de aprendizaje referidas a la aplicación de criterios a la escritura en general. En dos casos se afirma haber alcanzado un nivel crítico sobre lo escrito, ya sea propio o ajeno; algunas aseveraciones concurren en la idea de la mala calidad de los productos escritos que logran.

Las representaciones sociales de este grupo de 30 escritores se conforman en el sujeto a partir de la experiencia (Hall, 1994, p. 37), común por pertenecer a un mismo universo poblacional, vinculadas a una percepción de que la práctica de la escritura ha sido escasa en el

trayecto curricular de los estudios de grado y que por lo tanto los deja inhábiles para la actividad.

La concepción de los estudiantes universitarios con relación a la escritura académica tiene que ver con un conocimiento de experto, un saber complejo; los escritores *autobiografiados* sienten no haber accedido aún a ese dominio. Las creencias que subyacen hacen del escribir académicamente una actividad que es necesario construir, un acceso por efecto del dominio de convenciones establecidas en el marco del circuito académico, en el cual se admiten esos modos canónicos que suelen tornar compleja, críptica la enunciación, el contenido, la creación de nuevo conocimiento. La función epistémica de la escritura está prácticamente ausente en las nociones expresadas por los escritores de las biografías.

Con relación al *vínculo que poseen con la escritura* prevalece el de carácter placentero; casi en igual medida, el pasaje por la escritura se ubica en una relación de tipo táctico y necesario. De las fases que describimos relacionadas con las transformaciones que el escritor hace en su experiencia de escritura, la mayor cantidad de afirmaciones se posiciona en la primera fase, la de la *separación de la escritura y función de reaseguro*; también algunos estudiantes experimentan estar en el *umbral de la escritura*, en una *función reflexiva* respecto de este quehacer. Reafirmarse, reasegurarse en la recursividad del escribir y reescribir, aprender de sí mismos en la mirada del que lee, inteligiblemente, lo que el sujeto haya podido "transformar en conocimiento", en términos de Bereiter y Scardamalia (1987), para salir transformado o, al menos, con menor grado de incertidumbre.

La experiencia en contexto académico de los sujetos observados es un pasaje consciente por el aprendizaje de la escritura, pasaje del cual son capaces de describir las falencias que aún deben superar; se trata de una certeza empírica consciente. En esa medida, se constituyen en sujetos cognitivos que construyen activamente su conocimiento y reconocen sus limitaciones; sus afirmaciones de aprendizaje los sitúan en una posición constructivista del conocimiento.

Integrando algunos de los enunciados del corpus analizado, puede decirse que, en la *concepción* de los estudiantes avanzados de lenguas, los aspectos inherentes a la naturaleza de la escritura académica son: convenciones de escritura, sustento científico, finalidad argumentativa, circulación académica y construcción del saber; no obstante este

acercamiento bastante acertado a la naturaleza epistémica de la escritura, existe una incertidumbre en estos escritores acerca de la capacidad de aplicar convenientemente su disposición al escribir.

Las perspectivas reseñadas indican que coadyuvar a que el alumno haga conscientes las actividades que implica el proceso de escritura modifica su concepción acerca de la escritura en general y su escritura en sí misma (Castelló, M. 2002). En el marco de ciertas consideraciones en torno a la escritura académica, contribuiría además el reconocer y aplicar las características formales del discurso académico, las clases textuales, las funciones retóricas propias del discurso académico (López, C. 2005). Factores concurrentes en este proceso son: el *grado de literacidad*, entendida como "alfabetización" académica (Cassany, 2009, p. 209), la capacidad de comprensión crítica del estudiante, que le permite situar a un texto leído en su contexto sociocultural de partida, identificar su propósito, su contenido y las voces incorporadas, al tiempo que lo habilita para detectar posicionamientos ideológicos, caracterizar el idiolecto utilizado y los significados particulares construidos por el autor de ese texto.

Descubrir qué piensan los estudiantes sobre la actividad del escribir piezas de orden académico, destinadas a lograr un espacio en el que puedan aportar el conocimiento transformado, coadyuva a posicionar a los docentes en una actitud de mejoramiento de la didáctica y la transferencia de los procedimientos necesarios para el logro académico de la población universitaria.

REFERENCIAS

Altamirano, C. (Dir.) (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura.* Buenos Aires: Paidós.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Editorial Ariel.

Canale, G. (2009). Argumentos para la promoción del español como lenguas internacional: cuantificación de hablantes y desterritorialización. En *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas.* Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.

Cassany, D. (Comp.), (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona: Paidós Educador.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35. 149 -162.

Castorina, J. A. (2005). La adquisición de los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. En Castorina, J. (coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales* (pp. 239-254). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (Dir.).(2005). Diccionario de Análisis del discurso. Madrid: Amorrortu Editores España.

Cubo de Severino, L. (Coord.). (2007). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico- científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial.

Flower , L. y Hayes, J. (1981). *The cognition of discovery: defining a rethorical problem.* Connecticut: College Composition.

Flower, L. (1988) The construction of purpose in writing ad reading. *College English,* 50, 528-50.

Grize, J. (1996). "Recherches sur le discours et l'argumentation ». *Revue de Sciences Sociales*.12.

Hall, S. (1994). Estudios Culturales: dos paradigmas. *Revista Causas y azares*, Nº 1.

Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana de México.

Hernández, Z. (2009). Escritura Académica y Formación de Maestros ¿por qué no acaban la tesis? En: Tiempo de educar. Vol. 10. Nº 19. 11-40. Consultado el 4 de junio de 2010 en http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002

Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Buenos Aires: Paidós (Cognición y desarrollo humano).

Jorro, A. (2002). Écrire en formation. En *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 11 y 12. 11-31.

López, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de Buenos Aires,* 14. 115- 139.

Mato, D. (1999). *Globalización, representaciones sociales y transformaciones socio-políticas.* Venezuela: UNESCO, Nueva Sociedad. Septiembre – Octubre. 152- 163.

Morales, F. & Velásquez, J. (2007). La escritura estudiantil universitaria: dificultades generales en la comprensión y la producción de textos en la universidad. En García Romero, M. (comp.). Investigaciones sobre escritura universitaria en *Venezuela.* (pp. 285- 301). Mérida: Universidad de los Andes, San Cristóbal.

Murga de Uslenghi, M., Padilla de Zerdán, C., Douglas de Sirgo, S. & Ameijide, M. (2002). Discurso estudiantil y representaciones acerca de las competencias discursivas. *RIIL*, 15. 85- 103.

Navarro, P. & Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Comp.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* (pp. 177-223). Madrid: Síntesis.

Páez, R. (2007) *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación científica*. Seminario de Posgrado. UNC. (paper).

Ponce Carrillo & Carrasco Altamirano (2010). Prácticas de lectura en educación media superior y superior: la epistemología personal como recurso de lectura. Extraído de http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memoria2010.pdf#page=87 el 10 de mayo de 2012.

Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de escritura. En Milian, M., Camps, A. (Comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215- 258). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Rosas, R. & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Santamarina, C. & Marinas, J. (1995). Historias de vida e historia oral. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Comp.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* (pp.257-285). Madrid: Síntesis.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, S. & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Trimble, L.(1985). *English for Science and Technology. A discourse approach*. Cambridge: CUP.

Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario.* Barcelona: Gedisa Editorial.

SOBRE LA AUTORA

Alejandra Reguera

Profesora titular en *Metodología de la Investigación Lingüística* y profesora titular Interina del *Seminario Elaboración de Tesis,* en la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina. Consiliaria del Honorable Consejo Superior de la UNC (2010-2012). Magíster. Línea de investigación: escritura académica, lingüística del texto. Área de Docencia: metodología; escritura de textos académicos. Autora de *Metodología de la Investigación Lingüística*. Córdoba: Editorial Encuentro, publicado en 2008.

Correo electrónico: areguera@fl.unc.edu.ar, areg@argentina.com.ar.

Fecha de recepción: 29-07-2011
Fecha de aceptación: 16-04-2012