

Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema*

VÍCTOR ALFONSO MORENO PINEDA**

Recepción: 23 de septiembre de 2017

Aprobación: 13 de marzo de 2018

Forma de citar este artículo: Moreno, V. A. (2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 19-40

* Artículo de revisión. Hace parte de la investigación *Representaciones y prácticas de escritura en los libros de texto de la escuela primaria*. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como ponencia en el II Congreso Internacional de Investigación Lingüística realizado en la Universidad de Antioquia, Colombia.

** Estudiante de la Maestría en Educación, SUE-Caribe y Universidad de Córdoba. Licenciado en Lengua Castellana y docente del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba. Correo electrónico: victorabaeterno@gmail.com

Resumen

Este artículo de revisión presenta el estado de la cuestión de las investigaciones sobre representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Se recogen diez investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura y catorce investigaciones sobre prácticas de escritura, adelantadas en diversos contextos socioculturales. La información fue recabada de los repositorios *Redalyc*, *Dialnet* y *Scielo* y de revistas especializadas; solo se tuvieron en cuenta artículos de investigación que tuvieran explícitamente la estructura introducción, marco teórico, metodología, resultados y conclusión. Para organizar la información, se diseñó una matriz analítica de contenido. Esta matriz sirvió para extraer la información relevante y organizarla en las categorías analíticas definidas *a priori*: objetivos, teorías, métodos y resultados. Este documento comprende tres apartados. Primero, se explica la metodología utilizada para sistematizar la información de los artículos. Después, se presentan las categorías analíticas en que se organizó el estado del tema. Y por último, se expone una discusión sobre las tendencias generales de los trabajos reseñados y se ofrecen algunas reflexiones sobre alternativas y proyecciones investigativas en el campo de las representaciones sociales y prácticas de escritura.

Palabras clave: representaciones sociales de escritura, prácticas de escritura, estado del tema, América Latina.

Representations and Writing Practices in the Latin American Context. State of the Art

Abstract

This review presents the state of the art of research on representations and writing practices in the Latin American context. Ten researches on social representations of writing and fourteen researches on writing practices, advanced in diverse social and cultural contexts, are collected. The information was gathered from the repositories *Redalyc*, *Dialnet* and *Scielo* and from specialized journals; only research articles that explicitly had the structure introduction, theoretical framework, methodology, results and conclusion were taken into account. To organize the information, an analytical content matrix was designed. This matrix served to extract the relevant information and organize it in the analytical categories defined *a priori*: objectives, theories, methods and results. This document comprises three sections. First, the methodology used to systematize the information of the articles is explained. Then, the analytical categories in which the state of the art was organized are presented. And finally, there is a discussion about the general tendencies of the reviewed works and some reflections on alternatives and research projections are offered in the field of social representations and writing practices.

Keywords: social representations of writing, writing practices, state of the art, Latin America.

Représentations et pratiques d'écriture dans le contexte latino-américain. État du sujet.

Résumé

Cet article de révision présente l'état de la question des recherches sur des représentations et pratiques d'écriture dans le contexte latino-américain. On rassemble dix recherches sur des représentations sociales de l'écriture, et quatorze recherches sur des pratiques d'écriture, menées dans de divers contextes socioculturels. L'information a été recueillie avec des répertoires *Redalyc*, *Dialnet* et *Scielo*, et des revues spécialisées. On a seulement considéré des articles de recherche qui avaient explicitement la structure : introduction, cadre théorique, méthodologie, résultats et conclusion. Pour organiser l'information, on a conçu une matrice de contenu. Celle-ci a servi pour extraire l'information pertinente et l'organiser en catégories analytiques définies *a priori* : objectifs, théories, méthodes et résultats. Ce document comprend trois volets. D'abord, on explique la méthodologie utilisée pour systématiser l'information des articles. Ensuite, on présente les catégories analytiques où l'état du sujet a été organisé. Et finalement, on expose une discussion sur les tendances générales des travaux signalés et on offre quelques réflexions sur des alternatives et projections de recherche, dans le domaine des représentations sociales et des pratiques d'écriture.

Mots clés: représentations sociales d'écriture, pratiques d'écriture, état du sujet, Amérique Latine.

Representações e práticas de escrita no contexto latino-americano. Estado do tema

Resumo

Este artigo de revisão apresenta o estado da arte da pesquisa sobre representações e práticas de escrita no contexto latino-americano. Dez pesquisas sobre representações sociais da escrita e quatorze pesquisas sobre práticas de escrita, avançadas em diversos contextos socioculturais, são coletadas. As informações foram coletadas nos repositórios *Redalyc*, *Dialnet* e *Scielo* e em revistas especializadas; apenas os artigos de pesquisa que tiveram explicitamente a estrutura: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusão foram levados em consideração. Para organizar as informações, foi projetada uma matriz de conteúdo analítico. Essa matriz serviu para extrair as informações relevantes e organizá-las nas categorias analíticas definidas *a priori*: objetivos, teorias, métodos e resultados. Este documento compreende três seções. Primeiro, a metodologia utilizada para sistematizar as informações dos artigos é explicada. Em seguida, são apresentadas as categorias analíticas em que o estado do tópico foi organizado. E, finalmente, há uma discussão sobre as tendências gerais dos trabalhos revisados e algumas reflexões sobre alternativas e projeções de pesquisa são oferecidas no campo das representações sociais e práticas de escrita.

Palavras-chave: representações sociais da escrita, práticas de escrita, estado do tema, América Latina.

Introducción

Esta revisión recoge diez investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura y catorce investigaciones sobre prácticas de escritura adelantadas en diversos contextos socioculturales de América Latina. En varios casos, las investigaciones reseñadas abordan de manera simultánea la lectura y la escritura. No obstante, dado el objetivo de la investigación que motiva este estado del tema, me concentro únicamente en la escritura, y solo menciono la lectura en aquellos casos en que aporte a clarificar cuestiones teóricas o metodológicas insoslayables.

El artículo no se limita a reseñar las investigaciones de manera aislada, sino que, para darle mayor rigor, estas se organizan en bloques temáticos, a manera de categorías analíticas, los *objetivos y contextos*, los *marcos teóricos*, los *planteamientos metodológicos* y los *resultados y conclusiones*. El lector encontrará reunidos en cada bloque los elementos más relevantes de las investigaciones, de tal forma que podrá hacerse una idea general de los principales contextos, autores y metodologías que han seguido las investigaciones sobre representaciones y prácticas sociales de la escritura en América Latina. El trabajo pretende invitar a los investigadores interesados en la escritura como práctica social a dinamizar los ámbitos y las metodologías de trabajo, para que se construya un campo investigativo más amplio que el aquí reseñado.

1. Un método

El estado del tema que presento recoge solo aquellos artículos de investigación realizados en América Latina y publicados en revistas académicas. La información fue recabada de los repositorios *Redalyc*, *Dialnet* y *Scielo* y de revistas digitales especializadas. Para la búsqueda se establecieron unas palabras clave (lexías) asociadas con los campos de las representaciones y las prácticas sociales de escritura. Se desecharon los artículos de revisión y reflexión en la medida que me interesaba revisar exhaustivamente el estado de las investigaciones empíricas para determinar tendencias de carácter teórico y metodológico y ver qué tanto se ocupan estas investigaciones de la escuela primaria, contexto en el que adelanto una investigación mayor. Por ello, solo me concentré en artículos de investigación que tuvieran explícitamente la estructura introducción, marco teórico, metodología, resultados, discusión o conclusiones.

La búsqueda inicial en los repositorios arrojó un centenar de investigaciones sobre ambos campos de estudio, pero cuando se procedió a vaciar la información en una matriz analítica de contenido de Excel (Gómez, Galeano & Jaramillo, 2015), el corpus se depuró desechando aquellos artículos de revisión o reflexión. La matriz analítica sirvió para extraer la información relevante y organizarla en las categorías analíticas definidas *a priori*: objetivos, teorías, métodos y resultados. Posteriormente, se hizo una lectura

transversal de las categorías para comparar las distintas investigaciones e identificar relaciones y reiteraciones semánticas en cada una de las categorías, así como la calidad y la pertinencia de las fuentes seleccionadas.

El procedimiento fue el siguiente: codificación de los artículos para facilitar el manejo en la matriz analítica; lectura lineal de los artículos para seleccionar o desechar las investigaciones; organización de la información relevante en la matriz analítica; lectura transversal de las categorías analíticas propuestas (objetivos, teorías, métodos y resultados); y textualización y revisión del estado del tema. Por la misma organización de la información dentro de las categorías, el estado del tema desecha toda organización espacial y tiene como único criterio el hecho de que sean investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano. Así mismo, tampoco hago una jerarquización entre los contextos internacionales y locales. Y, aunque se soslayan todos los criterios cronológicos, las investigaciones reseñadas se precisan todas en el último cuarto de siglo.

2. Investigaciones sobre las representaciones sociales de la escritura

2.1 Objetivos y contextos

A excepción de los trabajos de Ruiz (2012), Hernández (2012b), y Ortiz *et al.* (2009), todas las investigaciones reseñadas se adelantaron en el contexto universitario. En el caso de Hernández (2012b), la investigación se llevó a cabo en un colegio público de la ciudad de Bogotá, y preguntó por las concepciones —en cuanto modos particulares de apropiarse del mundo, opuestas a las representaciones que son conocimiento compartido— que tienen cinco docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura. Ortiz *et al.* (2009) describieron en su trabajo las prácticas de aprendizaje presentes en planteles educativos del estado Zulia, Venezuela, en torno a la promoción de la lectura y la escritura, para identificar las representaciones sociales de los docentes alrededor de estas prácticas. Y Ruiz (2012) se interesó por las concepciones de escritura que tienen los docentes y las representaciones sociales de estudiantes de primer ciclo en tres colegios de la ciudad de Bogotá.

En el contexto universitario, Savio (2015) analizó las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en Buenos Aires, Argentina. La investigación abarcó dos momentos: al ingresar a la universidad y luego de un año de ver dos cursos relacionados con lectura y escritura. Soler (2013), por su parte, adelantó su investigación en la Universidad Distrital de Bogotá, y tuvo como objetivo describir e interpretar las representaciones sociales de estudiantes indígenas y afrodescendientes sobre la escritura académica. Y

finalmente, Da Silva (2013) analizó las representaciones sociales de la escritura en diez estudiantes de la Maestría en Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais.

Marinkovich y Salazar (2011) intentaron dar cuenta de las representaciones sociales acerca del proceso de escritura de un grupo de académicos de la Licenciatura en Historia del Arte de una universidad chilena; por su parte, Córdova (2012) indagó, también en una universidad chilena, por las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en cuatro docentes que dictan un curso final de la Licenciatura en Bioquímica, y el rol que la escritura desempeñaba en el mencionado programa; García (2004) preguntó en su trabajo por las representaciones sociales de un grupo de docentes del programa de Comunicación Social de la Universidad de los Andes (Venezuela), en cuanto a la forma que tienen sus estudiantes de elaborar un ensayo. Similar cuestión ocurrió con Tapia y Marinkovich (2011), quienes se centraron en las representaciones sociales de docentes y estudiantes acerca de la escritura de tesis de grado.

2.2 Referentes teóricos

Savio (2015) partió de las definiciones ya clásicas de Moscovici (1989) y Jodelet (1989)¹ sobre representaciones sociales. También mencionó a Raiter (2002), quien afirma que las representaciones son la base de las creencias sociales. Soler (2013) y Marinkovich y Salazar (2011) definieron las representaciones sociales desde Vasilachis (1998). Para este autor, las representaciones son construcciones simbólicas individuales o colectivas.

Da Silva (2013) recurrió a Moscovici (2003) para señalar el carácter social e interactivo de las representaciones. Córdova (2012), por su lado, citó a Jodelet (1989) para señalar que las representaciones sociales se dan sobre algo (un objeto) por alguien (el sujeto); y a Moscovici (1981), para comprenderlas como conceptos, declaraciones y explicaciones originadas de la cotidianidad. Y por último, mencionó a Araya (2002), quien afirma que una representación surge de ver la realidad como el resultado de una construcción subjetiva. Ortiz *et al.* (2009) citaron a Jodelet (1986), a Banchs (2005) y a Domínguez (2006), para resaltar la constitución de las representaciones por medio de valores, actitudes, creencias y opiniones regidas por las normas de un grupo.

En cuanto a las teorías sobre la escritura, Soler (2013) se limitó a mencionar, sin profundizar en sus conceptos, a los autores incluidos dentro de los nuevos estudios sobre literacidad en América Latina, entre ellos, Vigil (2006); Arévalo, Pardo y Vigil (2004);

¹ Cito en esta parte del estado del tema a los autores que cada investigación utilizó en su marco teórico y metodológico. Para encontrar la información bibliográfica completa, el lector debe remitirse directamente a los trabajos reseñados, los cuales se encuentran debidamente referenciados al final de este trabajo.

Ames (2002); Zavala (2001, 2002); Zavala, Niño y Ames (2004); Marí (2005); Kalman (2003); Biondi y Zapata (1994, 2006). Marinkovich y Salazar (2011), por su parte, mencionaron a Bereiter y Scardamalia (1987) para abordar la escritura desde una postura epistémica en que el escritor sea capaz de establecer objetivos y problematizar su escritura. Da Silva (2013) utilizó a Marcuschi (2008), Koch (2008) Ivanič (2004) y Elías (2008), para afirmar que la escritura puede verse como un producto, un proceso o un juego de interacción.

Ruiz (2012) citó a Vygotsky (1979), para reconocer que la escritura es un hecho social; y, posteriormente, a Tolchinsky (1993), para afirmar, con ella, que la escritura se construye en el ámbito social. Hernández (2012b) y Ortiz *et al.* (2009) abordan la escritura como proceso, por tanto se centraron en la dimensión cognitiva de la escritura a partir de la propuesta de Flower y Hayes (1980, 1996).

2.3 Metodologías

El diseño metodológico de Marinkovich y Salazar (2011) estuvo enmarcado en la teoría empíricamente fundada (TEF) de Strauss y Corbin (1997) y Suddaby (2006). De acuerdo con este enfoque, los investigadores realizaron un muestreo teórico en el que escogieron la muestra en etapas sucesivas: primero un grupo de sujetos y, a medida que se analizaron los datos y se plantearon las categorías, se generaron nuevos criterios para seleccionar otros sujetos. Siguiendo la TEF, aplicaron el proceso de codificación en las tres fases: abierta, axial y selectiva.

De manera más o menos similar trabajaron Córdova (2012) y Ortiz *et al.* (2009) en su investigación. Estos últimos autores observaron y registraron las clases de ocho docentes durante un año. En los acompañamientos al aula, hechos por los investigadores, se recogieron evidencias del trabajo docente, tales como planeadores, cuadernos de los estudiantes, instrumentos de evaluación, etc. A partir de la comparación de estos materiales de clase, se establecieron las categorías de análisis siguiendo la TEF. Tapia y Marinkovich (2011) también suscribieron metodológicamente su investigación a la TEF. Se estableció como criterio de selección de la muestra que los docentes y estudiantes, respectivamente, dirigieran e hicieran una tesis de grado. Se hizo un grupo focal de seis docentes de Química Marina y Biología Marina; de la información obtenida y sus análisis preliminar, se propusieron unas categorías que sirvieron de base para seleccionar los nuevos casos de estudio. Ruiz (2012) trabajó con 65 niños y 12 maestros de escuelas de Bogotá. Los instrumentos utilizados por este investigador fueron las entrevistas y la observación de clases. Una vez recolectada la información, se procedió a aplicar la metodología de la TEF.

De otra forma procedieron Savio (2015), Soler (2013) y Hernández (2012b). El primero desarrolló un cuestionario breve con preguntas abiertas en que proyectó dos representaciones de la lectura y la escritura. A partir de las respuestas de los estudiantes, Savio (2015) elaboró una matriz de datos que sirvió de base para la construcción de las categorías. El análisis de la información recolectada se hizo en tres momentos: descripción de las representaciones sociales, análisis semántico para establecer las categorías, y diálogo entre la teoría y los datos obtenidos. Hernández (2012b), desde el paradigma interpretativo, dividió su investigación en dos momentos; inicialmente aplicó un cuestionario a los docentes para ver cómo concebían la escritura; posteriormente grabó y transcribió las clases de español de tres docentes de primaria para contrastar el trabajo de aula con el discurso de las entrevistas.

García (2004) también utilizó un cuestionario que aplicó a los docentes universitarios. En este, se indagó sobre el lugar donde escriben los estudiantes (dentro o fuera del aula), las características de un ensayo y su finalidad en la clase. Da Silva (2013), en cambio, propuso un estudio basado en las narrativas elaboradas por los estudiantes de la Maestría en Letras; estos leyeron un texto sobre la experiencia de escritura de un investigador experto en la temática, y a partir de allí el investigador propuso la escritura de textos biográficos que abordaran la experiencia en escritura pasada, presente y futura.

2.4 Resultados y conclusiones

Savio (2015) halló que se han presentado modificaciones y continuidades en las representaciones sociales de la lectura y escritura por parte de los estudiantes universitarios. Dice el autor que hay una brecha entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y las exigidas por la universidad. Da Silva (2013) también percibió que los estudiantes modificaron sus representaciones sociales de la escritura en las distintas etapas del trabajo. Concluyó este autor que las representaciones son flexibles en la medida que son modificadas por la influencia de nuevos contextos y experiencias. Finalmente, el autor afirmó que tanto en la escuela primaria (enseñanza fundamental) como en la educación secundaria (enseñanza media), los estudiantes tienen representaciones negativas de la escritura.

Soler (2013) encontró que, dada la dimensión intercultural de su trabajo, la universidad debe ser un espacio plural en que coexistan distintas prácticas. Por su parte, Marinkovich y Salazar (2011) encontraron que la escritura de una tesis se adhiere a la recursividad y la dialogicidad, como dos principios generativos y estructurantes de la escritura. La recursividad se relaciona con resolver un problema y la dialogicidad con poner en la escritura la interacción social entre el yo, el tú y el saber. Córdova (2012) concluyó en su trabajo que las representaciones develan un desconocimiento de lo que es la alfabetización académica y su enseñanza para los docentes. Afirmó el investigador que

la escritura se interpreta, por parte de los profesores, desde una dimensión muy básica como la llana adquisición del código lingüístico y el acceso a la cultura letrada. En igual sentido se manifiesta Ruiz (2012), quien concluyó que las concepciones de escritura de los docentes fortalecen o limitan el reconocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes.

Hernández (2012b) encontró que los docentes de primaria enseñan la escritura de manera distinta a como dicen concebirla. En sus intervenciones, los docentes manifestaron entender esta práctica desde una dimensión comunicativa o como proceso, pero continuaron fijando la enseñanza de la escritura en aspectos formales de la lengua. Tapia y Marinkovich (2011) apuntaron a reconocer que los estudiantes entienden la escritura como una habilidad que se debió aprender en la escuela o en la formación universitaria anterior a la escritura del trabajo de grado. La representación que hacen los estudiantes de la escritura, concluyen los investigadores, apunta a entenderla como fenómeno cognitivo y no como práctica social. Ortiz *et al.* (2009) señalaron que los materiales de lectura no garantizan crear lectores y productores de textos. Para los autores, debe existir un mediador que acompañe y acerque a los estudiantes a la cultura escrita. Los autores advirtieron que la escuela necesita crear espacios de formación que permita la reflexión de la práctica y la transformación de las representaciones que obstaculizan la inmersión de los niños en la cultura escrita.

3. Investigaciones sobre prácticas sociales de escritura

3.1 Objetivos y contextos

La investigación de Figueroa, Aillon, Yáñez y Ajagan (2009) propuso una descripción fenomenográfica de la lectura y la escritura en un contexto de educación experimental en que se utiliza el hipertexto. Con el uso de las tecnologías, trabajaron también Bautista y Méndez (2015). El objetivo de su investigación fue ver los efectos que produce la implementación de herramientas tecnológicas en las prácticas de lectura y escritura en escuelas rurales de Colombia. Por otro lado, Martins y Ribeyro (2013) analizaron cómo son vivenciadas, en las clases de lengua portuguesa de segundo año de enseñanza media en el Brasil, las prácticas de lectura y escritura. Y De Luna (2010) analizó las prácticas de lectoescritura en manifestaciones pictóricas, llamadas exvotos, de la ciudad de Puebla, México.

Las investigaciones de González y Vega (2010), Camargo, Uribe y Zambrano (2013), De Castro y Niño (2014) y Cárdenas (2014) se adelantaron dentro del contexto universitario. Los trabajos de Camargo, Uribe y Zambrano (2013) y De Castro y Niño (2014) se enmarcaron en la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, que se llevó

a cabo en 17 universidades de Colombia. En ambos casos, las investigaciones compartieron el objetivo del macroproyecto: describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. La investigación de Cárdenas (2014) se adelantó en diez licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano. El objetivo fue describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en esas licenciaturas por estudiantes y docentes. González y Vega (2010) tuvieron como objetivo principal caracterizar las prácticas de lectura y escritura en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia y proponer algunas bases para cualificarlas.

Guidice, Godoy y Moyano (2016) buscaron identificar, a partir de un conjunto de entrevistas y de los materiales del curso (programa, cronograma de clases, muestras de material bibliográfico, consignas de escritura o producción de los estudiantes), las prácticas de lectura y escritura que realizan los docentes y estudiantes de los cursos esenciales en la formación de un programa de Psicología de una universidad de Argentina.

También en el contexto universitario, pero abordando solo las prácticas de escritura, están las investigaciones de Serrano, Duque y Madrid (2012) y Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014). La primera buscó identificar y analizar las prácticas de escritura de los estudiantes en las disciplinas del currículo del Ciclo Básico de Ingeniería. La segunda presentó resultados preliminares de una investigación cuyo objetivo principal era estudiar las prácticas de escritura desde la visión de profesionales en psicopedagogía. Peña y Quintero (2016), Rúa (2016) y Rotstein y BOLLASINA (2010) estudiaron prácticas de escritura en contextos de educación básica y media.

La investigación de Peña y Quintero (2016) tuvo como objetivo determinar el papel que desempeñan los procesos cognitivos y metasociocognitivos en el desarrollo de los procesos de producción escrita de los niños de grados primero y segundo. Rúa (2016) analizó las prácticas intersticiales de escritura de docentes y estudiantes de grado primero de una escuela de Buenos Aires, Argentina. Rotstein y BOLLASINA (2010) propusieron los siguientes objetivos: relevar las experiencias de escritura de los docentes, comprender la función que los docentes le otorgan a esta práctica en el ámbito de sus asignaturas y describir las prácticas de escritura que los docentes implementan en sus clases y los enfoques desde los que desarrollan estas prácticas.

3.2 Referentes teóricos

Figuroa, Aillon, Yáñez y Ajagan (2009) sustentaron su trabajo en los aportes de Barton y Hamilton (1998) y Barton Hamilton e Ivanic (2000). Para hablar de las prácticas de alfabetización en el nivel de educación superior, las autoras recurrieron a

Carlino (2005), para quien la lectura y la escritura son el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura académica. De Luna (2010) también retomó a Barton, Hamilton e Ivanic (2000), a Baynham (1995), Purcell (2004) y Kalman (2003) para resaltar el carácter sociocultural de las prácticas de lectoescritura. Guidice, Godoy y Moyano (2016) parten del concepto de alfabetización académica avanzada propuesto por Carlino (2005) y lo complementan con los aportes de Casanny (1989), Olson (2009), Rogers y Walling (2011) y González-Moreno (2012), quienes han afirmado que la lectura y la escritura tienen valor epistémico y son herramientas importantes para el aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas.

Por otro lado, Camargo, Uribe y Zambrano (2013) abordaron en su marco teórico cuatro temáticas: cultura académica, didáctica, lectura y escritura. La cultura académica la entendieron en términos de relaciones de saber-poder que se materializan y naturalizan en los discursos y escenarios cotidianos. Desde Litwin (1997), Camps (2003) y Díaz (2009), entienden la didáctica en una triple tensión: como disciplina teórica que comprende, explica e interpreta prácticas de enseñanza y aprendizajes; como disciplina que tiene en cuenta la forma de aprender del sujeto; y como didáctica de la lengua. La lectura y la escritura la abordaron desde las nociones de alfabetización (Colomer & Camps, 1996), escritura a través del currículo (Carlino, 2005 y 2007) y literacidad (Cassany, 2005).

De Castro y Niño (2014) utilizaron las aportaciones de Carlino (2002), Caldera y Bermúdez (2007) y Roux (2008), para hablar sobre alfabetización académica. También citan a Baquero (2001), quien, desde el concepto de educabilidad, introduce la discusión al plano eminentemente sociocultural. Bautista y Méndez (2015) recurren a Cassany y Ayala (2008) para explicar los cambios en los modos de leer y escribir en contextos mediados por TIC y la forma en que las tecnologías han permitido la democratización y el acceso al conocimiento, y el surgimiento de nuevas prácticas de escritura y lectura. Por otro lado, Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) partieron de la consideración general de que la escritura involucra procesos cognitivos y lingüísticos y, a su vez, es una práctica social.

Peña y Quintero (2016), por su parte, sustentaron su trabajo en el modelo metodológico metasociocognitivo, propuesto por Arroyo (2009), el cual permite integrar los procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales. Serrano, Duque y Madrid (2012) citaron en su trabajo a Miras (2000), Pérez (2008) y Olson (1998), quienes, ubicándose en la perspectiva epistémica de la escritura, afirman que esta es un arma poderosa para la toma de conciencia y para el desarrollo del conocimiento de la realidad. Rotstein y Bolasina (2010) utilizaron las nociones de experiencia (Ferrater, 1958) y escritura (Johnson, 1987). Para hablar de la enseñanza de la escritura, los autores

tomaron a Aliseo, Melgar y Chicci (1994) a fin de analizar las perspectivas transcriptivistas y no transcriptivistas presentes en la escuela.

3.3 Metodologías

De Luna (2010) realizó su investigación desde el enfoque etnográfico. El investigador hizo unas encuestas en las que consultó por las prácticas de lectoescritura relacionada con los exvotos. Además de las encuestas, utilizó otros instrumentos para recolectar datos, como observaciones, entrevistas semiestructuradas, grabaciones, notas de campo, fotografías de evidencias físicas de exvotos e imágenes obtenidas de páginas de Internet. De manera similar procedieron Cárdenas (2014) y Serrano, Duque y Madrid (2012). Los datos recogidos por los primeros investigadores fueron sometidos a un análisis estadístico y después se pasó a su interpretación. Los segundos se inclinaron por utilizar cuestionarios exploratorios aplicados a los docentes.

La investigación de González y Vega (2010) dividió el proceso en tres fases: dos de tipo cuantitativo y una caracterización cualitativa. La primera fase consistió en la tabulación de resultados obtenidos a partir de pruebas diagnósticas hechas a los estudiantes. En la segunda fase, se aplicaron encuestas para identificar los procesos de lectura y escritura que se producían en asignaturas diferentes a las ofrecidas por el Departamento de Gramática, los tipos de texto que trabajaban y la valoración que se hacía de ellos. La tercera fase se realizó por medio de una observación sistemática de los cursos seleccionados. Rotstein y BOLLASINA (2010) hicieron una investigación biográfica-narrativa, inscrita dentro del territorio de las “escrituras del yo”. Utilizaron una muestra de 20 docentes de escuelas públicas y privadas que trabajaban en distintas áreas del conocimiento. Estos docentes elaboraron un texto autobiográfico sobre su vida personal y escolar. El relato se convirtió, posteriormente, en un instrumento de investigación junto con las entrevistas en profundidad.

Guidice, Godoy y Moyano (2016), por su lado, a partir de dos hipótesis relacionadas con el objetivo de la investigación, realizan entrevistas en profundidad a seis profesores que enseñan en diez cursos esenciales del programa de Psicología, y analizan los materiales de la clase producidos por los estudiantes. En la investigación, se tomó en cuenta la posición del curso en el plan de estudios y las características propias de los estilos de los profesores. De Castro y Niño (2014) utilizaron una encuesta realizada a 3719 estudiantes ubicados entre quinto y octavo semestre de diversos programas en las 17 universidades colombianas donde se llevó a cabo la investigación. La encuesta, de 22 preguntas, constó de cuatro secciones: información sobre los participantes, experiencia como lector y escritor en la universidad y experiencia académica individual.

Camargo, Uribe y Zambrano (2013) utilizaron en su trabajo datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Tomaron como fuentes de información los documentos de la política institucional existentes sobre lectura y escritura académica, los programas curriculares de cursos relacionados con el tema y la voz de los estudiantes y docentes de las universidades. Bautista y Méndez (2015) utilizaron como técnica la observación no participante. Los investigadores elaboraron una bitácora de observación externa para no modificar ni alterar una clase mediada por TIC. La población escogida pertenecía a escuelas rurales sin acceso previo a herramientas TIC. Con las 97 instituciones educativas que cumplían los criterios de selección, se aplicó un muestreo intencional estratificado del que finalmente se seleccionaron 21 instituciones. Para las observaciones se realizó una guía, con escalas de medida, en la que se consignaban datos como el área del conocimiento y la temática asociada.

Peña y Quintero (2016) se decidieron por la investigación acción como método de trabajo. La investigación fue llevada a cabo por las dos docentes investigadoras y un grupo de ochenta estudiantes de segundo grado de primaria que estaban a su cargo. La investigación se realizó en tres fases: preactiva, interactiva y posactiva. En la primera fase se analizaron las concepciones y se construyeron los fundamentos teóricos y metodológicos. Durante la segunda fase, se seleccionó y desarrolló un proyecto de aula que sirvió como propuesta de interacción. En la fase posactiva, finalmente, se analizó la información y se presentaron los resultados.

Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) dividieron su trabajo en dos etapas; en la primera caracterizaron las perspectivas de psicopedagogos con respecto a las prácticas de escritura de su ámbito profesional. La técnica utilizada en esta fase fue la entrevista semiestructurada. En la segunda etapa, se estudió la perspectiva de los profesores universitarios con respecto a la escritura profesional psicopedagógica y su enseñanza. Y por último, Martins y Ribeiro (2013) utilizaron como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada. La muestra con que trabajaron estuvo conformada por diez estudiantes y una docente, quienes manifestaron su disposición para participar en la investigación.

3.4 Resultados y conclusiones

De Luna (2010) señaló que los exvotos son una fuente imprescindible para comprender las prácticas de lectoescritura a lo largo de los tiempos y a partir de un mismo documento. También que las nuevas tecnologías, en vez de afectar el uso de los exvotos, facilitan su digitalización y masificación. En sus hallazgos, Figueroa, Aillon, Yáñez y Ajagan (2009) sostienen que las insuficiencias en el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios no están asociadas al uso del hipertexto, sino a la ausencia de estrategias didácticas que incidan en la formación de un lector y

escritor crítico. Rotstein y BOLLASINA (2010) concluyeron que son fundamentalmente dos las visiones que permanecen en la escuela sobre la escritura: unos la ven desde la perspectiva de la memoria, y otros, como transcripción de lo que se lee o se dice.

Por otro lado, Cárdenas (2014) sostuvo que en los programas de licenciatura poco se lee o escribe; por tanto, todo está orientado a cumplir el programa o a ejercitarse en determinado contenido. En lo correspondiente a la escritura de ensayos, Cárdenas halló que los estudiantes, si bien saben lo que es un ensayo, no han interiorizado los aspectos formales del mismo y solo se han quedado en reconocer la superestructura. En igual sentido se orientan Guidice, Godoy y Moyano (2016) en sus resultados. Las prácticas de escritura y lectura, dicen los investigadores, no se hacen de manera contextualizada y no se designan dispositivos o instrumentos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Serrano, Duque y Madrid (2012) encontraron que las actividades de los estudiantes en las clases, tales como tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigaciones y resolver guías de ejercicios, están orientadas hacia la evaluación antes que al trabajo contextualizado y razonado de la escritura.

De Castro y Niño (2014) hallaron que los estudiantes universitarios en Colombia escriben ante todo notas de clase, resúmenes, ensayos e informes; y ello se compagina con lo que mayormente leen: apuntes de clase, materiales elaborados por el docente, páginas web y capítulos de libros propios de su formación disciplinar. También hallaron los investigadores que no son leídos en la clase documentos propios del campo científico, tales como informes de investigación o artículos académicos. Los autores concluyen de manera preliminar que “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer” (p. 82).

Martins y Ribeiro (2013) concluyeron que las tecnologías potencian las prácticas de escritura y lectura en los estudiantes. Los estudiantes que están inmersos en las tecnologías muestran mayor interés por el conocimiento. También Bautista y Méndez (2015) se centraron en la forma en que el uso de las TIC modifica la educación, lo que los lleva a pensar que, en el caso de las escuelas rurales, estas deben adaptarse, puesto que las prácticas de lectura y escritura, a pesar de la existencia de tecnologías, siguen estando impregnadas de tradicionalismo.

La investigación de Peña y Quintero (2016) arrojó que la escritura se complejiza en el trabajo con pares y la asesoría de los maestros. La investigación halló que trabajar la escritura desde el enfoque metasociocognitivo hace que los estudiantes se integren a las comunidades escritas de construcción de significado. Camargo, Uribe y Zambrano (2013) concluyeron, por su parte, que en las universidades donde se adelantó la

investigación se observa una tendencia a ver la escritura y lectura no como procesos o prácticas que deben ser orientados o reorientados por el docente, sino como habilidades que los estudiantes ya deben dominar desde la escuela. Los docentes, afirman los investigadores, solo se limitan a señalar aspectos generales de una actividad de escritura particular, desdeñando los aspectos propios de la escritura.

Por último, Vázquez, Jakob, Pelizza y Ribeiro (2014) encontraron que en el trabajo de los psicopedagogos está presente la escritura de diversos tipos de textos, en especial, aquellos de tipo profesional que son compartidos por disciplinas afines. Afirman los investigadores que el contexto educativo o profesional influye en los tipos de prácticas. Los profesionales ven que sus prácticas de escritura están determinadas por circuitos, destinatarios y relaciones de asimetría o simetría entre ellos.

4. Discusión

Cuando establecí como criterio de selección del corpus, el hecho de que los artículos fueran de investigación, el centenar de trabajos recogidos inicialmente se redujo largamente. Los trabajos descartados eran en su mayoría de reflexión sobre la escritura o de investigación sobre la lectura como práctica social²; pocos, como se ha visto, sobre representaciones y prácticas sociales de escritura. De lo anterior puedo colegir que en el contexto latinoamericano, la lectura, antes que la escritura, resulta un problema más atractivo para los investigadores. En el contexto colombiano, particularmente, esto puede estar motivado por el énfasis que la escuela y la universidad vienen poniendo en las pruebas externas (Saber, Pisa y Saber Pro), en las que predominan los ejercicios de lectura estandarizados.

Esto que explico no quiere decir que no exista una tradición teórica sobre la escritura en el contexto latinoamericano; por el contrario, la escritura en la educación inicial y en la universidad constituye todo un objeto de reflexión en nuestro contexto. En

² Dada la naturaleza del trabajo que motiva el estado del tema, estos trabajos no aparecen referenciados en el cuerpo del artículo. El lector interesado en profundizar en ellos, puede ver, sobre todo, los trabajos de Ortiz (2013), en los que se hizo un recorrido por la teoría de las representaciones sociales y la forma en que este campo teórico puede servir para la investigación de las prácticas de lectura y la escritura. También Caldera (2003) y Corredor (2010) propusieron un trabajo teórico, pero desde el enfoque cognitivo de la escritura (Flower & Hayes, 1996); Así mismo, Pereira y Valente (2014) adelantaron una investigación empírica desde este enfoque, resaltando sobre todo los procesos de revisión y reescritura que realizan estudiantes universitarios; Arango (2013), por su parte, describió cómo diversas estrategias mejoran el proceso de escritura en niños y adolescentes que estudian inglés; Morales (2004) se preocupó por darle a los docentes no especialistas en lengua diversas estrategias para evaluar la escritura académica; Roa (2013), en otro campo, se propuso, desde la investigación acción, cualificar los procesos de escritura en un grupo de docentes. Gutiérrez (2009) presentó un artículo de revisión de las representaciones sociales y las prácticas de lectura en el que se hizo un estudio de la génesis y el desarrollo de este tipo de trabajos. Y por último, el trabajo de Carlino (2005a) que, por llevarse en el contexto de universidades estadounidenses y canadienses, no recojo en el cuerpo de mi estado del tema.

la escuela, podemos mencionar los trabajos ya clásicos de Lerner (2001) y Ferreiro (2001, 2006)³ y en la universidad las aproximaciones de Carlino (2004 y 2005b)⁴. Pero una cosa es la reflexión teórica y otra, los ejercicios de investigación situados.

Un segundo cuestionamiento tiene que ver con los contextos donde se adelantaron las investigaciones. Los trabajos sobre representaciones y prácticas de escritura que reseño están enmarcados en su mayoría en el contexto universitario. Aunque existen trabajos que utilizan como población objeto de estudio la escuela, cuando se comparan en número con los que utilizan la universidad, los primeros son más escasos. Y ya en la escuela primaria, los trabajos son todavía inferiores en número en comparación con los que se adelantan en la secundaria. Vemos, por tanto, una brecha entre las teorías sobre la escritura en la escuela y las investigaciones empíricas. Esta afirmación, lo reconozco, puede resultar apresurada. Quizá la escritura en la escuela ha podido ser estudiada desde otras perspectivas teóricas que habría que identificarlas y que son lejanas al trabajo que inspiró este estado del tema. Quizá también la fuerte presencia de una tradición lingüística en la escuela impida emprender estudios de carácter sociocultural.

En el caso de las representaciones y prácticas de escritura es innegable que en América Latina existe una fuerte tradición orientada a investigar desde y sobre la universidad. Esto me hace pensar en una realidad latinoamericana indiscutible: las investigaciones que hoy se publican en revistas académicas son realizadas por docentes que trabajan en universidades, y, por tanto, podría resultar más práctico investigar desde su mismo contexto. Hay también otra realidad que resulta incontestable: desde siempre la escuela ha sido el lugar para adquirir conocimiento —y por eso el énfasis está puesto en la lectura— mientras que la universidad es el lugar donde se produce conocimiento —por tanto el énfasis es mayor en la escritura—. A ello también podemos agregar que los llamados a escribir y publicar son los docentes universitarios, mientras que el docente de la escuela no tiene mayor interés ni incentivo para hacerlo.

³ Con estos trabajos, hay también un sinnúmero de investigaciones empíricas que se circunscriben en la didáctica de la escritura en la escuela. No es este el lugar para recogerlas y detallarlas todas, así que cito brevemente algunos trabajos de este tipo: Sepúlveda y Teberosky (2014), en su investigación, presentan los avances en el uso de la cita directa que tuvieron un grupo de niños de primaria. Sánchez y Borzone (2010) contaron una experiencia de intervención sobre el proceso de enseñanza de la escritura desde los diversos modelos de producción textual en niños de primaria de la provincia de Córdoba en Argentina. Y por último, Caso-Fuertes y García-Sánchez (2006) trabajaron la motivación como factor importante en la producción escrita de los estudiantes. Un estado del tema más detallado se puede consultar en Hernández (2012a).

⁴ Los trabajos contextualizados en universidades de América Latina son diversos y se pueden encontrar en las distintas disciplinas y campos del saber de la educación superior. Más arriba ya he mencionado la importancia de Paula Carlino en cuanto a la alfabetización académica y también he referenciado, en el cuerpo del artículo, algunos trabajos de este tipo. El lector podrá encontrar unos referentes adicionales en los trabajos de Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales (2009), Bigi (2010), Uribe-Álvarez y Camargo- Martínez (2011), Molina y Romero (2012) y Martínez (2014).

En cuanto a los referentes teóricos, las investigaciones dan cuenta de una tradición en lo que respecta a los autores a los que se recurre tanto para hablar sobre representaciones sociales (Moscovici, Jodelet, Farr) como para hacerlo sobre lectura y escritura como prácticas sociales situadas (Barton, Hamilton, Casanny, Carlino). Sin embargo, en estos trabajos las representaciones y prácticas se analizan separadamente. En la investigación en que se enmarca este estado del tema, pongo énfasis en la forma en que práctica y representación son indisociables (Abric, 2001), y se materializan en el discurso (Fairclough, 2003, 2008). Por ello, propongo trabajar las representaciones y prácticas de escritura desde el análisis crítico del discurso para ver que en la práctica no solo está presente el discurso, sino otros aspectos como la interacción, las relaciones sociales, las identidades, el mundo material y las representaciones (Fairclough, 2003, p. 180).

Desde esta perspectiva, entiendo, con Van Dijk (1999, 2003), que el discurso es una práctica social en la que se producen y reproducen las representaciones socialmente compartidas. Una representación social se comprenderá como el “proceso de construcción de prácticas sociales, incluyendo la autoconstrucción reflexiva —las representaciones participan en los procesos y en las prácticas y los configuran—” (Fairclough, 2003, p. 182). Los sujetos sociales, entonces, dentro de una práctica, reproducen representaciones y, a su vez, estas representaciones también producen otras prácticas. Si desde el ACD se entiende el discurso como una práctica social, y una forma para acceder a una representación es a través del discurso, es decir, a través de una práctica, puedo concluir entonces que representación y práctica son insolubles en la medida que ambas se convierten en pensamiento constituyente y constituido.

Referencias

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric (ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México D.F.: Coyoacán.
- Arango, M. (2013). Earnest Practices in Writing Processes. *Gist Education and Learning Research Journal*, (7), 115-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4708923.pdf>
- Bautista, S. & Méndez, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 97-107. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/1692>
- Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción pedagógica*, (19), 20-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3435162.pdf>

- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, (20), 363-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Camargo, Z., Uribe, G. & Zambrano, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), 102-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740750007>
- Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el Caribe colombiano. *Revista Praxis*, 10, 60-77.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_09.pdf
- Caso-Fuertes, A. & García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf
- Córdova, A. (2012). Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y Lingüística*, (25), 169-191. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112012000100009
- Corredor, T. (2010) ¿Cómo carajos escribo bien un texto? Hacia la planeación, organización y presentación adecuada de un texto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (16), 107-136. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/416/0
- Da Silva, A. (2013). Representações de escrita de alunos de Mestrado em Letras. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(2), 317-336. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322013000200006&script=sci_abstract
- De Castro, D. & Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(1), 71-85. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n1/v10n1a06.pdf>

- De Luna, M. (2010). Prácticas de lectoescritura en los exvotos. *Lectura y Vida*, 31(2), 70-79. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Deluna.pdf
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak & M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Figuroa, B., Aillon, M., Yáñez, V. & Ajagan, L. (2009). Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores. *Lectura y Vida*, 30(4), 54-61. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Figuroa.pdf
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*. Recuperado de https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 9-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200902>
- Gómez, M., Galeano, C. & Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469/pdf_26
- González, B. & Vega, V. (2010, enero-junio). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/602-practicas-de-lectura-y-escriturapdf-UieKt-articulo.pdf>

- Guidice, J., Godoy, M. & Moyano, E. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología. Avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (69), 501-526. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00501.pdf>
- Gutiérrez, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación*, (12), 53-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63511932003>
- Hernández, D. (2012a). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/4557/6296>
- Hernández, D. (2012b). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782256.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE.
- Marinkovich, J. & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395005>
- Martínez, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación Educativa*, 14(65), 11-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179431512002>
- Martins, E. & Ribeiro, R. (2013). As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do ensino médio. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(1), 157-186.
- Molina, J. & Romero, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. *Enunciación*, 17(1), 149-157. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/4237/5903>
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>

- Ortiz, E. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 19(1), 183-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467006>
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Rosales, D. & Araujo, E. (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51(79), 80-125. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200004
- Peña, O. & Quintero, A. (2016) La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322246463010>
- Pereira, M. & Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8252>
- Roa, R. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 81-87. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/4137/413734079008.pdf
- Rotstein, B. & Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y Vida*, 31(2), 62-69. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Rotstein.pdf
- Rua, M. (2016). Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. *Runa*, 37(1), 105-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180847332007>
- Ruiz, A. (2012). Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. *Enunciación*, 17(2), 90-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782150.pdf>
- Sánchez, V. & Borzone, A. (2010) Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, 31(1), 40-49. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4473860501>

- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2014). La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, 19(1), 22-34. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5613/9848>
- Serrano, M., Duque, Y. & Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35762/1/articulo10.pdf>
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, 32(62), 64-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86027471005>
- Tapia, M. & Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *Onomázein*, 24(2), 273-297. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498012
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734005>
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. & Ribeiro, R. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa*, 14(65), 17-42. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200003
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. & Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, 9(49), 19-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414968004>