

TÍTULO: Prácticas de Escritura, Formación Docente y Posicionamiento Subjetivo

Autores: Francisco David Garro - María Leticia Vannucci

Institución de procedencia: Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas.

Palabras claves: práctica de escritura, posicionamiento subjetivo, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Ingresar en el mundo académico, en la vida universitaria, no es cosa muy sencilla, puesto que a ser “estudiante universitario” se aprende, lo que genera para quienes optan por este camino un gran desafío. Desafío que implica, ni más ni menos, adentrarse en la cultura académica universitaria, y en una nueva comunidad discursiva en el contexto de la/s disciplina/s del campo de estudio elegido. Por lo tanto indagar acerca de las prácticas de escritura en dicho contexto, implica para nosotros preguntarnos por las prácticas que desarrollan los estudiantes en la formación docente inicial, y en este punto develar su relación con el posicionamiento subjetivo en el contexto universitario.

En este sentido, el presente estudio se encuadra en la línea A del PROICO N°4-1-8802 “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Posicionamiento Subjetivo en la Universidad”. Este trabajo se constituye en un avance de dicha investigación y se centra en las prácticas de escritura en las carreras de formación docente en la Universidad Nacional de San Luis, y tiene por objetivos: Caracterizar las prácticas de escritura en la formación docente inicial, analizar la relación que se construye entre posicionamiento subjetivo y prácticas de escritura, e identificar las dificultades y/o posibilidades que señalan los estudiantes en dichas prácticas.

En este marco los interrogantes claves son: ¿Qué tipos de prácticas de escritura predominan en la formación docente inicial de la FCH de la UNSL?, ¿cuál es la relación entre posicionamiento subjetivo y prácticas de escritura?, y ¿cuáles son las posibilidades y/o dificultades que los estudiantes identifican en los espacios de formación docente?.

Para responder a las preguntas se efectuó un estudio predominantemente cualitativo, que a los fines descriptivos, combinó estrategias de recolección y análisis de la información cualitativa y cuantitativa. En primera instancia, se llevaron a cabo seis entrevistas a estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Nivel Inicial y Educación Especial, y en segunda instancia se procedió a la recopilación y análisis cuantitativo de todos los programas de las carreras citadas.

En función de ello a continuación se expone el encuadre conceptual, los primeros resultados producto del análisis, y las conclusiones iniciales, ya que el presente trabajo forma parte de un avance de la investigación mencionada.

ENCUADRE CONCEPTUAL: CONSIDERACIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DE ESCRITURA Y EL POSICIONAMIENTO SUBJETIVO

Acerca de la escritura en el contexto universitario: Las prácticas de escritura en el contexto universitario constituyen una de las caras del proceso de alfabetización académica¹, que junto a las prácticas de lectura se conforman en herramientas intelectuales poderosas al momento de apropiarse y construir del conocimiento en la formación inicial.

En este contexto se plantea la necesidad de recuperar aportes en torno a qué se entiende por escribir. En función de ello podemos decir que la escritura ha sido abordada desde múltiples enfoques a través del tiempo, en términos de Marinkovich, J. (2002) se recuperan los siguientes:

Desde una perspectiva tradicional, el **Enfoque Expresivo** de los años 60, entiende a la escritura como una habilidad innata. A partir de la incorporación del concepto de “proceso” – en tanto el aprendizaje y la producción de textos escritos- desde la psicología cognitiva, se rompe con la perspectiva anteriormente mencionada, y la escritura adquiere distintos matices según las diversas posiciones teóricas:

-Enfoque Cognitivo: se inicia en la década de los 70 con los trabajos de Emig, quien describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Además se consideran los modelos propuestos por John Hayes y Linda Flower (1977; 1980; 1981; 1984), y el modelo de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987). (En Marinkovich, 2002)

-Enfoque Cognitivo Renovado: Diversos investigadores como Bizzel (1982,1986), Cooper (1989), Faigley (1986) y Witte (1992) consideran que el modelo anterior, sólo se limita a describir lo que le sucede al individuo, olvidando las condiciones socioculturales bajo las cuales se produce la escritura. A partir de esto, surge la necesidad de una teoría interactiva o sociocognitiva de la producción escrita que deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado (Flower: 1993, en Marinkovich: 2002).

-Enfoque Social: Se gestó en simultáneo a los modelos ya expuestos, y emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de 'comunidades discursivas'. En los años 80, Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica. Cooper, especialmente, reconoce que la escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales y agrega «la escritura es una actividad social, dependiente de estructuras sociales...» (1986: 336). (En Marinkovich: 2002)

¹ Aquí la alfabetización académica es entendida como “como un proceso psicológico y social amplio y permanente que transcurre en los distintos escenarios del Sistema Educativo. Se caracteriza por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias necesarias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y habilita la construcción de marcos de referencia desde los cuales interpretar el mundo y actuar en él” (PROICO Nº 4-1-8802 denominado “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad” 2010-2013)

-Enfoque Integrador: Una propuesta en este sentido es la de Van Dijk y Kinstch (1983). Dicho trabajo de corte psicosociolingüístico, intenta formular un modelo general de comprensión y producción, con énfasis en lo primero, y abre la vía hacia un modelo estratégico de la producción de textos. Otros autores en esta línea son Grabe y Kaplan (1996), Bachman (1990), etc, quienes procuran brindar herramientas para integrar los tres mayores intereses o problemas de una teoría de la producción de textos: el procesamiento cognitivo del individuo, los recursos textuales y lingüísticos y los factores contextuales.

Luego de retomar los aportes de las distintas investigaciones acerca del proceso de producción escrita, entendemos al acto de escribir como *“un proceso de composición que combina factores psicológicos-cognitivos, lingüísticos- textuales y socioculturales”*. Este proceso comprende los siguientes factores:

Psicológicos/ cognitivos: aquello que pone en juego el individuo al momento de comenzar el proceso de producción escrita, e involucra operaciones de pensamiento – generación de ideas, organización y secuenciación- así como también condiciones motivacionales – intereses, metas, creencias, emociones-.

Lingüísticos y textuales: refiere al dominio del lenguaje, las reglas y procedimientos gramaticales que otorgan las pautas para la producción de textos escritos- géneros, funciones del lenguaje, sintaxis, etc.-

Socioculturales: involucra las condiciones del entorno, ámbito y situación en la que el individuo produce el escrito. Incluye las normas y pautas para la producción al interior de una comunidad discursiva, los tópicos y tareas demandadas.

En otras palabras el acto de escribir resulta de la confluencia de una serie de elementos individuales, lingüísticos y sociales, y que en tanto proceso de composición implica subprocesos: planificación, textualización y revisión del producto escrito con el objetivo de “decir” ó transformar” el conocimiento en distintas situaciones. Es decir, que *“la escritura alberga un potencial epistémico (...) no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”* (Carlino, 2003: 411).

- De la noción de posicionamiento: El posicionamiento subjetivo (modo subjetivo de situarse) es una entidad teórica difusa y escurridiza que escapa a cualquier definición lineal; no obstante ello, se puede hacer una caracterización flexible que se aproxime a este concepto, exponiendo algunos planteamientos que se efectuaron desde el campo psicopedagógico.

Di Scala y Cantú consideran que el *“Posicionamiento - a diferencia del concepto de “posición” – alude a la acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. El posicionamiento se da en un contexto que llamaremos situación, del que cuidadosamente intentaremos diferenciar. En efecto, la **situación** es*

*objetiva y está externamente determinada, mientras que el **posicionamiento es subjetivo** y está atravesado por las variables de la historia pulsional, relacional e identificatoria del sujeto.* (Di Scala y Cantú, 2003:3)

Como se puede apreciar, estos autores establecen distinciones que permiten definir de manera más clara el concepto de *posicionamiento subjetivo*, y que remiten a la diferencia entre posición y posicionamiento. El primero alude a un lugar determinado y corresponde al mundo objetivo, y el segundo refiere a la forma de habitar ese lugar de una manera determinada correspondiendo al mundo subjetivo.

Se podría entender al **posicionamiento subjetivo** como la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, esta forma de colocarse proporciona un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden hacer una lectura del mundo, sentir y transformar la realidad.

En ese sentido el modo subjetivo de situarse ante la realidad denominado posicionamiento subjetivo, es la forma de habitabilidad del mundo, forma construida personal y colectivamente de ser, de pensar, de sentir, de actuar, es decir de vivir, que no se reduce solamente a una forma de “mirar” sino a poner en juego todos los sentimientos, el pensamiento en ese nuevo modo actuar. Este posicionamiento implica una toma de posición por parte del sujeto al interior de un espacio social particular conformado por diversas posiciones constituidas en función de distintos intereses: políticos, económicos, culturales, sociales.

ANÁLISIS PRELIMINAR

Se puede decir que los modos de leer y escribir propios del ámbito universitario difieren en forma y contenido de aquellos que acontecen en el nivel medio. Carlino, P (2003) plantea que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos, y cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar al nivel superior. A continuación se desarrollan las tres categorías que emergieron del análisis, a saber: Tipos de prácticas de escritura que demandan los docentes; vínculo entre posicionamiento subjetivo y práctica de escritura, y formación y práctica de escritura.

A)- TIPOS DE PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.

Las prácticas de escritura identificadas desde el análisis de los discursos de alumnos de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, y de la lectura de programas de las asignaturas que cursan, nos muestran dos tipos de formatos textuales:

1) Formatos textuales generales: son aquellas producciones cuyo formato se organiza en función de estructuras textuales generales y que responden a distintas tramas y funciones. En este sentido, la trama es entendida como las diversas estructuraciones de los textos, es

decir, los distintos modos de organizar los recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje (Kaufman, Rodríguez , 1998- 1993: 25). En otras palabras, son las distintas maneras de tejer, entramar las ideas que conforman un texto. Tal es así, que se recuperan cuatro tipos de tramas: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional. Cada una de éstas presenta un cierto modo de organizar y presentar las ideas según la función que cumpla el texto.

2) Formatos textuales específicos y particulares: son aquellas producciones que responden a criterios pedagógico-didácticos vinculados a la particularidad del espacio curricular. Por lo tanto, asumen diversas formas que suelen otorgar la especificidad a las prácticas de escritura predominantes en las carreras de formación docente.

Vale decir que la inclusión de los tipos de textos en una u otra categoría puede variar según el punto de vista que se adopte en relación al contexto en el que se produzca, ya que un tipo u otro son característicos de la comunidad discursiva de las carreras de formación docente.

Por un lado, a partir de la información obtenida de las entrevistas, los tipos de textos producidos por los alumnos se sintetizan de la siguiente manera:

| Formatos Textuales Generales | Formatos Textuales Particulares |
|--|---|
| <p>Trama Argumentativa: Ensayo, Monografía, Trabajo para congreso (ponencia)</p> <p>Trama Narrativa: Cuento, Poesía, Autobiografía</p> <p>Trama Descriptiva: Informe de investigación, Informe de caso.</p> | <p>Formatos propios del sistema evaluativo: Parciales, Trabajos Prácticos,</p> <p>Formatos propios del ámbito formativo: Portfolio, Cuadernillos, Formatos propios de la convención científica:Registros de Observación y Cuestionario</p> |

FIG. 1: Tipos de formatos textuales en la formación docente según los estudiantes.

La lectura de estos datos indica que hay una amplia variedad de textos que producen los alumnos en la universidad y que responden tanto a formatos textuales generales, como así también a particulares. Esto implica poner en juego diversas operaciones de pensamiento que asumen distintos grados de complejidad según la estructura del texto a producir. Es decir, que involucran una progresión que va desde prácticas reproductivas de los textos a prácticas productoras de un argumento razonado.

Por el otro, en función de lectura de los programas se advierte:

| | | N. I. | E. E. | C. E. | Total | Fr % |
|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Informe que combina experiencias personales y conceptos teóricos | Informe que integra aspecto personal con temas teóricos | 2 | 3 | 5 | 10 | 10.41 |
| | Informe que integra temas teóricos y conceptos previos. | 2 | 0 | 0 | 2 | |
| | Informe que integra teoría, experiencia personal, instrumentos de recolección y propuestas didácticas. | 1 | 2 | 0 | 3 | |
| Informe que emplea técnicas de recolección de datos | Informe de análisis de observación. | 3 | 7 | 4 | 14 | 23.61 |
| | Informe y cuestionario- encuestas. | 1 | 1 | 0 | 2 | |
| | Informe de Análisis de Entrevista. | 4 | 1 | 2 | 7 | |
| | Que articula varios instrumentos. | 3 | 0 | 5 | 8 | |
| | Informe que articula varios instrumentos de Recolección y Propuestas. | 2 | 1 | 0 | 3 | |
| Planificación. | | 5 | 13 | 8 | 26 | 18.05 |
| Informe de proyecto de Acción. | | 2 | 0 | 2 | 4 | 2.77 |
| Informe de Análisis crítico sobre Normativas (Política, Curriculares). | | 1 | 1 | 1 | 3 | 2.08 |
| Informe escrito sin precisión de formato. | | 6 | 0 | 8 | 14 | 9.72 |
| Informe de Caso. | | 1 | 4 | 1 | 6 | 4.16 |
| Informe sobre investigaciones | | 0 | 1 | 3 | 4 | 2.77 |
| Ensayo | | 0 | 0 | 3 | 3 | 2.08 |
| Monografía | | 0 | 0 | 1 | 1 | 0.69 |
| Informes que involucran la realización de gráficos e interpretación. | | 2 | 2 | 0 | 4 | 2.77 |
| Informes que involucran la elaboración de figuras metodológicas, síntesis, resumen y fichas (técnicas, bibliográficas, etc). | | 2 | 10 | 2 | 14 | 9.72 |
| Informes que involucran la producción artística, literaria, el análisis literario, y producción de recursos didácticos, etc. | | 2 | 3 | 0 | 5 | 3.47 |
| Informes que apuntan a la resolución de guías de lecturas, resolución de problemas y ejercicios. | | 1 | 5 | 5 | 11 | 7.63 |
| TOTALES | | 40 | 54 | 50 | 144 | |
| Fr por carrera | | 27.77 | 37.05 | 34.72 | | |

FIG. 2 : Tipos de informes solicitados a los estudiantes, según los programas. REF: NI (Nivel Inicial), EE (Educación Especial), CE (Ciencias de la Educación).

Entre los formatos de escritura más solicitados, en las tres carreras de formación docente, se encuentran: en primer lugar los trabajos que involucran el uso de técnicas de recolección de datos, aquí la mayor puntuación se enfoca en el uso de la observación, en tanto que en un término medio se ubican la entrevista y la articulación de varios instrumentos. Mientras que la menor puntuación gira en torno al uso de cuestionarios/encuestas, así como el uso de

instrumentos de recolección y propuestas; en un rango intermedio, prácticas vinculadas a la producción de planificaciones, en cualquier modalidad ; y tercero, la realización de informes que vinculan aspectos personales y conocimientos previos con elementos teóricos.

Es probable, que este tipo de prácticas de escritura que aparecen con mayor frecuencia se deban a la realización de actividades que otorgan identidad a la formación y al trabajo docente como son: el conocimiento y diagnóstico de situaciones a partir del uso de distintas técnicas, esto necesario para poder planificar y realizar propuestas didácticas; y además la cuestión de reflexionar para develar las teorías implícitas – ideas construidas sobre la vida cotidiana- que poseemos con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la luz de marcos conceptuales provenientes del mundo de la ciencia (el orden de enunciación responde a las frecuencias no a otra cosa). La interrelación de estos aspectos: reflexión- realidad – planificación- teoría se constituyen en ejes estructurantes de las prácticas de escritura involucradas en este proceso de configurar-se como educador.

En menor medida, se visualizan los siguientes tipos de prácticas de escritura: Informes sin precisión de formato, y formatos que involucran la elaboración de figuras metodológicas, síntesis, resumen y fichas (técnicas, bibliográficas, etc). En relación al primero, esto puede responder a dos cuestiones, por un lado la necesidad de estimular la creatividad de los alumnos al momento de producir textos; por el otro puede significar la ausencia en claridad de propósitos de escritura. En tanto que el segundo tipo de formato, involucra operaciones de pensamiento para el tratamiento del contenido; informes que apuntan a la resolución de guías de lecturas, resolución de problemas y ejercicios; Informes que involucran la producción artística, literaria, el análisis literario, y producción de recursos didácticos, etc; además se encuentran los informes vinculados a: proyectos de acción; de investigación; realización de gráficos e interpretación, Informes de análisis crítico sobre normativas (política, curriculares); y elaboración de ensayos e informes monográficos.

Se interpreta que, si bien, estos tipos de prácticas de escritura aparecen en menor frecuencia no por ello son menos importantes en el proceso de formación docente. Muy por el contrario, así como las de mayor frecuencia implican actividades comunes y necesarias en todo proceso de formación docente; las de menor frecuencia permiten dilucidar aspectos inherentes a la naturaleza de la formación particular de cada profesorado –sea Inicial, Educación Especial ó Ciencias de la Educación- en relación a su campo de realización.

En consonancia con lo dicho en las líneas precedentes, esta gama de prácticas de escritura posibilita develar el peso formativo en las carreras de formación docente a partir de actividades que son comunes a las tres carreras como lo son la elaboración de informes que integran aspectos personales y conceptos teóricos, informes que emplean técnicas de recolección de datos; pero a su vez aparecen aquellos formatos textuales que permiten dar cuenta del mandato al interior de cada una de estas, de lo que se desprende:

En Educación Especial aparecen los informes de caso en mayor frecuencia con relación a las otras dos carreras

En Nivel Inicial, aparecen los informes vinculados a la elaboración de figuras metodológicas, síntesis, fichas técnicas, etc. e informes que involucran la producción artística.

En Ciencias de la educación la elaboración de informes de investigación, de ensayos y monografías.

Esto conduce a pensar que las prácticas discursivas propias de la formación docente asumen diversas modalidades en función de la particularidad de la carrera elegida, e implican que los alumnos se apropien de los saberes generales y particulares. Tal es así que lo pedagógico – didáctico aparece fuertemente arraigado en las tres carreras; mientras que el tratamiento de casos aparece como una particularidad propia de Educación Especial, quizás esto tenga que ver con la atención de niños/ adolescentes con necesidades educativas especiales por lo tanto el análisis de casos se convierte en una práctica de escritura propia de esta carrera. Por su parte, en Ciencias de la Educación aparecen los informes de investigaciones, las monografías y los ensayos como producciones predominantes, tal vez esto se deba a la necesidad de promover además de la función docente, la función investigativa dada la amplitud del campo. En tanto que en Nivel Inicial la elaboración de informes que involucran la elaboración de figuras de síntesis, fichas bibliográficas así como producciones artísticas aparecen en mayor medida en relación a las otras carreras, esto podría deberse a la necesidad de producciones que tiendan al tratamiento de las didácticas especiales y del juego como estrategia de enseñanza.

En consecuencia, las prácticas discursivas adquieren dimensiones específicas en la formación docente. No se trata pues de una profesión que tenga las mismas condiciones de existencia de las demás, pues su núcleo teórico, conceptual, categorial y práctico implica una configuración particular de la cultura académica donde se forma diversas prácticas intelectuales que exigen la reflexión, el espíritu crítico, pero sobre todo, la construcción permanente de saber mediado por el leer y el escribir.

B)- PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y POSICIONAMIENTO SUBJETIVO

B.1 El sentido que los sujetos le atribuyen a las prácticas de escritura

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de las carreras de formación docente, las respuestas se organizan en torno a tres ejes: *escribir para quién*; *escribir para qué* y; el tercer y último, una combinación que implica articular sujetos destinatarios y finalidad.

Eje I. Escribir para quién. Aquí se visualizan al menos dos tipos de destinatarios diferentes. Para *los otros* y para *sí mismo*.

En relación a escribir **para los otros**, una de las estudiantes señala: “*Capaz que la escritura sea el momento donde vos estas tratando de demostrar lo que aprendiste en la universidad, como que lo que aprendes, lo aprendes cuando estas con el otro charlando discutiendo...pero la escritura*

ha funcionado, al menos en mi caso, mas para demostrar, plasmar que lo que está ahí es lo que vos aprendiste”(...) demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos (EC1). Como se puede apreciar esta alumna, entiende a la práctica de escritura en la Universidad, como una herramienta para demostrar al otro (en este caso el docente) lo que aprendió de los textos, en ese marco la producción escrita es la prueba (o medio) donde se expone al otro lo aprendido. De esta forma la escritura está sostenida en el deseo de aprobar tratando de cubrir la expectativa del docente (sujeto evaluador). La práctica de escritura para otro, como destaca Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), despersonaliza en tanto que se escribe, fundamentalmente, para cumplir y cubrir una demanda que le es ajena, sin lograr un nivel de implicación que le permita al sujeto darle sentido a esa práctica.

Por el contrario, la práctica de escritura **para sí mismo** tiene un horizonte diferente, tal como lo expresa la misma estudiante: *“Ahora en la práctica estamos haciendo este ejercicio de uno sacar las concepciones de enseñanza y aprendizaje y creo que a todos nos cuesta por que ya no se trata de demostrar a otro lo que leí en tales y tales documentos sino ahora es escribir para vos. Nos dicen chicos esto les va a servir a ustedes para hacer sus prácticas. Es una de las primeras veces que uno está escribiendo para uno realmente, no para aprobar tal o cual trabajo, por ejemplo un parcial”.* (EC1). Esta estudiante destaca claramente que (al final de su carrera) ya no trata de escribir para otro cumpliendo las demandas ajenas, sino que comienza a hacerlo para sí misma, y de ese modo se implica con el conocimiento que está produciendo.

La definición del destinatario de la escritura pone de manifiesto el nivel *de implicación subjetiva en el proceso de escritura en la universidad*. Según Mercado Cruz y Espinoza Chávez (2011), si solo *escribe para otro* (práctica más frecuente en la educación formal) satisfaciendo una demanda externa, la producción se vuelve ajena. Pero si se *escribe para sí mismo*, la producción es más profunda y se vuelve más propia. Según estos autores siempre hay posibilidades de mayor implicación de los sujetos en la escritura; sin embargo, en las instituciones educativas persiste el interés por perpetuar un tipo de escritura que refleje fielmente y con objetividad lo que dicen los textos de los autores que leen, y las posturas personales importan siempre y cuando ratifiquen lo dicho y escrito por otro.

Eje II. Escribir para qué. En lo relativo a este eje se pueden visualizar al menos dos finalidades diferentes. La de *reproducir* lo que el texto dice o la de *producir* conocimiento en base al texto.

En torno a la práctica de escritura que tiene como horizonte sólo la **reproducción** del conocimiento que está contenida en el texto, las alumnas señalan: *“por ahí en primero era más sacar de los textos, era como un copiar y pegar”* (EE2); *“el trabajo práctico o la monografía por lo general es mas información de los textos que tuya”* (EC2); *“la mayoría de los trabajos escritos en la facultad eran sacar de tal autor y cortar y pegar”* (EE3); *“por allí veo que digo lo textual. (...) me cuesta ponerme en lugar de los autores.* (EI2).

Las cuatro respuestas señalan que en la Universidad se desarrollan prácticas de escrituras cuya finalidad está destinada, fundamentalmente, a copiar las ideas que expone el texto. Estas prácticas de escrituras reproductivas están asociadas, a los tipos de prácticas de escritura frecuentes (trabajo práctico y monografía) que les demanda la formación, según algunas estudiantes, o la complejidad de los temas que se abordan, según otras.

En lo relativo a *escribir para producir a partir del texto*, una estudiante señala que cuando se escribe (...) *existen dos partes, no solo la búsqueda bibliográfica y no solamente lo que dice un autor y no solo lo que dice un texto, sino también y cuando existe libertad se puede escribir un texto donde imprimir el sello de uno y es ahí donde se puede construir muchísimo el conocimiento* (EE3). Esta respuesta señala la existencia de un espacio de escritura universitaria, donde no sólo tienen que reproducir las ideas del texto, sino también están autorizados por el clima de libertad existente, a producir textos donde pueden exponer su propia idea, que es según esta estudiante, el punto de partida para construir conocimiento.

Estas observaciones en torno a escribir para reproducir o para producir el texto confirman las conclusiones arribadas por Scardamalia y Bereiter (1992) y a fines de la misma década por Bono y otras (1998), quienes identificaron dos tipos de composición en la escritura de los universitarios: el primero “decir el conocimiento” (lo que en este trabajo se denomina escribir para reproducir la ideas de texto) y el segundo “transformar el conocimiento” (lo que aquí se llamó construir conocimiento a partir del texto). Según estas autoras, es de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento, sino principalmente a transformar dicho conocimiento. Este proceso se produce por medio de una interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto, donde el autor se va modificando conforme escribe su obra.

Según Scardamalia y Bereiter (1992) la comprensión de los escritores experimentados cambia y crece durante el proceso de composición, para ello es de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que los alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento.

Eje III. Para qué y para quien. No se puede hacer una división tajante en *escribir para que* y *escribir para quien*, en este trabajo solo se lo hizo a los efectos de poder analizar con mayor profundidad los sentidos de la escritura universitaria. Para salvar este examen fragmentado, a continuación se transcribe la respuesta de una estudiante donde se asocia estos dos aspectos: *“Empezó con pedagogía, en que pude armar un escrito mío, en donde estaba esa instancia de búsqueda de material bibliográfico y esa instancia de imprimirle el sello de uno y es ahí donde pude construir muchísimo el conocimiento y todos esos prácticos donde uno puede construir más que leer y no poner lo que quiere el profesor y lo que dicen el texto...”* (EE3).

Esta respuesta pone de manifiesto la intrínseca relación que existe entre la finalidad y destinatarios, en ese sentido es factible inferir dos tipos de escritura construida en base a la combinación de estos dos aspectos.

Tipo 1. La escritura enajenada (*poner lo que quiere el profesor y lo que dice el texto*). Es aquella escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que está destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto únicamente se escribe para ellos.

Tipo 2. La escritura propia (*amar un escrito mío*). Es aquella escritura que si bien, tiene en cuenta el material bibliográfico de referencia pero no se queda encerrada en ello; sino que busca construir ideas propias imprimiendo la visión particular de quienes escriben. Esta operación promueve la construcción de conocimiento en tanto crea las condiciones que ponen en juego los saberes apropiados previamente, y también estimula la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura.

En suma, como puede apreciarse a lo largo de este apartado, en la enseñanza universitaria la producción escrita es un instrumento de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Si sólo se usa como medio para reproducir mecánicamente el conocimiento respondiendo a las necesidades del equipo de cátedra, la escritura pierde su carácter formativo y se convierte en una herramienta de control pedagógico. Pero si se la emplea como un dispositivo que posibilite la transformación del conocimiento y desarrollo de las potencialidades creativas, esta práctica recupera su carácter formativo.

B.2-Transformación del escritor inmaduro al maduro producido por el cambio de posicionamiento subjetivo

Desde el punto de vista formativo, para Bono y otros (1998), “decir el conocimiento” es un proceso de composición “inmadura”, mientras que “transformar el conocimiento” da cuenta de los procesos utilizados por los escritores “maduros”. La transformación de un escritor inmaduro de carácter reproductivo a uno maduro de nivel productivo esta sostenido en un cambio en el posicionamiento del sujeto frente al conocimiento. Este cambio no es espontáneo, ni inercial, ni evolutivo sino que es un proceso intencional que se produce en aquellos espacios educativos donde las estudiantes tuvieron que aprender a escribir escribiendo.

A continuación se transcriben aquellas respuestas donde las alumnas rescatan diversas prácticas de escrituras que contribuyen a transformar el escritor reproductor (posición pasiva) al escritor productor (posición activa).

a) Experiencias de escritura donde se emplea herramientas de síntesis

Una alumna destacó la importancia que tiene aprender a emplear herramientas de síntesis para poder escribir: “(...) en 3º empezaron a darnos para hacer cuadros y cuadros....Después en

psicología educacional veíamos esas herramientas y las técnicas de estudio, en un trabajo que teníamos que hacer nosotros poníamos qué técnicas usábamos... Vos ahí te dabas cuenta... (EE2)

b) Experiencia de escritura donde se promueve la relación entre conceptos

Otra estudiante recuperó aquella práctica de escritura orientada a relacionar conceptos y pensar sobre lo que se está estudiando como base para construirse como escritora: *“Los profesores nos dan muchos trabajos prácticos nos dan cosas para relacionar, para pensar, por ejemplo relacionar la unidad cuatro con la uno, recién ahora me doy cuenta como escribirlos, recién ahora puedo hacerlo. Siempre en el ámbito de la Facultad..”*(E12)

c) Experiencias de escritura donde se promueve la exposición de ideas propias

Dos estudiantes van un poco más allá, recuperando aquellas prácticas de escritura realizadas durante el proceso formativo en el que deben exponer su pensamiento y no sólo reproducir las ideas del texto. En este sentido mencionan tres tipos de prácticas de escritura distintas: 1) Defender una tesis (afirmar) con argumentos propios. En este sentido una alumna señala: *“Yo pienso que todas (refiriéndose a la prácticas de escritura) te ayudan a pensar y aprender ...pero cuando ya te dan, por ejemplo, una afirmación y vos tenés que opinar y fundamentar tu respuesta, esas es como que te ayudan a pensar más, porque tenés que fijarte que vas a poner, cómo lo vas a poner, porque yo tengo que estar segura de lo que pongo porque si hacemos una socialización vos tenés que estar seguro si te preguntan, y dar un buen argumento(EE2); 2) responder a preguntas que promueven apreciaciones propias: “en sociología hicimos un trabajo así que estuvo bueno, en pedagogía, en política también había preguntas donde uno podía poner opiniones personales, construir un poquito más”. (EE3); 3) producir textos con distintos formatos de escrituras promueven el posicionamiento subjetivo activo. En ese sentido se rescata el ensayo, el cuento y la autobiografía. A continuación, a modo de ejemplo se transcribe un fragmento de entrevista donde se explicita el ensayo como formato: “Es que tengo tan poca experiencia, pero por ejemplo el ensayo, para mí te permite un montón de cosas, o sea, partir de una problemática que vos estas planteando y fundamentarla, y para mí está muy bueno porque puedes expresar tus propias ideas”.(EC2). Esta entrevistada agrega: “El primer ensayo lo hice sola, que se basaba sobre “la influencia de los medios de comunicación”, que me costó un montón y estuve como una semana para escribir cinco hojas y que en realidad me inspire con una canción y de ahí agarre el tema y comencé a escribir, pero no sabía, en ese momento, que se podía fundamentar con textos, sino capaz que hubiera sido más fácil. Ahora estoy escribiendo otro con una compañera, pero ya se que lo puedo fundamentar con teoría, entonces es diferente”. (EC2)*

Como se puede observar las distintas experiencias de escritura durante el trayecto formativo que manifiestan las estudiantes, indican niveles de implicación diferentes con respecto a dicha práctica que posibilitan la transición de un escritor inmaduro a un escritor maduro.

c)- FORMACIÓN DOCENTE Y ESCRITURA

En lo relativo al vínculo entre la Formación Docente y Escritura, las respuestas de las estudiantes se nuclean en torno a dos ejes: el primero relativo a dificultades en la escritura

que ellas perciben en el proceso de formación, y el segundo la visión que tienen en torno a los procesos que atraviesan en el aprendizaje de la escritura en la Universidad.

Eje I. Dificultades en la escritura. Las alumnas destacan aquellos problemas que se producen en el *ingreso a la universidad* y los que emergieron *durante el transcurso* de la carrera. En relación a la primera, las estudiantes remarcan dos dificultades: la relativa al cambio de la representación que tenían como escritoras en la secundaria y la construcción de nuevas representaciones en base a las exigencias universitarias, en este sentido una estudiante señala: *“Mirá yo salí de la secundaria creyendo que era buena para escribir, me bajaron el ideal la semana pasada con la problemática de mimí, nos dijeron que la redacción estaba pésima...así que no se...por ahí uno se cree que es bueno en algo...”*(EC1); y los déficits formativos en torno a la escritura al ingresar a la Universidad y la necesidad de un acompañamiento por parte de la institución, en ese sentido señala: *“Eso es una falencia muy grande y con eso de que la universidad es abierta para todos y es pública y que no hay filtro... me parece genial que todos tengan el derecho de entrar a la universidad pero no me parecería mal que reciban el apoyo y acompañamiento cuando entran a la universidad”*(EE1).

En cuanto a las *dificultades en la escritura durante el proceso formativo* generado en el desarrollo de la carrera de Formación Docente las alumnas destacan la existencia de diversas dificultades que están estrechamente relacionados.

Las Vinculadas a los espacios de formación docente

Dificultad 1. En cuanto los espacios para la enseñanza de la escritura, una alumna señala que son pocos los espacios existentes a estos fines: *Muy pocos* (espacios de escritura), *lo que son los trabajos prácticos, además ensayos, que hice uno solo en toda la carrera (para un optativo) y ahora estoy haciendo otro para Nivel Superior, pero después nada más y me parece que esa es una falencia que tiene nuestra carrera porque creo que mínimo, tres o cuatro ensayos tendríamos que hacer por año, porque no puede ser que lleguemos a cuarto año y cuando nos dicen que hagamos un ensayo los profesores nos tengan que dar una hoja en donde diga lo que es un ensayo, nos estamos por recibir y no sabemos lo que es un ensayo...Porque no tenemos a nadie que nos haya enseñado cómo escribir en la carrera.*(EC2).

Dificultad 2. En lo relativo a la falta de articulación en los espacios de formación en torno la práctica de la escritura, una alumna dice: *“Con el Pedro en primer año nos hinchaba con el pie de página y después no lo usamos, se donde tengo el cuaderno porque pensé que en alguno momento me iba a servir...”* (EC1). Como se puede apreciar, esta alumna está señalando que los diversos espacios de formación no se ponen de acuerdo en emplear en forma unificada el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje, ya que los profesores de los años avanzados no solicitan el empleo de aquellos conocimientos sobre la escritura (como por ejemplo la cita al pie) que aprendieron en los primeros años de su carrera.

Dificultad 3. En lo relativo a la falta de espacios formativos donde desplegar la escritura propia, una alumna señala: *“En una materia nos habían dicho que antes de rendir el final nos iban*

a dar una instancia de escribir sobre algo que nos haya interesado de la materia y desarrollarlo, pero al final no pasó nada y me quede con ganas me había hecho la hipótesis de que quería escribir...”(EE3). Promover, lo que aquí se denomina escritura propia, no es un aprendizaje que se logra mágicamente, sino es necesario crear condiciones donde se aprenda a escribir escribiendo, y para ello es bueno contar con espacios pedagógico-didácticos y orientaciones para este fin.

Las Vinculadas a la composición escrita

Dificultad 1. En cuanto a problemas en el proceso de textualización, una alumna reconoce que tienen dificultades en el acto mismo de poner por escrito su ideas, diciendo que: *“Cuando en el optativo me pidieron que hiciera un ensayo no sabía cómo hacerlo, pedí ayuda a otros profes y más o menos lo arme, pero me costó un montón porque no sé escribir, no tengo el léxico necesario que se necesita para la escritura.* (EC2). Esta respuesta pone de manifiesto dos problemas vinculados a la textualización, uno relativo la falta de conocimiento del tipo de texto que debe escribir y la otra al capital lingüístico necesario para realizar esta práctica.

Dificultad 2. En torno a problemas en la revisión de los trabajos escritos presentados, una alumna destaca que: *“También está que uno hace los trabajos y no los lee antes del entregarlos porque estás con el apuro”*(EC1) . Esta alumna al reconocer que no efectúa una revisión final, confirma que basta con hacer una versión para que un texto quede concluido y que se escribe para ser evaluado por otro, buscando, fundamentalmente, ser aprobada. Ante esa exigencia no realiza una valoración global del texto. Es necesario recordar que las revisiones que se hacen afectan no solo la parte formal del texto, sino que gravita sobre el contenido en tanto posibilita el ajuste, la armonización o inclusive en algunas ocasiones promueve la transformación del sentido general del contenido.

Eje II. Procesos que atraviesan el aprendizaje de la escritura en la Universidad. En lo relativo al proceso de aprendizaje de la escritura que atraviesa un estudiante durante su formación, se transcribe a continuación la respuesta de una alumna donde se puede inferir una hipótesis que relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita, que subyace en la representación de las alumnas: *“Generalmente cuando tenias que rehacer un trabajo, (en los primeros años), no era por la redacción en sí porque faltaba un concepto, en cambio ahora “chicas la redacción”... yo me decía a mi misma capaz que mi redacción era buena para un nivel secundario, cuando yo salí de esa profesora que me encantaba, pero no para un nivel universitario o para pensarte profesionalmente, digo bueno me faltara mas lectura...”*(EC1)

En este fragmento se puede inferir la existencia de dos hipótesis, que, tal como se señaló anteriormente, relaciona el avance en la carrera, la posición subjetiva y la producción escrita. Estas hipótesis pueden formularse de este modo:

Hipótesis 1. En los primeros años de la carrera al sujeto en formación se lo entiende como una persona con posicionamiento de estudiantes y el proceso formativo se focaliza, fundamentalmente, en la reproducción escrita de los contenidos correctos.

Hipótesis 2. En los últimos años de la carrera, en donde el sujeto de formación se acerca a la posición de profesionales, los procesos formativos se focalizan en la producción escrita en donde exista equilibrio entre las formas y los contenidos.

En función de lo presentado en este apartado se puede decir que el análisis no es concluyente aún, ya que quedan muchos indicios para continuar trabajando.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se pretendió exponer los primeros resultados de la investigación desarrollada, cuyas conclusiones iniciales son:

-En torno a los tipos de prácticas de escritura en la formación docente se puede advertir que hay una amplia variedad de formatos textuales que se les pide a los alumnos a lo largo del trayecto de formación inicial.

-En lo relativo a la relación entre posicionamiento subjetivo y práctica de escritura se pueden identificar diferentes sentidos. El lo relativo a los sujetos a quienes están destinadas las producciones (“escribir para quien”); así como en lo referido a la finalidad que posee dicha práctica (“escribir para qué”), y finalmente la conjunción de ambas. Producto de ello, se identifican dos vinculaciones, por un lado, la existencia de una práctica de escritura enajenada (escritura que tiene como fin reproducir mecánicamente la información aportada por la bibliografía impuesta por el equipo de cátedra y que esta destinada a responder solamente a la demanda de los profesores, en tanto se escribe únicamente para ellos); y por otro lado, una práctica de escritura propia (escritura que teniendo en cuenta el material bibliográfico busca promover la construcción de conocimiento, en tanto crea las condiciones que pone en juego los saberes apropiados previamente y la creación de ideas nuevas que sustentan la escritura). En función de esto se visualiza un proceso de transformación de un escritor inmaduro, de prácticas reproductivas, a un escritor maduro cuyas prácticas de escritura involucran procesos de producción que implica un cambio de posicionamiento frente al conocimiento.

-En lo que respecta a la vinculación práctica de escritura y formación docente, se observa que se presentan dificultades en dos momentos del trayecto formativo: En primer lugar, al ingresar a la universidad, puesto que implica romper con las representaciones y prácticas que se tenía sobre la escritura en el nivel secundario, y los déficits en torno a la escritura que consideran los estudiantes al ingresar a la cultura académica. En segundo lugar, las dificultades durante el proceso de formación: se evidencian aquellas vinculadas a los espacios de formación (ausencia de espacios para la enseñanza de la escritura, la falta de articulación entre los espacios de formación en torno a la práctica de escritura y la falta de

espacios formativos para desplegar la escritura propia); así como, las vinculadas a la composición escrita (proceso de textualización, y revisión de trabajos presentados).

-Finalmente, se puede apreciar la existencia de algunos indicios que nos posibilitan seguir profundizando el análisis de la práctica de escritura en cuanto a:

- No sólo es un proceso de composición que desarrolla un sujeto, sino también un acto comunicativo que implica a un “otro” destinatario, que asume distintas posiciones según la finalidad del proceso de escritura – un otro evaluador, ó otro receptor del acto comunicativo-
- Además el posicionarse como escritor/autor en el contexto universitario está sujeto al tipo de tarea, tópico, demanda que se solicite en el acto de producir un texto.
- La necesidad que se plantea en relación a la generación de espacios de formación que promuevan la producción escrita, no sólo para decir el conocimiento sino para transformar del conocimiento.

A modo de reflexión de este trabajo se recuperan las palabras de Althchison, Yvanic y Weldon (1994) que consideran *“toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto”*.

Bibliografía

- Bono, A. y Otro (1998) "Los estudiantes universitarios como productores de textos". Lectura y Vida. Año 19, N° 4.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Investigación, Año 6, N° 20.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Di Scala, M. y Cantú, G (2003). Diagnóstico psicopedagógico en lectura y Escritura. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Kaufman, AM; Rodríguez, ME (1998-1993). La escuela y los textos. Buenos Aires, Ediciones Santillana.
- Marinkovich, J (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. Revista Signos . Versión On-line ISSN 0718-0934. Vol. 35 N°51-52. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- Mercado Cruz, E. y Espinoza Chávez, V. (2011). Sentir, pensar, reflexionar y escribir: la implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales. En CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 15 procesos de formación. http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/po_nencias/0552-F.pdf (consulta 6 de octubre 2011).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje. N°58.
- PROICO N° 4-1-8802 (2010-2013) “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”. FCH- UNSL.