

Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura: Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. Facultad de Filosofía y Letras, UNT, San Miguel de Tucumán (Argentina), 2007.

La escritura en docentes de EGB: entre representaciones y prácticas.

Matilde Murga, Julio Sal Paz, Gabriela Palazzo.

Cita:

Matilde Murga, Julio Sal Paz, Gabriela Palazzo (Diciembre, 2007). *La escritura en docentes de EGB: entre representaciones y prácticas. Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura: Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. Facultad de Filosofía y Letras, UNT, San Miguel de Tucumán (Argentina).*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gabriela.palazzo/17>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pf8d/Fbq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA ESCRITURA EN DOCENTES DE EGB: ENTRE REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

María Matilde Murga
Universidad Nacional de Tucumán
matildemurga@uolsinectis.com.ar

María Gabriela Palazzo
gabupalazzo@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Tucumán
Julio César Sal Paz
jsalpaz@hotmail.com

Universidad Nacional de Tucumán
Experiencias didácticas en lectura y escritura críticas

1. Introducción

Las investigaciones sobre las *Representaciones Sociales* resultan de gran relevancia en tanto “son portadoras de criterios para la comprensión, modificación y gestión de las prácticas didácticas” (Carretero, 1998). En acuerdo con esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es hacer visible las representaciones sociales que tiene un grupo de docentes sobre la escritura -en general- y sobre los procesos de escritura desarrollados en el aula -en particular- con el fin de promover la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza cotidianas y favorecer su transformación.

Señalan los especialistas que esta meta es posible de concretar si logran precisarse los modos en que se estructuran estas interpretaciones, cómo se organizan sus contenidos y de qué forma se hacen accesibles a la conciencia.

La población estudiada está constituida por 50 sujetos con diferentes niveles de formación en el área de la lengua, los que, mayoritariamente, ejercen su rol en los primeros ciclos de EGB y que cursaron un proyecto de postitulación¹ en la ciudad de Lules, localidad de la provincia de Tucumán.

En el grupo de referencia se analizaron el discurso de los docentes y sus representaciones sociales sobre el concepto de escritura, los géneros escritos que se trabajan en el aula y las dificultades más frecuentes que se advierten al escribir. Finalmente, se establecieron correlaciones entre el decir y el hacer tomando como

¹ Actualización en alternativas didácticas para comprender y producir discursos en EGB.

parámetro los momentos iniciales del módulo “Oralidad, lectura y escritura: estrategias y proyecciones didácticas”² y la instancia final.

2. Marco teórico-metodológico

2.1. Acerca de las Representaciones Sociales

Basamos nuestro trabajo en el concepto de *representaciones sociales* –originado en la psicología social- que fue definido por Moscovici (1986) como una *modalidad de conocimiento*, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, con el objeto de hacer inteligible la realidad. Las representaciones sociales son conocimientos de sentido común que tienen dos caras: una figurativa y otra simbólica (Jodelet, 1986). Pueden caracterizarse, además, como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidianas; conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet, *ibid.*).

En el proceso de enseñanza - aprendizaje estas interpretaciones constituyen el punto de partida desde el cual el docente implementa medidas para el diseño y el desarrollo de sus clases. En las prácticas habituales existen conocimientos tácitos, puesto que siempre se sabe más de lo que puede decirse. Numerosos juicios, decisiones y acciones eficientes son, a menudo, mecanismos no lógicos. En otras palabras, no resulta sencillo describir con precisión las variables que intervinieron en la ejecución realizada. Según Schon (1992), *el conocimiento está en la acción*, es dinámico y lo revelamos a través de nuestra intervención hábil y espontánea, ya que, paradójicamente, somos incapaces de hacerlo explícito de forma verbal. No obstante, es posible, mediante la observación y la reflexión sobre las acciones, efectuar especificaciones sobre ese conocimiento tácito e implícito para tornarlo visible, propósito que guía esta investigación.

A partir de lo expuesto, sintetizamos nuestros supuestos teórico-metodológicos:

² El dictado de este módulo estuvo precedido por el de otro “El campo de la Didáctica de la Comprensión y la Producción de los Discursos”, cuya intención fue introducir a los alumnos en los marcos teóricos de la lectura y la escritura.

- a. Las creencias son el contenido de una representación social, no son el mundo sino las imágenes construidas sobre él. (Raiter, 2002)³.
- b. Las condiciones individuales y, en este caso la historia escolar, condicionan la construcción de imágenes.
- c. No todas las representaciones individuales se convierten en sociales, en la medida en que es suficiente que sean admitidas por un sector, grupo o clase de una comunidad (Raiter, op. cit.).

2.2. Los sujetos de investigación en el marco de una racionalidad comunicativo-crítica

Metodológicamente, adherimos a la *racionalidad comunicativa* que implica un diálogo intersubjetivo entre iguales en el cual los actores involucrados aportan sus motivaciones e interpretaciones, generando un tipo de relación más simétrica. Así, el enfoque permite efectuar un análisis reflexivo en el que tanto científicos como participantes son sujetos de investigación. Para ello, resulta imprescindible que el investigador abandone toda posición de poder y se muestre dispuesto a aceptar los argumentos más sólidos. Ahora bien, si las razones que se esgrimen son falsas o parcialmente verdaderas –cuando se emplean referencias normativas incorrectas o que enmascaran los sentimientos para que se cumplan pretensiones personales- se está en presencia de una forma sesgada de acción que no cumple las condiciones del diálogo. Frente a esto se imponen presunciones de poder y no criterios de validez.

Por último, otro postulado de este marco de investigación comunicativo-crítico considera que los sujetos no son “idiotas culturales” (*cultural dope*) (Garfinkel, 1967: 68). De ahí que los presupuestos ontológicos de las personas investigadoras no sean más complejos que los que se atribuyen a los actores.

2.3. Metodología de trabajo

Con la intención de observar las representaciones colectivas del grupo de referencia se implementaron los siguientes instrumentos:

³ La teoría de las Representaciones Sociales es reinterpretada desde el Análisis del Discurso, a través de los aportes de autores como Alejandro Raiter y Julia Zullo, entre otros.

a. Un cuestionario, que respondido en forma grupal antes de que se iniciara el cursado del módulo mencionado, permitió la explicitación de las representaciones discursivas del grupo. Los ítems indagados fueron los siguientes: “¿qué es escribir?”, “¿qué se escribe en el aula?”, “¿cuáles son los problemas más frecuentes de escritura?”. Cabe aclarar que el carácter abierto de las consignas presentadas pretendía registrar la posible diversidad de las representaciones/respuestas.

b. La segunda y la tercera técnicas utilizadas corresponden al ámbito de la escritura como práctica discursiva. La situación presentada consistió en la elaboración de un texto en forma grupal, a partir de una lista de palabras sugerida aleatoriamente por los mismos alumnos⁴. Luego del acto creativo, las producciones realizadas fueron intercambiadas en los diferentes grupos y sometidas a evaluación. Esto permitió identificar dos aspectos: uno, relacionado con el género discursivo empleado y otro, con los procesos de corrección intergrupala.

c. El tercer instrumento implementado, vinculado con la tarea anterior, fue el registro del proceso de escritura grupal, efectuado de manera individual por un observador.

d. Por último, para reflexionar sobre la dimensión evaluadora y crítica del accionar tanto de los docentes a cargo del módulo como de los alumnos participantes, se elaboró un breve interrogatorio de cierre en el que se reformularon las preguntas efectuadas al comienzo de la experiencia de capacitación. Por tanto, se les solicitó, por una parte, que enunciaran las modificaciones -en caso que las hubiera- respecto de la práctica de la escritura, percibidas a partir de la propuesta; por otra, que volvieran a exponer lo que consideraban problemas de escritura recurrentes en sus situaciones cotidianas de docencia.

Sobre las distintas producciones se adoptó el procedimiento de análisis que a continuación se detalla:

- Descripción de la información recopilada a partir de las siguientes variables: definición del concepto de escritura, géneros discursivos escritos en la esfera escolar y dificultades de escritura.
- Clasificación de los datos obtenidos según categorías lingüístico-discursivas.
- Entrecruzamiento de datos logrados a partir de otros instrumentos de observación.
- Interpretación de los resultados alcanzados.

⁴ Daniel Cassany (1994: 279-283) agrupa este tipo de propuestas bajo la denominación de “técnicas de creatividad aplicadas a la expresión escrita”.

3. Representaciones en torno al concepto de escritura

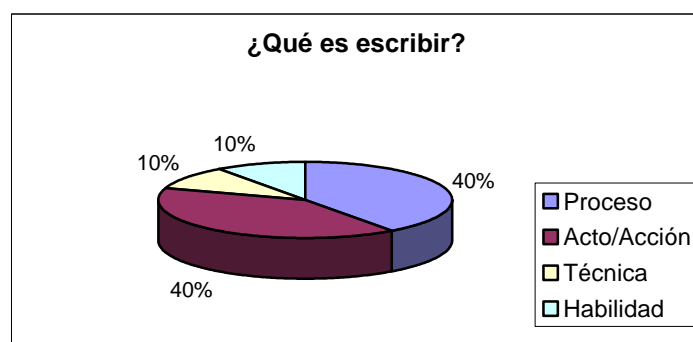
3.1. Definiciones

En este apartado se describen las diferentes creencias que subyacen en las definiciones de escritura elaboradas por los distintos grupos.

Tabla 1.a.: Definiciones de escritura

Definiciones	Porcentaje	Nº de respuestas
Proceso	40%	4
Acto/Acción	40%	4
Técnica	10%	1
Habilidad	10%	1
Total	100%	10 respuestas

Gráfico 1.a.: “¿Qué es escribir?”



Con respecto a las definiciones de escritura aportadas por el grupo de referencia, los docentes recurrieron a diversos términos para conceptualizarla, los que, en su mayoría, (80%) dan cuenta del *rasgo procesual* propio de una acción humana. En menor medida, se hace mención a lo *técnico* y al *saber hacer* (habilidad) que requiere el escribir.

Sin embargo, en las especificaciones relativas a estos elementos que definirían la escritura, advertimos que, por una parte, no queda claro qué se entiende por “proceso” o por “técnica”. Más bien, las expresiones parecen haberse utilizado sin mayor reflexión, ya que las características que se les atribuyen no guardan absoluta relación con un proceso o con una técnica específica. Por ejemplo, un grupo de docentes sostiene que la

escritura es “un proceso mediante el cual se utilizan signos que nos permiten socializarse, expresar nuestros sentimientos, emociones, etc.” [sic]. En este enunciado aparecen aspectos empleados para describir la escritura que manifiestan una gran diversidad de significados.

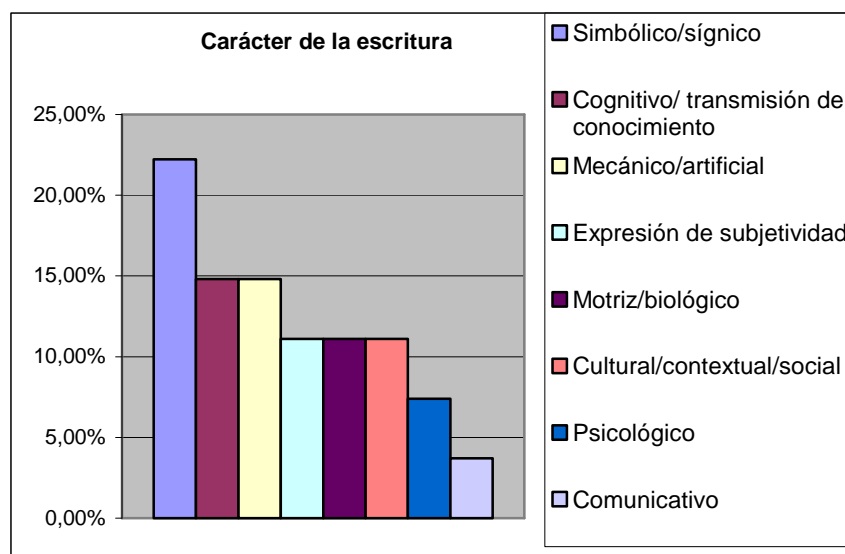
3.2. Categorías vinculadas con el carácter de la escritura

De la clasificación anterior, y atendiendo a las especificaciones enunciadas por los distintos grupos, elaboramos la siguiente categorización de lo que podemos llamar “carácter de la escritura” en la representación colectiva de nuestro grupo de referencia:

Tabla 1.b.: Carácter de la escritura

Carácter de la escritura	Porcentaje	Nº de respuestas
Mecánico/artificial/motriz/biológico	25,92%	7
Simbólico/signico	22,22%	6
Cognitivo/transmisión de conocimiento	14,81%	4
Expresión de subjetividad	14,81%	4
Cultural/contextual/social	11,11%	3
Psicológico	7,40%	2
Comunicativo	3,70%	1
Total	100%	27

Gráfico 1.b.: Carácter de la escritura



De los datos recogidos puede inferirse que la representación predominante de la escritura tiene que ver con un *saber hacer* en tanto habilidad que requiere de aprendizaje y repetición o automatismo, un “artificio” opuesto, quizás, a la espontaneidad y naturalidad comúnmente atribuida al discurso oral.

En segundo lugar, encontramos la representación relacionada con la escritura como un *código* que forma parte de un sistema sujeto a reglas y normas (tanto gramaticales como semánticas) lo que nos permite entrever la impronta del modelo estructuralista de enseñanza y concepción de la lengua.

En tercer lugar, se enuncian aquellas respuestas que, como parte de la definición de la escritura (como proceso, acto, técnica o habilidad) remiten a su *funcionalidad* o bien a su utilidad. En este sentido, podemos apreciar tres representaciones diferentes:

- a. la importancia de la escritura en tanto transmisión de datos, informaciones o conocimientos, lo que responde más bien a un paradigma cognitivo - informacional;
- b. la función expresiva y poética de la escritura, en términos de Jakobson (1988), que la vinculan con la expresión de subjetividad, es decir, se pone énfasis en el emisor del mensaje;
- c. en menor medida (11,11%), la función sociocultural de la escritura: al respecto, se menciona su relación con la cultura y la sociedad, por lo que adquiere mayor importancia el contexto.

Los índices porcentuales más bajos son los que tienen que ver con el carácter psicológico de la escritura (7,40%) y con la función comunicativa (3,70%). Este último dato concentra nuestra atención en tanto refuerza la hipótesis de que en la enseñanza de la lengua prevalecen aún modelos teóricos y pedagógicos estructuralistas por sobre los comunicativos o pragmáticos, a pesar de que estos últimos ocupan un espacio predominante en los diseños curriculares actuales.

4. Escrituras típicas de la situación escolar

4.1. Una cuestión de género

En este apartado se trabajaron las respuestas al ítem “¿qué se escribe en el aula?”, a partir de las cuales hacemos referencia a la categoría operativa de *género textual*,

considerado como una megaherramienta que permite la comprensión y elaboración de textos (Schneuwly, 1994, en Riestra, 2006).

Las 92 respuestas registradas remiten a escrituras características de la situación escolar y pueden ser realizadas por el docente (consignas), por el alumno (respuestas), o bien ser compartidas por ambos (dictado). Sobre el total mencionado, las siguientes formas, que obtuvieron una mayor puntuación en grado decreciente (entre 10 y 5), son las que se muestran en la tabla 2.a.:

Tabla 2.a.: Géneros escolares

Género	Enunciador/es	Porcentaje	Recurrencias
Consignas	Docente	8,70%	8
Oraciones/frases	Docente y alumno	6,50%	6
Fechas	Docente y alumno	6,50%	6
Producciones de alumnos	Alumno	5,40%	5
Escritura del nombre	Alumno	5,40%	5
Cuentos, narraciones	Alumno	5,40%	5

Se observa que la consigna es el género más mencionado por el docente y que los escritos producidos por los alumnos –contraparte de la consigna- pueden equipararse en importancia. Sin duda, la prevalencia del género “consigna” se vincula con la función de planificar y evaluar la enseñanza que se le confiere. (Riestra, 2006: 12). En este sentido, las “producciones” y/o “narraciones” son la materialización de las acciones mentales de los que aprenden. Otra nota destacable es que la producción de oraciones, fechas y nombre aluden al ciclo de EGB en el que enseñan los maestros del grupo de referencia.

Un análisis posible de los datos arriba presentados es clasificarlos según la propuesta de M .Bajtín (1990), quien considera que toda forma típica de un enunciado relativamente estable incluye:

- una determinada función (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana),
- un aspecto temático,
- composición o estructuración,
- la selección de recursos lingüísticos,

- una expresividad típica (actitud valorativa del hablante hacia el enunciado ajeno).

De esta manera, los datos pueden ordenarse del siguiente modo:

Tabla 2.b.: Aspectos genéricos priorizados

Aspectos del género discursivo	Respuestas de los docentes
Funcionales	Cartas Literarios (poesías, cuentos, narraciones) Escolar (consignas, evaluaciones, dictados, guías de estudio, cuestionarios, ejercitaciones, situaciones problemáticas, listas, horarios, fórmulas, definiciones, reglas, señalizaciones, dibujos, ilustraciones, operaciones, notas, respuestas, fechas, estados del tiempo)
Temáticos	Contenidos legitimados de la cultura
Composición	Narración, descripción, diálogo
Recursos lingüísticos	Letras, sílabas, palabras, frases/oraciones, párrafos

Si bien se advierte un amplio predominio de textos pertenecientes al género escolar, esto no significa que los docentes trabajen con sus alumnos las particularidades temáticas, composicionales o los recursos lingüísticos de cada uno de ellos. En cambio, esto sí puede presuponerse en el caso de los textos literarios o de las cartas.

Lo señalado se confirma a partir de los resultados obtenidos con el segundo instrumento de recolección de datos (la escritura de un texto en forma grupal). Por este medio, pudo establecerse, en primer término, el género discursivo seleccionado por cada grupo para elaborar su escrito y, en segundo lugar, los criterios que se tuvieron en cuenta para observar, positiva o negativamente, las producciones de sus compañeros en los procesos de corrección intergrupal.

Respecto del primer tema, los 8 grupos optaron por un *discurso de ficción*, en tanto los relatos construyeron un mundo imaginario donde se anula la exigencia de veracidad al escritor y al texto (Mignolo, 1985). En este contexto, algunos grupos de escritores organizaron el relato siguiendo una secuencia narrativa y otros, una secuencia descriptiva de acciones (Adam, 1990). Desde el punto de vista del sujeto discursivo, algunos prefirieron un enunciador distanciado del mundo representado, mientras que otros lo presentaron implicándose en él.

4.2. El proceso de corrección entre pares

Sobre el tipo de corrección efectuada entre los grupos los aspectos destacados fueron los siguientes:

Tabla 3: Tipos de corrección

Niveles	Procedimientos	Porcentaje	Nº de respuestas
Enunciativo	Coherencia	20 %	4
	Confusión/claridad	10 %	2
Infraestructura general	Momentos de la narración	10 %	2
Textualización:			
-cohesión lexical	Vocabulario fluido	10 %	2
-cohesión gramatical	Uso de verbos	5 %	1
-conectividad	Uso de adjetivos	5 %	1
	Uso de conectores	10 %	2
	Puntuación correcta	25 %	5
	Caligrafía clara	5 %	1
Total		100 %	20

Del cuadro presentado se desprende que cuatro grupos señalaron como un rasgo positivo la coherencia y/o cohesión de las producciones de sus compañeros pero sin especificar a qué aspecto concreto hacían referencia, salvo dos casos en los que se valoraron rasgos pragmáticos ligados a la confusión y la claridad de lo escrito, respectivamente.

Además, puede observarse que en el grupo de docentes hay, con respecto a los logros y dificultades, una mayor conciencia en los niveles de textualización que en los aspectos enunciativos y macroestructurales. En el plano textual, la cohesión gramatical y los aspectos ortográficos (50 %) superan con crece a las otras categorías. Cabe recordar que no se trataba de la corrección a niños, por lo que la atención brindada a los rasgos notacionales/ortográficos es un posible indicador de representaciones centradas en un enfoque formalista de la escritura.

5. Problemas de escritura: algunas percepciones recurrentes

Las reflexiones en torno a lo que los docentes conceptualizan como *problemas frecuentes de escritura* son el centro del presente apartado. Para su elaboración, se revisaron exhaustivamente las respuestas enunciadas en el punto 3 del cuestionario, las que se reúnen y sintetizan en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Dificultades de escritura

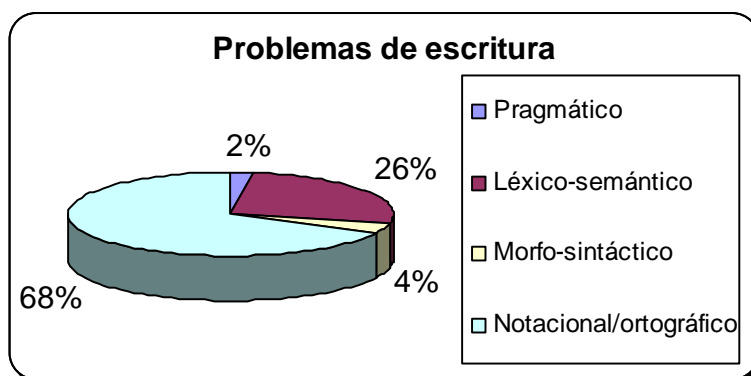
Dificultades de escritura	Frecuencia
Falta de coherencia	6
Falta cohesión	5
Legibilidad	1
Caligrafía	3
Ortografía	6
Confusión en la puntuación	2
Uso de mayúscula	1
Omisión de grafemas/palabras	1
Sustitución de grafemas/palabras	1
Fusión de grafemas/palabras	1
Repetición de grafemas/palabras	2
Omisión de sílabas	1
Omisión de fonemas/letras	5
Sustitución de fonemas/letras	2
Combinación de fonemas/letras	1
Agregación de fonemas/letras	1
Inversión/ confusión de fonemas/letras	2
Escritura en espejo	1
Disgrafía	1
Dislexia	1
Uso inapropiado de verbos	1
No respetan las convenciones básicas de escritura	1
Escriben como hablan	1

Primeramente, estimamos oportuno relacionar estos datos, para abordar su diversidad, siguiendo un criterio de clasificación vinculado a la noción de *dimensiones textuales*, es decir, planos o niveles de descripción de las estructuras del discurso (Van

Dijk: 1980; Marro y Dellamea: 1993). Así, podemos reagrupar la información en las siguientes categorías (ver gráfico 2):

- **Trastornos generales:** disgrafía, dislexia;
- **Dificultades en el nivel pragmático:** No respeta las convenciones básicas de escritura;
- **Dificultades en el nivel léxico-semántico:** Falta de coherencia y de cohesión, repetición de grafemas/palabras;
- **Dificultades en el nivel morfo-sintáctico:** Uso inapropiado de verbos, escriben como hablan;
- **Dificultades en el nivel notacional/ortográfico:** Legibilidad, caligrafía, ortografía, confusión en la puntuación, uso de mayúscula, omisión, sustitución y fusión de grafemas/palabras, omisión de sílabas, omisión, sustitución, combinación, agregación e inversión/ confusión de fonemas/letras, escritura en espejo.

Gráfico 2: “¿Cuáles son los problemas de escritura más frecuentes?”



Como puede apreciarse, la dimensión notacional es la que aglutina mayor cantidad de respuestas. Es notable la presencia de problemas de tipo ortográfico relacionados tanto con el uso correcto de grafemas o letras, como con la utilización de la acentuación y la puntuación, e incluso, con microhabilidades psicomotrices como la legibilidad, la caligrafía y la disposición de elementos en el espacio de la página. Creemos que esto obedece, principalmente, al hecho de tratarse de opiniones vertidas por docentes que ejercen su rol en los primeros niveles del sistema educativo, donde las habilidades de nivel inferior resultan centrales y deben ser automatizadas. Sin embargo, consideramos

que desde etapas tempranas de la adquisición del proceso de escritura es necesario dominar, además, convenciones globales y locales.

El segundo lugar de frecuencia es ocupado, precisamente, por aspectos del nivel léxico - semántico, que se vincula al significado de las palabras o unidades mayores y que tiene una incidencia fundamental en la construcción del sentido del texto (coherencia global). No obstante, a diferencia de lo registrado en la dimensión anterior, las respuestas brindadas por los miembros del grupo de referencia no incluyeron especificaciones ligadas a los fenómenos de cohesión, salvo la repetición de palabras.

Por su parte, el tercer lugar, con un bajo porcentaje de periodicidad, está integrado por dificultades relacionadas con el plano morfo - sintáctico, en el que se engloban el inapropiado empleo de los tiempos verbales -fundamentales en la narración, secuencia que, como vimos en el apartado anterior, goza de centralidad en los procesos de enseñanza aprendizaje- y la falta de adecuación al canal escrito, caracterizada por estructuras sintácticas simples propias de la oralidad.

Finalmente, y en un postergado cuarto lugar aparece una sola mención al nivel pragmático, esbozada de modo muy general: “no respeta las convenciones básicas de escritura”.

Es decir, la escritura es un proceso complejo que requiere del escritor el dominio de un espectro de convenciones que abarcan dimensiones globales y locales; sintácticas o estructurales, semánticas o vinculadas al significado y pragmáticas o dependientes del contexto. Entre las globales se encuentran la adscripción del texto a un esquema discursivo establecido y la determinación del receptor y el propósito del escrito, mientras que entre las del orden local, se hallan el otorgamiento de legibilidad, el empleo adecuado de la normativa gramatical y ortográfica, del léxico, etcétera.

Las dificultades de escritura enunciadas por el conjunto de docentes remiten, mayoritariamente, a rasgos vinculados de manera directa con las microhabilidades psicomotrices y, en menor frecuencia, se asocian a problemas propios del plano del contenido de lo escrito. Esto quizás se deba a los enfoques didácticos a partir de los cuales se enseña el proceso de escritura en la escuela, los que ponen mayor énfasis en lo gramatical y normativo y no en lo procesual o funcional (Cassany, 1990).

Por último, presumimos que las representaciones sobre los problemas de escritura esgrimidas por el grupo de referencia pueden ser compartidas por docentes de características similares a las consideradas en este estudio.

6. Transformación y cambios en las representaciones sociales de los docentes

6.1. Problemas de escritura: algunas reformulaciones teórico - prácticas

Si bien la dimensión normativa (ortográfica) vuelve a mencionarse en la instancia de cierre del módulo como uno de los problemas más frecuentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en EGB, surgieron otras variables dependientes de la consigna “problemas de escritura” no consideradas en la etapa inicial:

- Falta de interés de los estudiantes;
- ausencia de hábitos de escritura;
- incompatibilidad entre la intención del docente y el gusto de los alumnos;
- nivel socio-económico;
- desnutrición.

En consecuencia, podemos inferir que cobraron mayor fuerza rasgos ligados a lo contextual (socio-económico), actitudinal y pragmático, por sobre los aspectos técnicos o normativos de la escritura, centrales en la etapa de apertura.

6.2. Modificaciones observadas a partir de la propuesta de capacitación

En primer lugar, las transformaciones más importantes se percibieron en el ámbito relacionado con la naturaleza y características de la escritura como un proceso, que se visualiza ahora en etapas⁵, atendiendo a diferentes niveles de producción y comprensión.

En este sentido, mencionaron otra modificación en sus representaciones y prácticas, vinculadas con la corrección de los textos escritos, la que debe realizarse focalizando la atención en todos sus niveles y no sólo en el notacional/ortográfico.

Otros cambios mencionados fueron:

- Desmitificación del discurso sobre la complejidad y dificultad de enseñar a escribir.
- Incorporación de nuevas estrategias y microhabilidades a la práctica cotidiana.

⁵ Si bien durante el transcurso del módulo caracterizamos la escritura como un proceso en etapas, hicimos la salvedad de que no debe restringirse su conceptualización, necesariamente, a esta “división”, que resulta operativa para dar cuenta de diferentes estrategias implicadas en la práctica.

- Modificaciones conceptuales -ampliación del vocabulario específico y de los conocimientos sobre la totalidad del proceso de escritura- y pragmáticas, ocasionadas por los ejemplos y la didáctica de los profesores a cargo del módulo.
- Con respecto a la relación docente - alumnos, destacaron la importancia de la motivación previa al acto de escribir y la de considerar a cada estudiante desde su individualidad, evitando los prejuicios.

7. Conclusiones

En resumen, los resultados alcanzados a través de los distintos instrumentos de observación de las representaciones del grupo de referencia sobre la escritura en el aula muestran que:

- la conciencia de los docentes se orienta hacia el trabajo con la dimensión formal de la escritura, dada la atención privilegiada concedida a las microhabilidades y a los aspectos ligados con lo notacional/ortográfico. Esto se explica en parte por el ámbito en el que actúan (primeros ciclos de EGB), aunque también puede relacionarse con la pervivencia de un enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, que convive – a veces en forma forzada, otras con mayor felicidad- con los nuevos lineamientos pedagógicos y disciplinares de este campo.
- Se producen modificaciones en las representaciones que implican que los docentes precisen el carácter procesual de la escritura, señalen la integración de las microhabilidades con otros componentes y efectúen una valoración de los aspectos psicológicos (interés del alumno, individualidad del escritor) y sociales (relación docente-alumno, características socio-económicas del estudiante) involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la actividad.
- Finalmente, transcurridos más de 15 años desde la Reforma Educativa y en tiempos de implementación de la nueva Ley Nacional de Educación, la capacitación emprendida expone la necesidad de profundizar la formación de los docentes primarios en:
 - la dimensión social de la escritura a través del trabajo con diversos géneros discursivos, y de la concientización de los temores e inseguridades que implica el acto de escribir,

- la transformación de los géneros escolares en objetos de enseñanza a fin de mejorar su comprensión/producción,
- y la mayor vinculación entre los aspectos gramaticales y los pertenecientes al plano enunciativo-textual.

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan.
- BAJTIN, M. (1990) [1982]: “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- CARRETERO, M.: (1998): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- CASSANY, D. (1990): *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y G. SANZ (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey, Prentice-Hall.
- JAKOBSON, R. (1985) [1960]: “Lingüística y poética”, en *Ensayos de Lingüística general*. Barcelona, Planeta Agostini.
- JODELET, D. (1986): “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (editor): *Psicología Social*. Vol. II, Barcelona, Paidós.
- MARRO, M. y DELLAMEA, A. (1993): *Producción de textos*. Buenos Aires, Fundación Universidad a distancia Hernandarias.
- MIGNOLO, W. (1985): “Dominios borrosos y dominios teóricos: ensayo de elucidación conceptual”, en *Filología*, año XXI. Buenos Aires, pp. 21-40.
- MOSCOVICI, S. y HEWSTONE, M. (1986): *De la ciencia al sentido común. Psicología social I*. Barcelona, Paidós.
- PUIGVERT, L. (2003): “Metodología comunicativo-crítica de la investigación en Ciencias Sociales”, documento interno del CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), Barcelona, Universidad de Barcelona.
- RAITER, A. (2002): “Representaciones sociales”, en Alejandro Raiter (compilador): *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 9-29.
- RIESTRA, D. (2006): *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

VAN DIJK, T. (1980): *Texto y Contexto*. Madrid, Cátedra.