



Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Las representaciones sociales de la escritura de docentes de Educación Secundaria de Prácticas del lenguaje de la Provincia de Buenos Aires

Tesista: Lic. Cecilia Serpa

Directora: Dra. Alicia Viviana Barreiro

Codirectora: Mg. Liliana Alicia Cohen

Agradecimientos

Esta tesis fue posible gracias a la enorme generosidad y el profesionalismo de quienes dictan los seminarios de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Flacso/UAM), especialmente aquellos que marcaron más fuertemente mi rumbo y me enseñaron a pensar de un modo más agudo y complejo los problemas que me interesan. Mi primer agradecimiento, entonces, al Dr. José Antonio Castorina y a la Dra. Alicia Barreiro, quienes me abrieron las puertas al estudio de las representaciones sociales y me contagiaron su pasión por el rigor académico y el compromiso social de la investigación científica.

Por otra parte, la directora de este trabajo no solo me escuchó cuando empecé a imaginar el problema de investigación, sino que se ofreció a recorrer conmigo este desafiante camino, y me acompañó durante todo el proceso. En ese recorrido, Alicia no solo me brindó las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para llegar a este punto y me leyó con profundidad y sentido crítico, sino que me alentó constantemente para que no abandonara y me ofreció su amistad en los momentos más difíciles. Por lo tanto, el agradecimiento más especial es para Alicia Barreiro: maestra, colega, compañera, amiga.

A Liliana Cohen le debo la profundidad de los debates y las apasionantes jornadas en que discutimos sobre la lengua escrita, los sistemas de escritura, las teorías lingüísticas y psicológicas y los desafíos de la docencia. Gracias a ella, entonces, por su enorme compromiso con esta investigación y sus minuciosas y detalladas lecturas de los borradores.

Y gracias a mi hijo, a quien le robé horas de amor para dedicarme a esta tarea.

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1. La teoría de las representaciones sociales	13
1.1. El concepto de representación social.....	13
1.2. La génesis de las representaciones sociales	15
1.2.1. Los procesos de objetivación y anclaje.....	15
1.2.2. El proceso de afrontamiento simbólico.....	17
1.2.3. Sociogénesis, ontogénesis y microgénesis.....	21
1.3. El enfoque estructural para el estudio de las representaciones sociales.....	22
Capítulo 2. La escritura como objeto de representación social	27
2.1. Breve historia de la escritura.....	27
2.1.1. Las transformaciones sociales y psicológicas producto de la escritura.	29
2.1.2. La alfabetización a lo largo del tiempo.....	34
2.2. La lingüística y la escritura	37
2.2.1. La concepción estructuralista.....	37
2.2.2. La escritura como proceso cognitivo.....	41
2.3. La escritura en la escuela secundaria	46
2.3.1. La enseñanza de la escritura a lo largo del tiempo.....	46
2.3.2. Algunas tensiones en el campo de la enseñanza de la escritura.	52
Capítulo 3. Antecedentes en el estudio de las representaciones sociales de la escritura	57
3.1. Estudios sobre representaciones sociales de la escritura.....	57

3.2. Otros estudios relacionados a concepciones del sentido común sobre la escritura	62
Capítulo 4. Objetivos e hipótesis	69
4.1. Objetivo general.....	69
4.2. Objetivos específicos.....	69
4.3. Hipótesis.....	69
Capítulo 5. Método	70
5.1. Diseño del estudio	70
5.2. Muestra.....	70
5.3. Instrumentos y procedimientos.....	71
Capítulo 6. Resultados.....	73
6.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes.....	73
6.2. La estructura de la representación social de la escritura según la variable sexo	81
6.2.1 La estructura de la representación social de la escritura de las participantes de sexo femenino.	81
6.2.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de sexo masculino.....	89
6.3. La estructura de la representación social de la escritura según la variable edad.....	92
6.3.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades entre 20 y 29 años.	93
6.3.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades entre 30 y 39 años.	97
6.3.3. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades entre 40 y 49 años.	101
6.3.4. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades de 50 años o más.	105

6.4. La estructura de la representación social de la escritura según la variable cursos de capacitación.....	108
6.4.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes que informaron haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura.	108
6.4.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes que informaron no haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura.	114
6.5. La estructura de la representación social de la escritura según el nivel de estudios alcanzado	118
6.5.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de nivel terciario.....	118
6.5.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de nivel universitario.....	124
6.5.3. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de nivel de posgrado.....	128
6.6. La estructura de la representación social de la escritura según la antigüedad en el ejercicio de la docencia.....	131
6.6.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con entre 0 y 10 años en el ejercicio de la docencia.....	132
6.6.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con entre 11 y 20 años en el ejercicio de la docencia.	137
6.6.3. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con 21 años o más en el ejercicio de la docencia.	141
6.7. Recapitulación y síntesis de los resultados obtenidos.....	144
Capítulo 7. Discusión, conclusiones y comentarios finales	148
7.1. Interpretación de los resultados	148
7.1.1. La falta de consenso en torno al objeto.	148
7.1.2. La escritura y su campo semántico.....	154

7.2. Conclusiones y comentarios finales	158
7.3. Perspectivas futuras	163
Bibliografía	164
Anexo I.....	179
Anexo II.....	182

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo el estudio de las RS sobre la escritura de los docentes de Prácticas del Lenguaje de nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente, se propone describir la estructura de las representaciones sociales de los docentes e indagar la existencia de posicionamientos diferenciales en los elementos periféricos, según la antigüedad en el ejercicio de la docencia, el máximo nivel de estudios alcanzado, la capacitación específica sobre el tema y la edad y el sexo de los participantes. Parte de la premisa de que esta información resulta sumamente relevante para la comprensión de los modos en que los sujetos se piensan como grupo, interactúan en el contexto educativo con los otros y llevan a cabo prácticas específicas que impactan de un modo concreto sobre los aprendizajes de sus alumnos. Para ello, se realizó un estudio *ex post facto* de tipo retrospectivo sobre una muestra de 201 sujetos seleccionada de manera intencional no probabilística mediante el método de muestreo por cuotas, intentando igualar las cuotas según antigüedad en el ejercicio de la docencia. La recolección de datos se realizó en un único encuentro con los participantes mediante un cuestionario autoadministrable que incluyó la técnica de asociación de palabras. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los sujetos no poseen una RS homogénea y consensuada de la escritura, mientras que las asociaciones semánticas realizadas construyen una imagen tipo “patchwork” del objeto, dada la multiplicidad y heterogeneidad de sentidos. Se argumenta que estos datos podrían ser interpretados no en términos de falta de relevancia del objeto sino como consecuencia de la invisibilización de ciertos significados que permanecen ocultos como consecuencia del posible carácter desafiante o amenazante de ciertas significaciones respecto de la visión ideológica dominante del mundo social.

Introducción

Emilio Tenti Fanfani (2012) coordinó una investigación orientada a indagar la condición docente en la Provincia de Buenos Aires mediante la realización de encuestas sobre la trayectoria académica de maestros y profesores, sus expectativas y disposiciones para la formación continua, sus opiniones sobre políticas educativas, problemas pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Este estudio trabajó con una muestra de 1.392 docentes, distribuidos en 180 escuelas públicas y privadas, con mayoría de docentes de nivel secundario. La descripción pormenorizada de esta investigación se justifica en tanto recoge datos respecto de la percepción de los docentes de la jurisdicción sobre el desempeño de sus alumnos en lectura y escritura.

En efecto, Tenti Fanfani explica que “poco más de la mitad considera que sus alumnos se desempeñan «bien o muy bien» (52 %) y otro tanto «mal o muy mal» (45 %)” a la hora de leer, y que “el fenómeno se repite para la escritura, donde un 46% opina que sus alumnos desarrollan «bien o muy bien» esa competencia y la otra mitad lo contrario (50 %)” (p. 14). Según los mismos datos, los docentes encuestados coinciden mayormente en que factores exógenos a la escuela constituyen la causa principal de los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura: se trata de variable de tipo individual —la falta de interés del alumno (68 %) y su escaso vocabulario (60 %)— y familiar y cultural —las familias que no incentivan la lectura y la escritura en el hogar (59 %) y la influencia de los medios audiovisuales (59 %). Tenti Fanfani destaca que solo una minoría explica estos problemas como dependientes de factores escolares, como problemas de enseñanza (28 %) o en función de carácter novedoso de los textos (10 %). Al respecto, el autor concluye:

el factor escolar tendría un lugar subordinado frente a otros factores al momento de explicar dificultades de aprendizaje. Esta mirada que tiende a enfatizar los factores extraescolares como problemas fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno extendido que aparece en forma reiterada en muchas investigaciones, tanto en el contexto nacional como internacional, y que expresaría en parte un sentimiento de impotencia de los docentes frente a la complejidad del contexto en que desarrollan su tarea. En cierta medida esta representación tiende a coincidir con los resultados de la encuesta respecto del gran interés que muestran los docentes en capacitarse para resolver conflictos y problemas de disciplina (Tenti Fanfani, 2012, pp. 16-17).

En línea con los resultados obtenidos por Tenti Fanfani, BOLLASINA y ROTSTEIN DE GUELLER (s.f.) argumentan que los docentes experimentan una creciente dificultad para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Las problemáticas mencionadas podrían ser puestas en diálogo con ciertas tensiones que atraviesan el campo disciplinar de la enseñanza de la escritura, en particular en el nivel secundario. Por ejemplo, la confrontación entre los defensores del texto literario como fuente de placer y quienes asumen una posición crítica en torno al tema (Colomer, 2001; Martínez, 2001; Solé, 1995); la relación entre escritura y creatividad o entre creatividad e invención (Alvarado, 1997), la dicotomía contenido/expresión (Alvarado, 1996) y los debates en torno al éxito o el fracaso de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela (Carlino, 2003, 2007; Fernández y Carlino, 2006).

La problemática de la escritura en el nivel secundario tiene su correlato en políticas públicas destinadas a paliar la situación. Por ejemplo, entre 2005 y 2008, el Ministerio de

Educación de la Nación Argentina llevó a cabo un *Programa de apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior*. El objetivo de este programa fue ofrecer oportunidades a los jóvenes del último año del nivel secundario para mejorar su tránsito al nivel superior.

Por otra parte, es importante recordar que el acceso a la escritura cuenta entre los derechos humanos fundamentales (Siteal, 2013; Unesco, 2008). En efecto, a partir de la declaración de la educación como derecho humano en 1948, se ha especificado en diversos acuerdos internacionales el derecho a la alfabetización: en 1960, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza organizada por la UNESCO, refuerza los principios de la UDHR; en 1966, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales enfatizó en la responsabilidad que los Estados deben asumir en la provisión de educación básica a quienes no han logrado culminarla o acceder a ella; en 1975, la Declaración de Persépolis define alfabetización como un derecho en sí mismo; en 1981, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer destacó la importancia de la alfabetización como componente intrínseco en la lucha por la igualdad de género; en 1989, la Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño reafirmó el derecho de todos a una educación primaria gratuita y de calidad; en 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, ratificada en Dakar en 2002, amplía el alcance de la problemática de la alfabetización al definirla como una de las necesidades educativas fundamentales; en 1997, la Declaración de Hamburgo, reconoce la alfabetización en el marco de la educación de adultos. Pese a todo, el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos realizado por la Unesco (2008) respecto de América Latina y el Caribe enfatiza la importancia de mejorar los aprendizajes. Según datos de 2013 de Siteal, el analfabetismo no ha sido erradicado

de América Latina: más de 40 millones de personas adultas en la región no saben leer y escribir. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina explica que en los 19 países de América Latina para los cuales se cuenta con información actualizada, “el 8% de las personas de 15 años o más se declaran incapaces de leer y escribir un recado. El 7% de ellos, tienen menos de 25 años, lo cual echa por tierra la idea de que el analfabetismo es una consecuencia del funcionamiento deficitario de los sistemas educativos en el pasado” (Siteal, 2013, p. 2).

Nuestro trabajo se inscribe dentro de la problemática descrita, dado que ofrece una aproximación específica a la cuestión de la escritura en la escuela y la relación de los docentes con este objeto de enseñanza y aprendizaje. En particular, indaga las representaciones sociales (de aquí en más, RS) que construyen y comparten los docentes en torno a la escritura bajo la premisa de que esta información resulta sumamente relevante para la comprensión de los modos en que se piensan como grupo, interactúan en el contexto educativo con los otros y llevan a cabo prácticas específicas que impactan de un modo concreto sobre los aprendizajes de sus alumnos. Dado que las representaciones sociales son, a la vez, una manera de conceptualizar el mundo y una guía para la acción (Duveen y Lloyd, 2003; Jodelet, 1986; Moscovici, 2001), conocer las representaciones sociales de los docentes de Prácticas del Lenguaje del nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires sobre la escritura podría constituirse como una puerta de acceso para comprender procesos más complejos, como la formación docente y las posibles resistencias para la revisión o transformación de las prácticas áulicas.

Cabe señalar que si bien existe un importante caudal de investigaciones que dan cuenta de las representaciones de los alumnos y de los docentes universitarios sobre la escritura en el nivel superior (Alvarado y Setton, 2003; Di Stefano y Pereira, 2004; Jarpa Azagra y Salas

Valdebenito, 2011; Marinkovich y Córdova, 2014; Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia Ladino y Marinkovich, 2011, 2013), no se ha desarrollado de igual modo el estudio de las representaciones de los docentes de nivel secundario respecto de este objeto. Sin embargo, resulta pertinente dar cuenta del modo en que las explicaciones que ofrece la ciencia respecto de qué es la escritura se relaciona con las RS de los docentes de la provincia de Buenos Aires sobre este objeto. En efecto, tal como explica Farr (2003), el trabajo pionero de Moscovici se interesa particularmente por las representaciones legas de la ciencia, es decir que las RS corresponden a un universo de discurso dentro de otro universo de discurso aunque “una teoría y las representaciones de esa teoría pueden guardar entre ellas escasa o ninguna relación”; dicho de otro modo, las RS “nos permiten comprender la comprensión que el público tiene de la ciencia” (p. 158). En la misma línea, Jodelet (2011) argumenta a favor de los aportes de la teoría de las RS al campo educativo, al que considera “uno de los más fecundos para la aplicación” de este enfoque (p. 141).

Por lo anterior, creemos que este estudio resulta particularmente relevante para la educación argentina, en general, y para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en particular; y confiamos en que sume mayor caudal de conocimientos para el campo psicoeducativo. Este trabajo pretende realizar un aporte a los estudios de las representaciones sociales, pero también al terreno de psicología del aprendizaje —dado que recupera indirectamente las ideas de los docentes sobre las formas en que sus alumnos aprenden a escribir— y la didáctica de la escritura —en tanto se evidencian cuestiones vinculadas a cómo los docentes estarían enseñando la escritura, o al menos algunas ideas sobre su modo de concebir el objeto.

En síntesis, esta investigación tiene como objetivo el estudio de las RS sobre la escritura de los docentes de Prácticas del Lenguaje de nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente, este estudio se propone describir la estructura (Abric, 2001) de las representaciones de los docentes e indagar la existencia de posicionamientos diferenciales en los elementos periféricos, según la antigüedad en el ejercicio de la docencia, el máximo nivel de estudios alcanzado, la capacitación específica sobre el tema y la edad y el sexo de los participantes.

Capítulo 1. La teoría de las representaciones sociales

1.1. El concepto de representación social

Las RS son saberes no científicos e implícitos, de sentido común, que producen los grupos sociales en sus interacciones cotidianas: “una RS es centralmente una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con el objeto” (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005, p. 217). Moscovici (2001), fundador de este programa de investigación, explica que las RS surgen de procesos colectivos: “El sentido común contemporáneo no es producido por individuos pensantes sino por sociedades pensantes en clubes, museos, bibliotecas públicas (...) en el intercambio de opiniones, informaciones, experiencias” (p. 687). Es decir que las RS surgen socialmente, en el intercambio de opiniones, informaciones, experiencias (Moscovici, 2001); por lo que se sitúan en una “encrucijada” —para usar el término de Castorina, Barreiro y Toscano (2005)— entre lo psicológico y lo social, hecho que hace de por sí difícil su definición (Castorina, 2006).

Las RS deben ser entendidas como conjuntos dinámicos, y su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio. Esto significa que constituyen

sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo: y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Moscovici, 1973: XIII [citado en Duveen y Lloyd, 2003, p. 29-30]).

Se trata, entonces, de un saber práctico que vincula el sujeto con el objeto (Castorina, Barreiro y Toscano: 2005; Castorina, 2006), por lo que las RS poseen una vinculación constitutiva con las prácticas sociales de los grupos, en tanto emergen, básicamente, de los intercambios comunicativos y de la interacción social, entre los individuos que enfrentan los problemas de la vida cotidiana. De Oliveira, Tosoli Gomes, Acioli y Pereira de Sá (2007), afirman, entonces, que toda RS es “el producto y el proceso de una actividad mental, a través de la cual un individuo o un grupo reconstruye la realidad con la cual se confronta y a la que le atribuye un significado específico” (p. 378 [Traducción de la autora]). Esto significa que las RS tienen una función cognitiva, en tanto permiten integrar lo novedoso a un sistema de ideas; una función de interpretación de la realidad, dado que asignan nuevos sentidos al mundo; y una función de orientación de las conductas y las relaciones sociales, en tanto se constituyen como una guía para la acción en y sobre el mundo (Castorina, 2006). En palabras de Jodelet, son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (...) una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actividad mental fijada por individuos o grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (1986, p. 472-473).

En síntesis, la teoría de las RS es producto de un intento por comprender de qué manera la gente lega recepciona y entiende los conocimientos científicos que se transmiten masivamente a través de los medios de comunicación y cómo se negocian y construyen colectivamente las identidades sociales al interior de los grupos (Wagner y Elejabarrieta, 1997).

Se debe recordar que esta teoría nace con *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961), una obra de Moscovici que describe los procesos de apropiación del psicoanálisis en diversas esferas sociales. En particular, la teoría de las RS parte del rechazo de la metáfora computacional de la psicología cognitiva en tanto no logra otorgar un significado social a las representaciones (Castorina, 2006; Moscovici y Hewstone, 1986) y coincide con Piaget en su rechazo del dualismo individuo-sociedad y en la defensa de una perspectiva genética (Castorina, 2007; Castorina, Barreiro y Clemente, 2005; Duveen y Lloyd, 2003; Parales Quenza, 2005). Por lo tanto, las RS son una estructuración significativa de la realidad que depende de factores contingentes vinculados con la situación o el contexto social y con la ubicación del individuo en la organización social, en la historia del grupo y en el marco de determinada ideología —existe un fuerte debate respecto de la relación entre RS e ideología (Castorina, 2006; Castorina y Barreiro, 2006; Jodelet, 2003; Marková, 1996).

1.2. La génesis de las representaciones sociales

1.2.1. Los procesos de objetivación y anclaje.

Las RS se constituyen a partir del conocimiento científico mediante dos procesos: *objetivación* y *anclaje* (Abric, 1996; Duveen y Loyd, 2003; Jodelet; 1986, Moscovici, 1984; Pereira de Sá, 1998; Wagner y Elejabarrieta, 1997; Wagner y Hayes, 2011). Se trata de un saber

implícito que va desde el saber científico hacia el sentido común (Castorina, Barreiro y Clemente, 2005) y que se difunde a través de la experiencia, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que transmiten la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986: 473).

La objetivación es un proceso que tiene como resultado la concretización de entidades abstractas mediante la transformación de los productos del pensamiento en realidad psicológica o de los conceptos en imágenes (Moscovici, 1984). Jodelet (1986) indica que este proceso tiene tres fases: *construcción selectiva*, *esquematización estructurante* y *naturalización*. En la primera, se opera una descontextualización de los elementos de la teoría en función de criterios culturales y normativos. En la segunda, se configura el núcleo formativo, los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus relaciones. Finalmente, en tercer lugar, la objetivación implica una fase de naturalización, esto es, “las figuras, elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto” (Jodelet, 1986: 483). Abric (1995) denomina *selección*, *descontextualización* y *reorganización de la información* a estas mismas tres fases.

Por otra parte, el anclaje opera la integración al sistema de creencias y conocimientos disponibles en un grupo social del objeto representado, transforma el objeto de conocimiento en un sistema de categorías familiar para el grupo social (Abric, 1996; Castorina, 2006; Moscovici, 1976, 1984, Wagner y Elejabarrieta, 1997). Se trata de “hacer familiar lo no-familiar” (Moscovici, 1984), mediante la clasificación del objeto y su denominación. A diferencia de la concretización de un conocimiento que supone la objetivación, el anclaje se define por la interpretación del objeto en función de un pensamiento social constituido. Jodelet (1986) explica que el proceso de anclaje permite comprender una serie de cuestiones:

1/ cómo se confiere el significado al objeto representado; 2/ cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta; 3/ cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación (p. 486).

Moscovici y Hewstone (1986) afirman que la transformación del conocimiento científico en sentido común, del pensamiento informativo al pensamiento representativo, se opera mediante procesos externos e internos. En cuanto a los primeros, se trata de los cambios sufridos por una teoría científica hasta convertirse en representaciones sociales mediante tres mecanismos: la personalización de los conocimientos y de los fenómenos, es decir, en algunos casos se asocia una teoría o ciencia a un nombre específico que se transforma en su símbolo —por ejemplo, Einstein con la teoría de la relatividad—; la figuración, que es la transformación de los conceptos en imágenes; y, finalmente, la ontización de las relaciones lógicas o empíricas, esto es, se atribuyen cualidades, fuerzas o cosas a las ideas y las palabras. En cuanto a los procesos internos, por otra parte, se trata de las transformaciones en el interior de las mismas representaciones.

Por todo lo anterior, las RS son irreductibles al saber científico y, en consecuencia, no son falsables mediante una puesta a prueba empírica: su validez deriva del consenso grupal (Duveen y Lloyd, 2003; Moscovici, 1984).

1.2.2. El proceso de afrontamiento simbólico.

La teoría de las RS también ofrece una explicación respecto de por qué un grupo social construye representaciones. Básicamente, cuando aparecen “lo extraño” o “lo no familiar”, la

cultura rechaza la ausencia de sentido y produce nuevas representaciones que permiten reestablecer la familiaridad de los hechos sociales para el grupo o hacer familiar lo novedoso (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Moscovici, 1984). En esta línea, es importante aclarar que las RS son específicas de un grupo social, dado que constituyen lo que la realidad es para este grupo y la identidad social de sus miembros (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Marková, 2012). En palabras de Wagner y Elejabarrieta (1997):

El proceso sociogenético tiene varias etapas. En principio es un *fenómeno desconocido* y/o una situación conflictiva que perturba la práctica grupal y que —probablemente— crea un *conflicto* entre grupos. Este fenómeno, por lo tanto, se convierte en *objeto relevante* para el grupo. Se inicia un proceso de *comunicación pública y selectiva*, supuestamente para adaptar *simbólica y prácticamente* al grupo a las nuevas condiciones de vida. De este modo, es creada una nueva representación que da cuenta de un conocimiento representacional específico de la *mayoría* de los miembros individuales del grupo. El conocimiento común implica entonces una identidad social común, que es una precondition necesaria de los grupos reflexivos (p. 821).

Los conceptos de *relevancia*, *consenso* y *disenso* resultan clave para entender la génesis de las representaciones. Wagner, Valencia y Elejabarrieta (1996), por ejemplo, analizan las representaciones de la guerra y la paz en habitantes de Nicaragua y España, y encuentran que mientras ambos grupos muestran consenso interno respecto de la guerra, solo los nicaragüenses tienen una representación respecto de la paz:

Encontramos, como esperábamos, que las ideas, palabras y conceptos que las personas asocian espontáneamente con la paz en ambos países forman un núcleo estable solo si

podemos presuponer la existencia de procesos de comunicación y discusión colectivos, e. g. en los medios, tal como supusimos respecto de Nicaragua, un país con una historia reciente de disturbios y guerra civil. En España, un país que permaneció en paz durante largo tiempo, no presupusimos la existencia de ese discurso. La paz no es un objeto relevante o saliente para un país que no sufre un conflicto violento. Por lo tanto, no encontramos un núcleo estable en las asociaciones relacionadas con la paz en España (1996, p. 350).

La cita precedente ilustra el hecho de que Wagner, Valencia y Elejabarrieta (1996) interpretan la presencia o ausencia de consenso como una consecuencia de percibir o no los objetos o fenómenos como relevantes o amenazadores: para que surja un discurso colectivo es necesario que exista algo problemático, un fenómeno desconocido o una situación perturbadora “que amenace el curso normal de la práctica cotidiana de un grupo social” (1996, p. 332). Dicho en otros términos: para que un fenómeno u objeto sea socialmente representado es necesario que posea una cierta importancia o saliencia, es decir, que sea relevante para el grupo, y que el grupo lleve a cabo un proceso de afrontamiento simbólico colectivo tal que el problema se integre a sus prácticas y significados cotidianos o adapte sus prácticas a las nuevas necesidades. Finalmente, los autores explican que el proceso de afrontamiento simbólico a nivel colectivo “resulta en una representación social, en un sistema de creencias, imágenes, metáforas, evaluaciones y explicaciones creadas para hacer inteligible y familiar lo desconocido” (1996, p. 334). En síntesis, la existencia de una RS sobre un objeto supone que este es relevante y saliente para un grupo específico o, dicho de otro modo, solo si el objeto es lo suficientemente problemático o desafiante existe la posibilidad de que se conforme una RS de ese objeto.

En cuando a los conceptos de *disenso* y *consenso*, los autores plantean que no parece haber una correlación sencilla entre consenso numérico alto —esto es, alta frecuencia de evocación— y estabilidad estructural, independientemente del contexto. El consenso numérico, en efecto, responde a cuestiones estadística, pero no permite garantizar que las palabras formen parte de un núcleo semántico estable: pueden coocurrir con otras palabras de modo irregular en distintas condiciones.

En relación con el mismo tema, Barreiro y Castorina (2016) proponen distinguir entre el significado positivo y el significado negativo de las representaciones. El primero corresponde a los sentidos efectivamente representados, una “estructura simbólica específica que ocupa el lugar de objeto real en la vida diaria del individuo” (p. 18). Contrariamente, las otras representaciones posibles “devienen nada y permanecen en el lado oscuro de las representaciones positivas o en la parte no presente de su estructura” (p. 18). Los autores argumentan que la exclusión de ciertos significados del campo representacional es producto de su carácter desafiante o amenazante respecto de la visión ideológica dominante del mundo social.

Por lo tanto, el surgimiento de representaciones sociales y los significados que conforman su campo representacional deben ser analizados detenidamente, dado que la falta de representaciones puede ser consecuencia de que los objetos no logran ser lo suficientemente desafiantes para el grupo, en términos de Wagner, Valencia y Elejabarrieta (1996); o pueden serlo pero en un grado tan alto que parte de los sentidos terminan siendo invisibilizados o negados y excluidos de la estructura de la representación, en términos de Barreiro y Castorina (2016).

Siguiendo esta línea, cabe señalar que el concepto de RS alude tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad (Duveen y Loyd, 2003: 30) o, dicho de otro modo, “el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” (Jodelet, 1986; p. 474). Si el proceso de producción de las RS se efectúa a partir de la información sobre un objeto disponible para un grupo social, entonces el análisis de las RS arroja información tanto sobre el objeto representado, como del sujeto que representa (Jodelet, 1986), y evidencia la relación del grupo con el mundo, es decir, el conocimiento colectivo, dado que tienen por función aportar un código compartido respecto de lo que la “realidad es” que permita la comunicación entre los integrantes de un grupo (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010).

1.2.3. Sociogénesis, ontogénesis y microgénesis.

La génesis de la RS puede ser descripta como una sociogénesis, una ontogénesis o una microgénesis.

En el primer caso, una comunidad produce representaciones de manera colectiva, mediante la interacción, y estas pueden ser captadas únicamente a través de una perspectiva diacrónica, dado que se trata de un proceso histórico. La ontogénesis, por otra parte, hace referencia a la construcción de RS a lo largo de la vida de una persona, aunque cabe aclarar que esto no significa que se trate de una creación individual: “Al desarrollar la competencia para participar como actores en esta sociedad pensante, los niños pueden adquirir el acceso a las representaciones sociales” (Duveen y Loyd, 2003; p. 35) y, de este modo, elaborar una identidad social concreta. Microgénesis, por último, es un concepto que pretende capturar el instante mismo en que los sujetos interactúan, debaten, charlan, resuelven conflictos y, de este modo,

negocian identidades sociales y las representaciones en que se basan y establecen marcos de referencia compartidos. En este sentido, la sociogénesis y la ontogénesis implican siempre procesos de microgénesis como condición de posibilidad. En cualquier caso, se puede hablar de la existencia de una nueva representación social en un grupo cuando “el comportamiento y el pensamiento colectivo de todos o de la mayoría de los miembros sea marcadamente diferente de su comportamiento y pensamiento previos” (Wagner y Hayes, 2011; p. 283).

1.3. El enfoque estructural para el estudio de las representaciones sociales

Desde la década de los sesenta en adelante, el volumen de estudios sobre las RS aumentó notablemente, lo que llevó a la diversificación de temas y metodologías (Jodelet, 1986; Marková, 2012) y al desarrollo de diversos enfoques o escuelas (Marková, 2012; Palmonari y Emiliani, 2009; Parales Quenza, 2005; Wagner *et al.*, 1999; Wagner y Hayes, 2005;). Por ejemplo, el enfoque estructural de los autores la escuela de Aix-en-Provence hace hincapié en la identificación de la teoría del núcleo central y la periferia de las representaciones (Guimelli, 1994; Flament, 1994a/1994b; Abric, 1996/2001), la escuela de Ginebra, liderada por Doise, establece principios de organización de las RS (Doise, 1985, 1986), Jodelet desarrolla un enfoque antropológico y cultural (Jodelet, 1989/1991, 2002, 2006a, 2008) y Wagner, Duveen y sus colaboradores (Wagner *et al.*, 1999, 2000; Duveen, 2007), finalmente, enfatizan el papel de la construcción social y del discurso. Wagner y Elejabarrieta (1997) organizan los estudios de las RS en tres grandes campos de investigación, según se ocupen del conocimiento vulgar o *folk-knowledge* derivado del conocimiento científico; de los objetos culturalmente construidos a

través del tiempo, como el género; o de las condiciones y acontecimientos políticos asociados a RS de corta vida.

Asumiendo las diversas líneas de trabajo en el interior de la investigación en RS, este estudio sigue el enfoque estructural desarrollado por Abric (Abric, 1989, 1993, 1996/2001) y sus colaboradores para caracterizar la estructura semántica de las RS. La escuela de Aix-en-Provence, perspectiva que se seguirá en este trabajo, pone el foco no solo en el contenido de la RS, sino también en su estructura:

la representación es constituida a partir de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado. El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan así obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura (Abric, 2001, p. 18).

De acuerdo a la propuesta de este grupo de investigación, las RS están constituidas por un sistema representacional organizado en torno a un núcleo central y un conjunto de elementos periféricos (Abric, 1989, 1993, 1996/2001).

El concepto de núcleo central encuentra antecedentes en Heider (1927) y en Asch (1946), pero sobre todo en Moscovici (1961), aunque no se limita al papel genético que este último le atribuyó en el proceso de objetivación. Para la escuela de Aix-en-Provence (Abric, 1996/2001), la importancia del núcleo central reside en que allí se ubican los significados que organizan la representación y, por lo tanto, se trata de los elementos más consensuados, rígidos y estables.

El enfoque estructural sugiere que el núcleo de la representación está determinado por tres factores: el objeto representado, el tipo de relaciones que el grupo sostiene con el objeto, y el sistema de valores y normas sociales del entorno ideológico del grupo en ese momento histórico.

Los autores también explican que este núcleo cumple dos funciones: *generadora* y *organizadora* (Barreiro *et al.* 2014; Parales Quenza, 2005, p. 81; Wagner y Elejabarrieta, 1997). La función generadora tiene que ver con que los elementos constitutivos de las representaciones se crean o transforman a sí mismos y adquieren un valor, mientras que la organizadora determina la naturaleza de los vínculos que unen los elementos de una representación a otra. Abric (1996/2001) explica que el núcleo contiene los elementos unificadores y estabilizadores de la representación, que la hacen resistente al cambio a lo largo del tiempo (Wagner y Elejabarrieta, 1997), es decir que “el núcleo central garantiza la estabilidad de la representación en contextos cambiantes y toda modificación en los elementos del núcleo central implica una transformación completa de la representación misma” (Barreiro *et al.*, 2014: 332). De hecho, la presencia de valores sociales, creencias no basadas en hechos sino en reglas de la vida grupal en el núcleo representacional es aquello que le da fuerza y estabilidad a la representación, y explica las dificultades para su transformación.

En cuanto a los elementos periféricos (Abric, 1989, 1993, 1996/2001; Wagner y Elejabarrieta, 1997), organizados concéntricamente en torno al núcleo, constituyen la interfaz entre la representación y la realidad o el contexto de la representación, dado que resultan del anclaje de la representación a una realidad específica. En este marco, cumplen las funciones de *concretización*, *adaptación* y *defensa*. La concretización permite que se formule la representación en términos concretos, esto es, los elementos periféricos funcionan como interfaz y anclan la RS en la situación concreta en que se genera. En este sentido, funcionan como esquemas (Flament, 1989) y son prescriptivos de las conductas, en tanto permiten la cognición social y la interpretación de situaciones y objetos. La función de adaptación es una consecuencia de la flexibilidad de las RS: los elementos periféricos incorporan información nueva y se adaptan

al contexto cambiante, permiten el movimiento y la continua evolución de la representación. Finalmente, en cuanto a la función de defensa, Abric (1993) explica que los elementos periféricos de la representación protegen el núcleo central, funcionan como “amortiguador” (Flament, 1994) en tanto aíslan el núcleo central, resistente al cambio, de las transformaciones contextuales. En síntesis, los elementos periféricos “se transforman ante los cambios contextuales dado que son la parte más maleable de la representación. A su vez, al modificarse protegen al núcleo de transformaciones, por lo cual se los considera como el sistema de defensa de la representación” (Barreiro *et al.*, 2014: 333).

La importancia de los elementos periféricos reside en el hecho de que permiten expresar lo que se conoce como *posicionamientos diferenciales* (Doise, 1986) respecto de la representación social, esto es, pone al descubierto los significados diferentes que puede adquirir ese objeto en función de las particularidades de un grupo de individuos. La teoría propone distinguir tres cinturones en la periferia: *primera periferia, zona de contraste y segunda periferia* (De Oliveira, Tosoli Gomes, Acioli y Pereira de Sá, 2007). La primera periferia se encuentra constituida por los términos que en la técnica de asociación de palabras tienen una alta frecuencia, pero cuya posición en el orden de evocaciones no resulta suficiente para llegar a integrarse al núcleo central. La zona de contraste, por otra parte, constituye la interfaz más próxima de la representación con las prácticas sociales. Se trata de la zona que sufre un mayor impacto de las transformaciones, es decir que permite ver las oscilaciones de la representación en función de las prácticas y de las variaciones contextuales. Está conformada por palabras con menor frecuencia, por lo que no forman parte del núcleo central, pero que resultan muy prontamente evocadas en las pruebas de asociación. Esta zona de la periferia resulta especialmente relevante, dado que permite caracterizar las variaciones en la representación en

función de los distintos subgrupos, sin que ello implique una modificación de los elementos centrales (De Oliveira, Tosoli Gomes, Acioli y Pereira de Sá, 2007, p. 381). Finalmente, en la segunda periferia se ubican las palabras con más baja frecuencia y mayor rango de evocación, esto es, las que se dicen poco y tarde en la prueba de asociación de palabras.

Finalmente, cabe destacar que la distinción entre la periferia y el núcleo central de las RS permite comprender los procesos de transformación. Estos pueden clasificarse en tres grupos (Abric, 1996/2001, p. 79). La “transformación resistente” o “superficial” se produce a partir de cambios que solo afectan la periferia; la “transformación progresiva” ocurre cuando se agregan nuevos sentidos al núcleo central, pero sin la eliminación de los elementos previos; y, finalmente, ocurre una “transformación brutal, directa y completa” (1996/2001, p. 79) cuando los mecanismos de defensa no logran cumplir con su rol de proteger al núcleo y este se transforma completamente.

Capítulo 2. La escritura como objeto de representación social

2.1. Breve historia de la escritura

Actualmente, conviven dos hipótesis sobre el origen de la escritura: la *monogenética* y la *multigenética* (Tolchinsky Landsmann, 1993). Según la hipótesis monogenética, representada paradigmáticamente por la posición de Gelb (1952), la escritura surge en un punto de la historia de la humanidad como derivación de sistemas icónicos previos; y todos los sistemas de escritura posteriores son una derivación lineal a partir del originario.

Según este punto de vista, la escritura se concibe como un producto de la evolución del dibujo, cuyas representaciones se toman cada vez más abstractas y distantes respecto del referente, hasta constituir signos arbitrarios que refieren a la lengua oral. En este sentido, el sistema de escritura atravesaría una serie de etapas temporal y causalmente sucesivas: pictográfica, ideográfica y alfabética (Cagliari, 1993). A su vez, la hipótesis monogenética reconoce transformaciones a lo largo de la historia del mismo sistema alfabético: primero se habría constituido como un sistema silábico, como en el caso de las lenguas semíticas como el árabe y el hebreo, que por sus características fonéticas no habrían necesitado representar los sonidos vocálicos; más tarde, los griegos adoptaron un sistema silábico, agregaron las vocales, y crearon el sistema alfabético. Este último, por lo tanto, se consideraría un sistema más exhaustivo (Cagliari, 1993).

Contrariamente, la hipótesis multigenética —defendida, entre otros, por Mattingly (1989)— postula que se produjeron diversos orígenes de la escritura, y que cada sistema representa una línea histórica de desarrollo propia. Desde esta perspectiva, la escritura “pudo haber sido inventada más de una vez y en distintos sitios” (Tolchinsky Landsmann, 1993, p.

165), aunque se asume que el punto más importante de esta creación se da en el momento en que se establece una correlación sistemática entre marcas gráficas y enunciados orales, es decir, cuando se crea un sistema de signos arbitrarios tal que permite reproducir lo que se dice. Antes de la escritura, los pueblos habían utilizado distintos recursos con fines mnémicos: muescas, sogas, guijarros, que no alcanzaba el estatuto de “grafía”, dado que la irrupción decisiva y única se produjo al “concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto” (Ong, 1982, p. 87). Según la hipótesis multigenética, la escritura es un sistema de notación, en tanto permite la identificación de la producción a pesar de las variaciones en la actuación (Tolchinsky Landsmann, 1993).

Un debate vinculado al origen de la escritura es el de la concepción de los sistemas en términos de “tipología” (Sampson, 1985/1997). En relación a este tema, la escritura se define como un sistema *glotográfico* porque proporciona descripciones visuales de los enunciados orales, en oposición a los sistemas *semasiográficos*, que indican las ideas directamente. En este sentido, el origen de la escritura se ubica en el momento histórico en que la interpretación de una marca gráfica se produce por primera vez mediante un enunciado lingüístico; lo que implica asumir que la escritura es un sistema que consiste en marcas gráficas artificiales sobre superficies durables, realizadas con el propósito de comunicar algo, apelando a la relación convencional entre las marcas y el lenguaje (Coulmas, 1990 [citado en Tolchinsky Landsmann, 1993]). Los sistemas glotográficos, a su vez, pueden dividirse en dos grandes grupos —sistemas logográficos y sistemas fonográficos— en función de una serie de criterios: primero o segundo nivel de articulación, motivado o arbitrario y completo o defectivo (Sampson, 1985/1997).

Ahora bien, como consecuencia de diversos factores, tanto históricos como lingüísticos, los sistemas de escritura utilizados por las comunidades en la vida cotidiana suelen ser mixtos, es decir, no corresponden plenamente a una u otra categoría, aunque predomine alguno de los principios (Sampson, 1985/1997). Un ejemplo paradigmático de esta mixtura es el sistema japonés de escritura, que no puede considerarse esencialmente ni fonográfico ni logográfico.

En cualquier caso, de la clasificación precedente se desprende que los sistemas de escritura se definen, todos ellos, como sistemas notacionales y que son producto de una capacidad estrictamente humana: la capacidad notacional, esto es, “la capacidad de utilizar herramientas para dejar trazas permanentes de actos intencionales” (Tolchinsky Landsmann, 1993, p. 131). En tanto notacionales, los sistemas de escritura están conformados por un conjunto de símbolos organizados de acuerdo con todos los requerimientos sintácticos y semánticos de un sistema, cuya función central es garantizar la identificación de la producción, a pesar de las diferencias de realización; por lo que cabe afirmar que los sistemas de escritura permiten *describir* enunciados verbales, más que *representarlos*.

2.1.1. Las transformaciones sociales y psicológicas producto de la escritura.

Cardona (1999) y Calvet (2008) sugieren que la escritura constituye una matriz de significación social y un campo de producción simbólica, por lo que resulta irreductible a la noción de “código” (Blanche-Benveniste, 2002; Falchini, 2006). Más bien, la invención de la escritura implicó importantes transformaciones culturales y psicológicas, dado que permitió pasar de la cultura oral a la cultura escrita y de un modo de pensamiento a otro: la escritura impone su propia “lógica”, alienta el pensamiento y el razonamiento lineales y posibilita el surgimiento de organizaciones sociales y políticas más sofisticadas (Lyons, 2012).

Ong (2011) explica que las culturas orales responden a una psicodinámica específica, que determina los modos de expresión y pensamiento: son acumulativas, redundantes o copiosas, conservadoras y tradicionalistas, cercanas al mundo humano vital, tendientes a los matices antagónicos, empáticas y participativas, situacionales. Frente a esto, la aparición de la escritura implica una transformación radical, dado que “las tecnologías no son solo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan a la palabra” (Ong, 2011: 85).

Por su parte, Olson (1995) sostiene que la mayor consistencia y duración de la escritura en comparación con la oralidad determina su conversión en un objeto susceptible de análisis y manipulación. Esto implica que la invención de la escritura permitió objetivar el pensamiento, mientras que el texto escrito se convirtió en objeto para el pensamiento. Rosales y Vásquez (1999) sugieren que esta doble objetivación origina la relación entre pensamiento y escritura, y llevan a una reorganización y reconstrucción de ambos. Desde este punto de vista, los procesos de escritura son una herramienta de elaboración cognitiva en tanto objetivan los procesos de pensamiento vinculados con la producción escrita, por lo que la escritura cumple un papel central en cuanto al conocimiento y el pensamiento conceptual. En la misma línea, Bruner y Olson (1977; Bruner, 1996) sostienen que la palabra escrita es un *amplificador cognitivo* (Cole y Bruner, 1971), esto es, un instrumento cultural que los individuos pueden utilizar para procesar información. Desde este punto de vista, el dominio de la escritura “amplifica” el poder de las personas para pensar, imaginar y actuar en relación con los diferentes elementos de su experiencia. Considerando, entonces, la función epistémica de la escritura (Wells, 1990) y la posibilidad de transformación del conocimiento que supone su práctica (Bereiter y Scardamalia, 1987), escribir conlleva una compleja acción cognitiva, lingüística y social.

Goody (1986) también sugiere que las sociedades con escritura son muy diversas de aquellas que no la conocen. Por ejemplo, la escritura permite estabilizar conjuntos comunes de creencias a lo largo del tiempo y del espacio, crear sistemas legales basados en un código jurídico escrito, generalizar principios morales que trasciendan los juicios locales, y recolectar registros. Es decir que la religión, la justicia y la administración pública ganan terreno en las sociedades que conocen la escritura, dado que esta permite nuevas formas de organización de lo educativo, lo religioso y lo político (Bazerman, 2008).

Cabe señalar, no obstante, que el paso de la cultura oral a la cultura escrita no es inmediatamente posterior a la creación de la escritura, sino que es producto de un largo proceso histórico; y existen múltiples formas de contactos entre ambas culturas, a veces conflictivas y a veces de intercambio. Por ejemplo, durante el período de la “cultura escrita restringida” (Goody, 1968), la escritura estaba circunscripta a una pequeña minoría: élites políticas y clericales que “se arrogaban el derecho exclusivo de producir e interpretar el significado de los signos” (Lyons, 2012, p. 35). De hecho, la introducción de la cultura escrita en estos pueblos no significó la desaparición de la cultura oral. Durante las edades Antigua y Media estas culturas coexistieron y mantuvieron relaciones complejas y dinámicas (Lyons, 2012). La escritura permitió la expansión de las religiones, dado que los textos sagrados parecían tener poderes mágicos para los analfabetos, quienes los concebían como una vía de comunicación con los dioses. En este sentido, el dominio de la escritura era un instrumento del poder burocrático y sacerdotal, al punto de que los sacerdotes fueron los primeros archivistas.

Más tarde, en la Europa medieval sucedieron tres hechos que permitieron el desarrollo de la escritura tal como hoy la conocemos y que facilitaron su difusión.

En primer lugar, durante los primeros siglos de la era cristiana, la aparición del códice inicia la historia del libro como tal y transforma radicalmente los actos de leer y escribir (Carvallo y Chartier, 2004; Lyons, 2004; Lyons, 2012), dado que se abandona el rollo o volumen y se comienzan a utilizar páginas individuales unidas entre sí en uno de sus lados, y cubiertas con tela, tablillas de madera o algún otro material. La invención del códice significó una nueva forma de leer y escribir, pero también supuso otras ventajas: el papel se podía escribir de los dos lados, lo que permitió más transcripciones en menos papel; no necesitaba sostenerse con las dos manos, por lo que el lector disponía de una mano libre para tomar notas o realizar otras tareas; se podrían numerar las páginas y, de esta forma, simplificar las búsquedas de información en el texto (Lyons, 2012).

A esta época pertenece también la separación entre palabras y las primeras marcas en el texto que permitieron la lectura silenciosa. A diferencia de las lenguas semíticas, el griego se escribía de izquierda a derecha, la escritura era fonética, sin ortografía homogénea y en *scripto continua*, es decir, sin espacio entre palabras y con cortes entre renglones que no respetaban la palabra como unidad. Esta característica del texto obligaba a la lectura en voz alta para recuperar el significado, dado que se tornaba comprensible con la oralización. Por eso, en la Antigua Grecia, la lectura en voz alta era una representación oral, y la lectura silenciosa era apenas incipiente en la cultura grecorromana (Lyons, 2012). La separación entre palabras a partir del siglo VII aproximadamente permitió la difusión de la lectura individual en silencio, por lo que se tornó una actividad más veloz y se reconfiguró la relación entre el autor, el lector y el texto. La Iglesia fue el principal difusor de estos agregados al sistema de escritura: se comenzaron a incorporar interpuntos —puntos entre sílabas y palabras— y espacios para airear el texto. Para el

siglo XII, existían diversas marcas gráficas y la separación entre palabras se había universalizado en Europa.

Finalmente, las monarquías medievales crearon una serie de nuevos usos burocráticos de la escritura que ampliaron los límites del derecho, la administración y la contabilidad. En la temprana Edad Media, los gobiernos comenzaron a usar la escritura con fines administrativos y jurídicos; sin embargo, la comunicación oral y la memoria siguieron teniendo un importante papel. Recién en los siglos XII y XIII, el empleo de la escritura con fines burocráticos por parte de los gobiernos comienza a intensificarse y surgen nuevas formas de la cultura escrita secular: se emplean escribientes, se registran las propiedades, etc.; y estos cambios repercuten gradualmente sobre los estratos más bajos de la sociedad.

En los siglos XIII y XIV tienen lugar una serie de transformaciones a las que Carvalho y Chartier (2004) identifican como la primera revolución de la lectura. En esta etapa, dado el renacimiento de las ciudades, se genera un importante incremento de la lectura y las prácticas de lectura y escritura por primera vez comienzan a sostenerse recíprocamente, “se convierten en mutuamente funcionales” (p. 39) en tanto se leía para luego escribir (en la *compilatio*) y se escribía para una posterior lectura. Por lo tanto, el libro abandonó paulatinamente su función de conservación del patrimonio cultural para convertirse en instrumento de labor intelectual.

Como producto de las campañas de escolarización y alfabetización que se producen a comienzos de la era moderna bajo los ideales iluministas y cuyo apogeo tuvo lugar en el siglo XIX, se produce la segunda revolución de la lectura (Carvalho y Chartier, 2004), una importante ampliación del público lector y el surgimiento de lecturas y escrituras heterodoxas (Lyons, 2004, 2012). Esta revolución consistió en el pasaje de una lectura intensiva a una extensiva; orientada al aprendizaje pero también al consumo y al placer, por lo que el público lector se amplía y se

diversifica: obreros, mujeres y niños ingresan progresivamente en la cultura letrada y generan, así, una demanda específica (Condito, 2014). Lyons (2004, 2012) afirma que en el siglo XIX existe una fuerte asimetría entre las prácticas de lectura y escritura. Durante este período se sostienen diferencias en el acceso a la escritura en función del género, la edad y la clase social.

En síntesis, diversos hechos históricos repercutieron sobre la escritura y la cultura escrita y sobre las prácticas de la lectura y de la escritura: la invención de la imprenta, por una parte, tuvo un impacto considerable sobre la formalización de las lenguas vernáculas, en el Renacimiento Europeo, en la Reforma y en los orígenes de la cultura popular moderna; la industrialización del libro en el siglo XIX permitió la circulación masiva de la literatura y la cultura literaria; finalmente, la digitalización del texto y la aparición del hipertexto reconfiguran nuevamente tanto el acceso a la cultura escrita como a los modos de leer y escribir, y habilitan nuevas formas del pensamiento para quienes participan de estos complejos modos de la comunicación. Algunos autores sostienen que la revolución cibemética es, en efecto, más revolucionaria que la invención de la imprenta —para Cavallo y Chartier (2004), se trata de la tercera revolución de la lectura—, dado que “cambió por completo la forma material del códice tal como prevaleció a lo largo de, por lo menos, 1500 años” (Lyons, 2012: 34).

2.1.2. La alfabetización a lo largo del tiempo.

Los requerimientos para definir *alfabetización*, *alfabetizado* y *analfabeto* y determinar los niveles de alfabetización de un sujeto han ido variando a lo largo del tiempo como consecuencia de las nuevas demandas que exige la sociedad y de la evolución de la cultura del trabajo. Estas cuestiones están asociadas, además, a la extensión cada vez más prolongada de la escolarización (UNESCO/OEI, 2008). Por ejemplo, en la Edad Media, ser letrado estaba asociado a la lectura,

no a la escritura: significaba saber leer latín mínimamente; mientras que solo los copistas tenían acceso a la escritura. Más tarde, como consecuencia de ciertos cambios tecnológicos —reemplazo del papiro por el papel y creación de nuevos instrumentos de escritura— y de la introducción de la lengua vernácula por la Reforma, *letrado* pasó a designar a aquel que podía descifrar u oralizar un texto en lengua nativa (Braslavsky, 2003; Pujato 2015).

El problema del grado de dominio de la lectura o de la escritura como criterio para definir la alfabetización (Pujato, 2015) reaparece en momentos posteriores de la historia. Por ejemplo, concepto moderno de *alfabetizado* supone el uso y conocimiento incipientes de la lectura y la escritura; por lo que se adjetiva como *avanzado* al mayor grado de dominio. Esta asimetría entre las personas alfabetizadas se hace evidente a partir del concepto de *alfabetización funcional*, acuñado en los Estados Unidos, en el siglo XX, y formalizado por William Gray (1957), quien presenta una primera clasificación de los niveles de alfabetización en *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. Este autor propuso distinguir entre las normas mínimas de alfabetización —técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con el nombre propio para resolver necesidades de la vida cotidiana, ejercer derechos cívicos y adquirir prestigio en las comunidades con mayoría de iletrados— y la alfabetización funcional —cuando el sujeto es capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula y escribir una carta con todos los requisitos formales—. Según Gray, la alfabetización funcional se conquista en tres años de educación formal.

Luego, en el año 1978, la UNESCO adoptó una definición relativa, dependiente del dominio de las habilidades de leer y escribir y de las exigencias del contexto social del sujeto. En este marco, propuso definir *alfabetizado* como “alguien que puede comprender o escribir un texto corto y breve de su vida diaria” (Ryan, 1995); y *alfabetizado funcional* como aquel que es

capaz formar parte de todas aquellas situaciones de su grupo en una comunidad en las cuales se requiere el dominio de la lectura y la escritura. Según Braslasky (2003), esta clase de conceptualización no atiende a la relación personal entre el sujeto y el texto, sino a la formación de los individuos para participar activamente de la vida adulta.

Más recientemente, Chall (1990) definió tres niveles de alfabetización en función de los requerimientos para participar activamente de la vida en la sociedad postindustrial: por debajo del nivel funcional —desde el completamente iletrado hasta el que sólo lee etiquetas y signos—; nivel funcional —lectura de textos simples, como artículos fáciles de revistas—; y nivel avanzado —leer textos abstractos, con capacidad de resolver problemas procesando información compleja—. Este último nivel requiere, según el autor, al menos 10 años de escolarización.

La alfabetización como derecho a acceder a la lectura y la escritura adquirió su identidad a fines del siglo XIX, junto con las primeras leyes de educación pública (Braslavsky, 2003). Pujato (2015) sostiene que las definiciones actuales de alfabetización coinciden en hacer referencia a “las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia” (p. 12). En la sociedad actual, la alfabetización implica el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo y se asume como un proceso permanente y progresivo (Braslavsky, 2003; Pujato 2015; UNESCO/OEI, 2008). La UNESCO determinó en 2005 que la

Alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar en actividades comunitarias y sociales (p. 21).

Además, la alfabetización cuenta actualmente como uno de los derechos humanos fundamentales (Siteal, 2013; UNESCO/OEI, 2008). A partir de la declaración de la educación como derecho humano en 1948, se ha especificado en diversos acuerdos internacionales el derecho a la alfabetización. Sin embargo, en 1950 la mitad de la población mundial era analfabeta; por lo que luego de la segunda guerra mundial, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la convención de los Derechos del Niño, se inicia la “edad de oro” de la alfabetización. Pese a ello, en diciembre de 2001, las Naciones Unidas aprobaron un proyecto alfabetizador para los años 2003 a 2012, y el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos realizado por la UNESCO/OEI (2008) respecto de América Latina y el Caribe enfatiza la importancia de mejorar los aprendizajes. Según datos de 2013 de Siteal, el analfabetismo no ha sido erradicado de América Latina: más de 40 millones de personas adultas en la región no saben leer y escribir. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina explica que en los 19 países de América Latina para los cuales se cuenta con información actualizada, el 8% de las personas de 15 años o más se declaran incapaces de leer y escribir un recado. El 7% de ellos tienen menos de 25 años, por lo que no es posible suponer que el analfabetismo sea un resabio de otras épocas (Siteal, 2013).

2.2. La lingüística y la escritura

2.2.1. La concepción estructuralista.

La lingüística ha realizado escasos aportes a la definición formal de este objeto. El *Curso de Lingüística General* (Saussure, 1916/2007) dedica un capítulo a la escritura, en el que sienta las bases de la idea que dominará el campo de la lingüística de buena parte del siglo XX (Sampson, 1985/1997). Allí, Saussure define la escritura como un procedimiento utilizado para

representar la lengua (Saussure, 1916/2007) por lo que rechaza su estudio. Para el estructuralismo saussureano, la escritura es un sistema de representación imperfecto de la oralidad a causa del desacuerdo entre las grafías y los fonemas, tanto como consecuencia de que la lengua se encuentra en estado de mutabilidad constante, como de la adopción de sistemas de escritura extranjeros (Saussure, 1916/2007).

Este punto de vista tuvo un fuerte impacto entre los lingüistas del siglo XX (Blanche-Benveniste, 1998; Tolchinsky Landsmann, 1993), dado que los estudios posteriores no problematizaron la definición de Saussure como sistema de codificación (Catach, 1996; Sampson, 1985/1997). El distribucionalismo norteamericano, por ejemplo, siguió esta línea, y aunque la Escuela de Praga y la Glosemática de Hjelmslev intentaron establecer diferencias entre oralidad y escritura, no llegaron a hacerlo (Ong, 2011).

Existen una serie de razones que explican la posición de los lingüistas modernos frente a la lengua escrita y los sistemas de escritura. En principio, el argumento central reside en la prioridad filogenética, ontogenética, funcional y estructural de la lengua oral (Culler, 1887). McIntosh (1956, citado en Tolchinsky Landsmann, 1993) denomina *actitud aristotélica* a este modo de concebir la relación entre oralidad y escritura, según la cual la lengua oral es “natural” mientras que la escritura es un sistema artificial de segundo orden (Tolchinsky Landsmann, 1993). En efecto, siguiendo el fonocentrismo estructuralista de Saussure (1916) y Hockett (1958), las posiciones innatistas del lenguaje (Chomsky, 1986, 1998) sostienen que la única manifestación lingüística natural y universal es la lengua oral, un fenómeno que es, además, filogenética y ontogenéticamente anterior a la escritura. En este sentido, los estudios del lenguaje se enfocan en la lengua como capacidad genéticamente determinada, la competencia lingüística, al margen de su uso social y en tanto sistema abstracto, por lo que la escritura pierde valor

teórico. De hecho, para las posiciones biologicistas, la escritura pertenece al plano de la actuación o *performace*, como un sistema posible para la codificación de las emisiones lingüísticas mediante las que se realizan las descripciones estructurales que produce como output la competencia. Blanche-Benveniste (1998) explica que “la escuela de N. Chomsky contribuyó, a su manera, a alejar a los lingüistas de este tipo de estudios” (p. 20).

Por otra parte, la posición de Saussure frente a la escritura es el resultado de un proceso de desvinculación de los estudios del lenguaje respecto del punto de vista prescriptivo que había caracterizado a los gramáticos; dicho en otros términos, “la lingüística intenta dejar de ser prescriptiva y ser solo un método de descripción de fenómenos lingüísticos” (Tolchinsky Landsmann, 1993, p. 175). El punto de vista descriptivo frente al prescriptivo fue retomado más tarde por posiciones de corte sociolingüístico (Labov, 1983) y etnolingüístico (Del Hymes, 1964). En este caso, las teorías están interesadas en el estudio del habla, la actuación o simplemente el uso del lenguaje tal como sucede en el contexto de interacción, por lo que se distancian de la concepción de la lengua como sistema abstracto y recuperan la función del lenguaje. Al pasar del sistema abstracto —la *competence* chomskiana o la *langue* saussureana— a su puesta en funcionamiento se supera una de las críticas más fuertes que recibe el estructuralismo. Sin embargo, el fonocentrismo sigue siendo dominante para la sociolingüística laboviana, que se caracteriza por “la aceptación y el respeto del paradigma chomskiano, junto con la crítica decidida de dos presupuestos de la GGT: la agramaticalidad del habla y la homogeneidad lingüística” (Labov, 1983, p. 15). Es decir, las investigaciones labovianas se proponen reivindicar el lugar del habla sin cuestionar los presupuestos de base del sistema, vincular los procesos sociales con la estructura lingüística y explicar la base social del cambio. Otro tanto sucede con la posición etnolingüística, que propone el concepto de *competencia*

comunicativa como complementario de la competencia lingüística, y reserva el lugar de “canal” para la transmisión del mensaje en el modelo de *Speaking* (Dell Hymes, 1964). Es decir, las posiciones críticas respecto de la lingüística estructural no problematizaron la escritura como objeto sino que la tomaron como una de las posibles sustancias en las que se realizan los enunciados.

Algunos lingüistas son críticos de estas concepciones y proponen replantear las relaciones entre oralidad y escritura. Por ejemplo, Culler (1987) sugiere que “tenemos que desarrollar una lingüística de la escritura”, y que para ello será necesario “poner en duda las premisas vigentes y reconsiderar el estudio del lenguaje *ab initio*” (p. 181). En el mismo sentido, Catach (1996) afirma que la lengua escrita *duplica* a la lengua fonémica y que, por lo tanto, debemos hablar de la existencia de dos lenguas: la lengua fonémica y la lengua grafémica. Estas lenguas no solo se distinguen en la forma y el contenido de la expresión, sino que se diferencian también en forma y el contenido de la sustancia, dado que debemos asumir la miscibilidad y la polivalencia de los signos. Para Catach (1996), la escritura es un “conjunto de signos discretos, articulados y arbitrarios que permiten comunicar cualquier mensaje construido en una determinada lengua (1996, p. 254. [Traducción de la autora]), no un modelo de correspondencia secundaria que va del contenido a las expresiones orales y de las expresiones orales a las escritas; ni un modelo trilateral, según el cual existe un plano del contenido que se vincula con expresiones orales o escritas.

Por su parte, Sampson (1985) define la escritura como un sistema de marcas permanentes y visibles que permite comunicar ideas relativamente específicas. En este sentido, afirma que la escritura no es una transcripción directa de la oralidad, tal como pone en evidencia el análisis de algunos sistemas de escritura que se distancian considerablemente de la lengua oral en relación

con el vocabulario, la gramática y la ortografía; por ejemplo, la escritura árabe y las variedades orales del árabe. El autor argumenta, además, que existen formas de comunicación absolutamente independientes de una lengua oral que pueden denominarse escritura, como los sistemas semasiográficos.

Blanche-Benveniste (1998) sostiene que la escritura no es “una simple transcripción de lo que se dice” (p. 33). Entre la oralidad y la escritura se transponen tiempos verbales y adverbios de lugar y de tiempo, se alteran las fuerzas ilocucionarias y cambia, por tanto, el contenido. Más aún, la autora afirma que no hay distribución social equivalente entre la oralidad y la escritura. Por eso se niega a reducir la escritura a un “código”, y afirma que la idea de “código escrito” redujo la función de la escritura a la de un simple instrumento de transposición de la oralidad. Y agrega que “se trataba de una perspectiva estrechamente tecnológica, que deja de lado todo el peso que la historia y la cultura han ejercido sobre nuestras escrituras” (Blanche-Benveniste, 2002, p. 29).

2.2.2. La escritura como proceso cognitivo.

La psicolingüística es una ciencia experimental que surge como interdisciplina a partir de la relación entre la lingüística, por una parte, y la psicología cognitiva, por otra (Marotto, 2000; Raiter, 2010). Desde este punto de vista, la lectura y la escritura son procesos mentales, actividades lingüísticas y cognitivas estratégicas que el sujeto lleva a cabo para resolver problemas (Bryant y Bradley, 1980; Cuetos, 2009; Erith, 1984). La psicolingüística propone, por tanto, modelos de procesamiento mental que explican de qué modo los sujetos legos y expertos llevan a cabo las acciones de leer y escribir.

Por ejemplo, según el modelo cognitivo del proceso de escritura propuesto por Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1996), y revisado por Hayes *et al.* (1987) y Flower *et al.* (1990), la escritura es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad (Bruno y Bake, 2004). Estos autores detallan las actividades de pensamiento superior que realiza un escritor para producir un texto en el período de tiempo que abarca desde que se crea una situación social determinada hasta que el texto se considera terminado (Arias-Gaudín y García-Sánchez, 2006; Camps, 2003; Di Stefano y Pereira, 2007). En “Teoría de la redacción como proceso cognitivo” (1996), Flower y Hayes postulan que “la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer” (p. 17). En un modelo de proceso, las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica y recursiva. Es decir que los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos; componer es una actividad guiada por metas; y los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos (Marinkovich, 2002). La composición o redacción, en este marco, se concibe como una acción orientada a un fin específico —objetivos retóricos—, compuesta de tres subprocesos básicos: la planificación, la traducción y la revisión, que se subdividen a su vez en otros subprocesos más específicos: generación de ideas, formulación de objetivos, evaluación de producciones intermedias, etcétera.

Algunos autores (v.g. Bereiter y Scardamalia, 1987 y Arias-Gundín y García-Sánchez, 2006) consideran la revisión como uno de los aspectos más importantes durante el proceso de escritura. Bereiter y Scardamalia (1987) proponen el modelo CDO, comparar-diagnosticar-operar. Los autores consideran que la secuencia CDO funciona durante toda la composición y que actúa sobre todos los niveles intermedios que supone el proceso, desde el input inicial —es

decir, el hecho o problema que dispara la escritura— hasta el output final —esto es, el texto en su versión definitiva—, con la capacidad de interrumpir y reorientar la tarea en cualquier momento. En efecto, Scardamalia y Bereiter (1992) entienden la escritura como un proceso complejo de resolución de problemas: el escritor se plantea un conjunto de problemas relacionados al tópico de su producción escrita, junto con una serie de problemas retóricos o discursivos, vinculados con la finalidad del texto, el destinatario, sus intenciones, etcétera. Uno y otro conjunto de problemas se “entrecruzan” y retroalimentan de manera tal que se satisfagan de la manera más adecuada posible, sin que la resolución de los problemas de contenido, por ejemplo, actúen en detrimento de los problemas retóricos. Los autores afirman que “la interacción dialéctica entre los dos espacios-problema podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor” (Scardamaglia y Bereiter, 1992, p. 48). Más aún, los autores encuentran que “la principal diferencia entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición” (1999, p. 44). En el modelo de ‘decir el conocimiento’, el escritor novato toma como punto de partida una consigna determinada, construye cierta representación sobre esa consigna e identifica en ella el tópico y el género. Esta información —representación, tópico y género— funciona al modo de pistas que ponen en marcha la búsqueda de conceptos asociados en la memoria. Los autores llaman ‘activación propagadora’ a la serie de asociaciones sucesivas que el autor va haciendo para “encontrar” en su memoria la información que “volcará” en la página. De allí el nombre de este modelo de escritura, ya que el escritor avanza sin plan, simplemente transformando en texto escrito las ideas que surgen a partir de la representación que se hace de la tarea, el tópico, el género y el texto mismo, a medida que se genera (Marinkovich, 2002; Scardamalia y Bereiter, 1992). Algunas de las características de los textos que se escriben

siguiendo este modelo son su relación estrecha con el tópico central, sin mayores elaboraciones o presentación de ideas conexas; complejidad reducida en la presentación de las ideas, sin profundización; y ordenamiento centrado más en el escritor que en el lector (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esto es consecuencia, en parte, de la falta de un plan de escritura previo que permita organizar la tarea desde un punto de vista global, y la ausencia de instancias de revisión que habiliten a la reescritura. Contrariamente, Scardamalia y Bereiter consideran que el modelo de 'transformar el conocimiento', representa los caminos que sigue el escritor experto cuando intenta resolver un problema de escritura, aunque este incluye el modelo de 'decir el conocimiento' como un subproceso, en el marco de un proceso complejo de resolución de problemas (Scardamalia y Bereiter, 1992). En estos casos, el escritor se plantea un conjunto de problemas relacionados al tópico de su producción escrita, junto con una serie de problemas retóricos o discursivos, vinculados con la finalidad del texto, el destinatario, sus intenciones, etcétera. Uno y otro conjunto de problemas se "entrecruzan" y retroalimentan de manera tal que se satisfagan de la manera más adecuada posible, sin que la resolución de los problemas de contenido, por ejemplo, actúen en detrimento de los problemas retóricos. Los autores afirman que "la interacción dialéctica entre los dos espacios-problema podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor" (Scardamaglia y Bereiter, 1992, p. 48). A diferencia del otro modelo, más sencillo, los escritores maduros parten de un plan de escritura global y llevan a cabo revisiones constantes, ya sea durante las diversas etapas del proceso como al concluir su producción. Este tipo de escritura genera como resultado que los textos aborden distintos tópicos vinculados de manera más o menos directa con el tópico central; una mayor profundización de las ideas y sus interrelaciones —similitudes, diferencias, implicancias, etcétera— y la posibilidad de orientar el texto a las necesidades del destinatario, a

sus modos de seguir o elaborar un razonamiento a medida que avanza con la lectura (Scardamaglia y Bereiter, 1992).

Cabe señalar que desde la perspectiva reseñada la lectura se imbrica con la escritura; esto significa que las habilidades lingüísticas de base están íntimamente interconectadas en las situaciones reales de uso del lenguaje, aunque se proponen estrategias cognitivas específicas vinculadas con el acto de leer, una actividad compleja, situada e interactiva; determinada no solo por el mayor o menor éxito del lector respecto de sus procesos de descodificación, sino, fuertemente, por la participación de la memoria de trabajo y de la memoria a largo plazo —es decir, de sus conocimientos previos y sus esquemas conceptuales— y del uso de estrategias de lectura (K. Goodman, 1982), tales como las inferencias y las predicciones, que se definen en función de los objetivos que persigue el lector y del plan de acción que decide llevar a la práctica para alcanzarlos, y se vinculan también con la evaluación y el control respecto del proceso de lectura (Solé, 1997).

Finalmente, se debe observar que para los modelos de corte cognitivo la memoria a largo plazo funciona como un almacén de información, una especie de archivo mental al que el escritor y el lector acuden para definir sus objetivos y la manera de llevarlos a cabo y extraer conocimientos previos relativos al tema, el género, la audiencia, etcétera. En cuanto a la memoria a corto plazo, debe “retener” e interrelacionar de manera simultánea todos los saberes que se ponen en juego en el momento de escribir y leer, y cuando se satura, se producen errores (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005; Defior Citoler y Serrano, 2011; Navalón, Ato y Rabadán, 1989; Roselli, Matute y Ardila, 2006).

2.3. La escritura en la escuela secundaria

Si bien pueden trazarse algunas líneas históricas en la didáctica de la escritura en la Argentina, cabe señalar que, tal como explica Alvarado (2001), los “enfoques o modos de pensar o encarar la enseñanza [...], más allá de su antigüedad, siguen operando, directa o indirectamente, en las prácticas del aula” (p. 17). Por lo tanto, además de hacer un repaso cronológico cabe recuperar algunos debates o tensiones que atraviesan el campo.

2.3.1. La enseñanza de la escritura a lo largo del tiempo.

En cuanto a los enfoques de enseñanza de la escritura, en el período dominado por el *enfoque tradicional* —vigente en nuestro país hasta la década del sesenta—, la enseñanza de la lengua se basa en una teoría lingüística logicista y propone actividades de “análisis lógico-gramatical”, clasificatorias y analíticas. En este momento, la lectura es una práctica de desciframiento sumamente regulada: en voz alta y centrada en los aspectos normativos (Marín, 2004), y la escritura forma parte del campo literario, conformado por un canon de lo que entonces se consideraba buena literatura, generalmente con una alta carga de enseñanzas morales. A este enfoque corresponde una concepción de la escritura como producto, y el término *composición* se reserva al acto de escribir según los preceptos de la retórica (Alvarado, 2001).

Castro *et al.* (2011) explican que las gramáticas tradicionales, los tratados de retórica y estilística y los manuales de composición destacan un concepto de escritura centrado en el producto, hacen énfasis en los mecanismos codificadores de superficie textual —por ejemplo, ortografía y puntuación— y en la gramática oracional. El enfoque de producto no tiene en cuenta los procesos mentales involucrados en la redacción, por lo que simplifica la tarea y focaliza en los aspectos formales evidentes en un producto terminal (Castro *et al.*, 2011). Entonces,

escritura refiere tradicionalmente a la caligrafía y el diseño de las letras (Alvarado, 2001), mientras que el concepto *composición* se reserva durante la primera mitad del siglo XX en la Argentina al “proceso retórico, que comprende las operaciones de *invención, disposición y elocución*” (Alvarado, 2001, p. 16 [énfasis en el original]). Alvarado (2009) explica que los métodos para enseñar a componer son adaptaciones del modelo retórico que terminan por constituir nuevos géneros discursivos propios del ámbito educativo: se mantiene la secuencia de etapas porque permite la organización de la tarea escolar y se descarta la orientación discursiva de la antigua retórica, dado que no hay variaciones en el auditorio ni problemas retóricos reales. Es decir que la transposición didáctica del objeto termina por desvincular la escritura de su contexto real.

Cabe señalar que, simultáneamente, Luis Iglesias retoma la tradición francesa de Freinet (1944) y propone la pedagogía del texto libre en el nivel primario: los alumnos deben escribir “sobre lo que conocen, sobre su ambiente y su vida personal, con los giros expresivos de su lengua cotidiana” (Alvarado, 2001, p. 34). En la pedagogía del texto libre del escolanovista Iglesias, la libertad expresiva se asocia a la creatividad, aunque se valora la planificación y se reservan los aspectos gramaticales para la revisión, siempre respetuosa de la expresión del niño. Contemporáneamente, Salotti y Tobar García (1938) proponen una pedagogía de la expresión, orientada a recuperar la voz de los niños en una escritura basada en experiencias emocionalmente intensas.

En síntesis, entre 1920 y 1970 conviven concepciones antagónicas en el discurso escolar local sobre la enseñanza de la escritura:

se alejó gradualmente del modelo retórico dominante en la escuela tradicional y lo fue acercando a la pedagogía de la expresión y de la creación. En este lapso coexisten

enfoques distintos, más vinculados a la pedagogía tradicional o más progresistas, dualidad que se repite en el interior de muchas propuestas entre lo que se declara y lo que se prescribe (Alvarado, 2001, p. 24).

A partir de la década del setenta, el estructuralismo lingüístico tuvo un impacto directo sobre la didáctica de la lengua en nivel secundario, primero, y en nivel primario, luego. Este enfoque de la lingüística —caracterizado por su riqueza taxonómica y analítica y su nivel de detalle en la descripción de la lengua— se unió en el campo educativo a la teoría del aprendizaje conductista y conformó un *enfoque estructuralista de la enseñanza de la lengua* o *modelo pedagógico tecnocrático*, cuando se refiere a su aplicación a todas las disciplinas escolares (Marín, 1993, 2004). Desde este punto de vista, se propone el desarrollo de competencias lingüísticas exclusivamente escolares, es decir, que deja por fuera cualquier uso social del lenguaje. Nuevamente, la escritura se reduce a lo literario, y en particular al análisis de un canon predefinido de obras universales; y al acto de escribir en tanto tarea mecánica —la buena caligrafía—. El tratamiento de lo literario en el aula responde, según Marín (1993), a la ideología remanente del modelo pedagógico tradicional, por el cual el alumno debía acceder a un cierto bagaje de conocimientos que conformarían una “cultura general”.

Los talleres de escritura comenzaron a formar parte del campo educativo también a partir de los setenta en la Argentina, y más fuertemente en la década de 1980. En los talleres se propone la invención de textos escritos a partir de consignas, y se resignifican los conceptos de *texto*, *lectura* y *escritura* (Finocchio, 2009; Grafein, 1981; Pampillo, 1982). Durante los años siguientes se realizó un importante trabajo para llevar la propuesta del taller a las aulas de nivel secundario. Por ejemplo, entre 1984 y 1990, Maite Alvarado y Gloria Pampillo coordinaron el “Taller de escritura con orientación docente”, y entre 1990 y 2002 se llevó a cabo el programa

“La UBA y los profesores secundarios”. Estos espacios de trabajo con la escritura se basaron en las experiencias del grupo Grafein, del surrealismo de OuLiPo y en la *Gramática de la fantasía* de Rodari. Esta propuesta de trabajo intentó ser una respuesta, además, al “acento puesto por muchos docentes en cierto espontaneismo dentro de las aulas escolares” (Setton, 2013, p. 12).

En la década del 90, aproximadamente, el enfoque tecnocrático comienza a ser reemplazado por la enseñanza de la lengua entendida como una habilidad, en el sentido del dominio de una serie de competencias y desempeños comunicativos (Marín, 1993). Este modelo, conocido como *enfoque comunicacional*, asume que el lenguaje es una herramienta de comunicación social (Halliday, 1982). Según Marín (2004), en este modelo, “la lengua se concibe como discursividad o como textualidad, es decir, como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística” (p. 13). Los principales aportes para la pedagogía del texto, en esta etapa, provienen de la lingüística del texto y de la psicología cognitiva (Alvarado, 2001; Alvarado y Setton, 1998; Castro *et al.*, 2011), que ponen en diálogo los conceptos de cohesión y coherencia con las tipologías textuales y con una visión de la escritura como proceso que permite caracterizar situaciones y funciones (Cortés, 2001). Las propuestas para trabajar la producción de textos escritos en la escuela asumen una postura constructivista del aprendizaje y se llevan a cabo, mayormente, en el marco de proyectos que se organizan en torno a género discursivos (Alvarado, 2001; Jolibert, 1991). En síntesis, este enfoque adopta una “pedagogía de proceso” (Murray, 2009) y asume que la alfabetización se lleva a cabo durante toda la vida.

Finalmente, según los diseños curriculares para el Nivel Secundario, actualmente vigentes en la provincia de Buenos Aires (Rosas y Ricardo, 2006) y otras jurisdicciones, la escritura constituye una *práctica del lenguaje*, es decir, una forma del lenguaje en uso que permite

participar de una práctica social. Por lo tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura se concibe como la enseñanza de actividades de lenguaje situadas en prácticas sociales de comunicación, en contextos específicos de interacción social, lingüística y psicológica. Esta concepción del objeto y de su enseñanza supone un fuerte cambio de paradigma, y rechaza las posiciones estructuralistas tanto como el enfoque comunicativo del lenguaje:

Esto supone, por un lado, revisar aquellas prácticas de enseñanza centradas fundamentalmente en la descripción de aspectos formales y estructurales de la lengua, difícilmente significativas para los alumnos y desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan [y] (...) repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades áulicas que se presentaron a partir de lo que se entendió por “enfoque comunicativo”. Si bien las propuestas de enseñanza derivadas en mayor o menor medida de este enfoque lograron en muchos casos replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso, en gran cantidad de oportunidades el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades arbitrarias provocando un tratamiento poco reflexivo de su uso (Rosas y Ricardo, 2006, p. 199).

Así, los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires para la Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje se distancian del enfoque comunicativo y de la visión estructuralista en una serie de aspectos.

En primer lugar, se objeta que el enfoque comunicativo tiende a separar lengua oral, lengua escrita, lectura y escritura, lo que conlleva una pérdida de la concepción integral del lenguaje, definitivamente desarticulada en el marco estructuralista.

En segundo lugar, se realiza una crítica al tratamiento de la gramática: mientras que el estructuralismo llevó a un centramiento en la estructura oracional que confinó al docente a la enseñanza del sistema de la lengua, el desplazamiento hacia el texto logró un acercamiento al uso, pero no formar alumnos capaces de usar el lenguaje y reflexionar sobre su uso para construir conocimientos en torno a él.

En tercer lugar, se afirma que bajo los paradigmas precedentes se realizó un tratamiento superficial de la comunicación humana. Mientras que las teorías tradicionales de la comunicación se centraron en el circuito comunicativo, el concepto de competencia comunicativa “fue exportado a las teorías constructivistas generando ciertas contradicciones: ¿la competencia para comunicarse es algo general (social) o particular (de un sujeto)? ¿Es algo que se adquiere o que se construye (aprende)?” (Rosas y Ricardo, 2006, p. 200).

En síntesis, el eje central de las críticas del enfoque que las prácticas del lenguaje hacia el comunicativo se plantea en los siguientes términos:

Lejos de ofrecer (...) una nueva perspectiva para enseñar y aprender a usar y conocer el lenguaje en sus múltiples dimensiones, las clásicas actividades de reconocimiento del sujeto y el predicado, se terminaron sustituyendo por actividades de reconocimiento del emisor, del receptor, clasificación del tipo textual, o por la graficación del esquema comunicativo de Jakobson. El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar al uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje, no propiciar este tipo de sustituciones, ni la realización de ejercicios en torno a cuadros o clasificaciones nuevos (Rosas y Ricardo, 2006, p. 200).

Como consecuencia, los Diseños Curriculares del área rechazan toda división entre lengua oral, lengua escrita, lectura o escritura de manera tajante, bajo el argumento de que en el

uso todas estas dimensiones se encuentran relacionadas y dependen unas de otras. Sin embargo, tampoco se ignora que la escritura posee sus especificidades: por ejemplo, en la planeación, elaboración y revisión de los textos; en cuanto a la selección de los recursos en función del género, los destinatarios y los propósitos del texto, etc. Según este enfoque, es imposible comprender la escritura sin atender al ámbito específico del que participa. Por eso, la escuela secundaria se ocupa actualmente de enseñar las formas y funciones de la escritura en el ámbito del estudio, de la ciudadanía y de la literatura, además de reflexionar sobre la gramática de la escritura, el lenguaje escrito en sí mismo y sus formas discursivas.

2.3.2. Algunas tensiones en el campo de la enseñanza de la escritura.

En la escuela secundaria actual conviven posiciones contrapuestas en torno a una serie de asuntos vinculados con la enseñanza de la escritura, que suponen distintas concepciones del texto escrito, del texto literario y su lectura.

Por ejemplo, existe una confrontación entre los defensores del texto literario como fuente de placer y quienes asumen una posición crítica en torno al tema. Al respecto, Colomer (2001) explica que quienes reivindican la lectura libre señalan una contradicción entre reconocer teóricamente la libertad del lector y controlarla en la práctica escolar a través de guías y trabajos de lectura; por eso proponen recuperar la confianza en la relación directa entre el autor y el lector y el placer directo del texto literario, recibido o creado por los alumnos. Desde la vereda opuesta, quienes rechazan estas posiciones asumen que las tareas de producción y recepción libre carecen de programación, sistematización y evaluación. Colomer concluye que esta polémica “remite a una tensión de fondo entre *juego abierto* y *juego regulado* que compete a todo el ámbito educativo, pero que subyace de un modo especialmente visible en el discurso pedagógico

generado durante las últimas décadas en la enseñanza literaria” (2001, p. 13). Las posiciones más radicales del texto libre asumen que la literatura no puede enseñarse, de allí que el único modo de acceso sea el placer del lector, que se conquista leyendo libremente. En este modelo, al docente le compete fomentar o ser mediador de la lectura, más que enseñarla.

Solé (1995) argumenta que las posiciones de los defensores del texto libre y de la escritura como fuente de placer están lejos de convertirse en realidad en las aulas, dado que la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza amplió el grado de alfabetización de la ciudadanía, “pero es (...) discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer. De hecho, si nos atenemos a los datos, más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal” (p. 1). Según esta autora, la escuela tiene la obligación de vincular lectura con placer, pero para hacerlo se requieren la mediación de la enseñanza y el esfuerzo individual: los alumnos “necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos” (p. 4). En la misma línea, Martínez (2001) realiza un encendido “elogio de la dificultad”.

A tono con lo anterior, otra línea de tensión dentro del campo es la relación entre escritura y creatividad o, dicho de otro modo, la oposición entre creatividad e invención. Según explica Alvarado (1997), la pedagogía del texto libre alimentó la representación romántica del niño como espontáneamente creador: “*creatividad, libertad y espontaneidad* parece ser el lema que concentra la reacción rousseauiana de la escuela nueva contra la pedagogía tradicional” (1997/2013, p. 154). De allí que la pedagogía de la libre expresión haya tenido su momento de máximo desarrollo en la década de 1970, y que haya conducido a la imposibilidad de la

enseñanza de la escritura: si escribir es parte de la expresión libre y creativa del sujeto, no sigue reglas específicas y por lo tanto no puede constituirse en objeto de enseñanza escolar. Para reinsertar la escritura en el aula será necesaria su reconceptualización en términos de invención, “en las antípodas de la espontaneidad creadora” (Alvarado, 1997/2013, p. 155). A tal fin, algunas propuestas didácticas, como las de los talleres de escritura reseñados más arriba (Setton, 2013), recuperan el concepto de *inventio* de la retórica clásica: se trata del arte de buscar ideas, es decir, elementos preexistentes que se combinan de manera original y que el escritor debe ser capaz de hallar en su memoria o en reservorios externos.

Como tercera problemática dentro del campo se puede mencionar la dicotomía contenido/expresión. La oposición entre contenido y expresión atraviesa la cultura escolar y promueve, en términos de Alvarado (1996), una representación del lenguaje como vehículo del pensamiento. De este modo, se disocian el conocimiento —objeto, contenido de enseñanza— y el lenguaje, que queda reducido a un medio de comunicación, exclusiva responsabilidad de los profesores de Lengua: “en Lengua se aprende a usar la herramienta para comunicar cualquier contenido” (Alvarado, 1996/2013, p. 143). Sin embargo, las investigaciones psicolingüísticas actuales demuestran que la escritura no puede reducirse al rol de medio de expresión de un contenido respecto del cual es una herramienta externa: por el contrario, la lengua modela o configura el pensamiento. Siguiendo esta línea, y a fin de romper con la dicotomía contenido/expresión, algunos autores defienden la enseñanza de la escritura a través de las disciplinas (Navarro y Revel Chion, 2013).

Finalmente, existe otro conjunto de problemas dentro del campo en lo relativo al éxito o el fracaso de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela secundaria. Distintos estudios indican que los estudiantes enfrentan obstáculos específicos en la lectura y la escritura,

y, por lo tanto, en sus procesos de aprendizaje en el nivel superior producto, entre otras razones, del desfasaje entre las prácticas que se llevan a cabo en uno y otro nivel (Carlino, 2003; Fernández y Carlino, 2006). Por ejemplo, Carlino (2007) sugiere que docentes y alumnos de nivel secundario abordan la escritura desde un punto de vista estrictamente gramatical y normativo, por lo que dejan de lado la expresión y la estructura de ideas vinculadas a situaciones retóricas y géneros discursivos particulares, que son modos propios del nivel superior. De hecho, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina llevó a cabo, en los años 2005 a 2008, un Programa de apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior. El objetivo de este programa fue que los alumnos fortalezcan capacidades, aptitudes y saberes para afrontar mejor el paso del nivel medio al superior, facilitando de esa manera el acceso y la permanencia en el nivel. Para ello se dictaron talleres en las áreas de matemática y lengua, esta última organizada en dos ejes: lectura y análisis de textos literarios y producción de textos de invención; y lectura de textos informativos y argumentativos en torno a tres temáticas vinculadas con debates actuales del campo científico, social y cultural y producción de informes de lectura y de textos de opinión.

Cabe observar que la escritura aparece como un problema para los docentes de nivel secundario. Tal como ya se ha señalado, Tenti Fanfani (2012) encuentra que los docentes bonaerenses se distribuyen de manera equitativa entre quienes consideran que sus alumnos se desempeñan bien o muy bien en tareas de lectura y escritura y quienes opinan que lo hacen mal o muy mal. Los docentes encuestados colocan la responsabilidad del fracaso escolar fuera de la escuela: los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura dependen de factores individuales o familiares y culturales; y solo una minoría los explica como en función de la enseñanza. En la misma línea, Bolasina y Rotstein de Gueller (s.f.) argumentan que los docentes

registran una “creciente dificultad para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, la ajenidad de los estudiantes respecto de los libros, el lugar secundario de la escritura como medio de expresión de los adolescentes escolarizados y los obstáculos para la utilización de la lectura y la escritura en el aprendizaje de las disciplinas científico-técnicas” (p. 2). Según las autoras, la prensa argentina se hace eco de estas mismas dificultades dado que hallaron más de 60 artículos relacionados con la problemática de la lectura y la escritura en la educación secundaria en los últimos años.

Capítulo 3. Antecedentes en el estudio de las representaciones sociales de la escritura

3.1. Estudios sobre representaciones sociales de la escritura

El estudio de las representaciones sociales encuentra terreno fértil en el campo educativo (Castorina y Barreiro, 2014; Materán, 2008; Mireles Vargas, 2011; Pereira de Sá, 1998; Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004). Por ejemplo, Michael Gilly (1989) estudia las representaciones de los docentes sobre los alumnos; Pereira de Sá, Möller y Medeiros (1990) se ocupan de las representaciones de los profesionales y usuarios brasileños de la escuela primaria sobre la institución; y Souto (1993) realiza el mismo tipo de trabajo, aunque enfocado en el nivel universitario. Pereira de Sá (1998) explica que las investigaciones sobre RS en el campo educativo suelen ocuparse del sexo, las relaciones amorosas, las relaciones de género, la maternidad, los roles parentales, el embarazo, la concepción, la prostitución, entre otros objetos.

Otro conjunto de investigaciones se enfoca específicamente en el problema de la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo docente. Por ejemplo, Roman (2003) se preocupa por las resistencias y los mecanismos de cambio de las prácticas pedagógicas en el contexto del aula en los establecimientos a los que asisten sectores populares de Chile y analizan la relación existente entre las representaciones sociales que los docentes tienen de sus alumnos y alumnas y la efectividad de la práctica pedagógica que llevan a cabo. La autora concluye que los docentes asumen la imposibilidad de lograr una educación de calidad educativa dado que “el ‘obstáculo’ no son ellos ni sus prácticas, sino los niños, sus familias y el entorno” (2003, p.127). En esta línea, existe un amplio conjunto de estudios que abordan de manera directa o indirecta el tema del fracaso escolar a partir de la indagación de las RS de los docentes, como los trabajos de

Kaplan sobre la inteligencia (1998, 2008a) y la pobreza (2008b), o las indagaciones de Pérez Rubio (2007).

Por su parte, Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) realizan una indagación orientada a identificar la estructura y el contenido de las representaciones sociales sobre la docencia a partir de una muestra estratificada de docentes argentinos según el nivel educativo en el que concentran su mayor carga horaria (nivel secundario, nivel universitario); la antigüedad en el ejercicio de la docencia (experto y novato) y la especialidad de formación. Mediante la técnica de evocación y jerarquización y una escala Likert, los autores encuentran una misma representación social para todos los subgrupos de docentes considerados, que se estructura en torno a aspectos de la dimensión identitaria —en relación con los significados de la docencia— y de la dimensión educativa —en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. El sistema periférico refuerza este núcleo en su carácter identitario en lo referido a los valores y las actitudes hacia la docencia. De manera similar, Méndez Zúñiga y Barraza Macías (2014), realizan un estudio de la representación social del desarrollo profesional en docentes mexicanos de nivel primario y, mediante la administración de un conjunto de instrumentos, concluyen que el núcleo de esta representación está definido por las ideas de “actualización” y “capacitación”.

Finalmente, el grupo de trabajos que interesa particularmente a los fines de la investigación que aquí se presenta es el que se ocupa de la lengua escrita (Alvarado y Selton, 2003; Charolles, 1986; Di Stefano y Pereira, 2004), la escritura académica (Jarpa Azagra y Salas Valdebenito, 2011; Marinkovich y Córdova, 2014), el proceso de escritura de una tesis (Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia Ladino y Marinkovich, 2011; Tapia Ladino y Marinkovich, 2013), entre otras investigaciones que vinculan escritura y RS. En términos generales, las investigaciones que se ocupan de las RS de la escritura se llevan a cabo a partir del análisis de

documentos institucionales (Carlino, 2005; Barragán y Medina, 2008), entrevistas (Natale, 2011), grupos focales (Tapia Ladino y Marinkovich, 2011; Tapia Ladino y Marinkovich, 2013), observaciones (Barragán y Medina, 2008) o encuestas (Alazraki *et al.*, 2008; Alvarado y Selton, 2003; Cónari, 2005; Klein *et al.*, 2009; Di Stéfano y Pereira, 2004; Gil y Bigas, 2012; Pereira y Di Stéfano, 2007).

Natale (2011) examina las representaciones de los profesores sobre la escritura académica en el nivel superior, más específicamente, la producción de textos académicos y profesionales en la formación de grado, la manera en que son construidos en el lenguaje los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, los roles que asignan a docentes y estudiantes y la manera en que estos últimos son valorados. Mediante el análisis de tres entrevistas en profundidad, se concluye que conviven tres RS de la escritura: 1) como un medio para transmitir ideas, 2) como un medio para actuar en el mundo, 3) como una habilidad natural.

También en el nivel superior, Tapia Ladino y Marinkovich (2011) utilizaron las técnicas de grupo focal y entrevista en profundidad con docentes y alumnos universitarios para conocer sus representaciones sobre la escritura, en general, y la escritura de una tesis, en particular. Los resultados de su indagación revelan que mientras los docentes se representan la tarea de escribir una tesis como parte de un eslabón que debe concretarse en un artículo científico publicable que favorezca el ingreso a estudios de posgrado, los estudiantes perciben la tesis como una tarea difícil de desarrollar, pues estiman que no fueron lo suficientemente preparados para enfrentarla. La hipótesis de las autoras es que las distintas representaciones se sustentan en diversos supuestos: la tesis como un medio para cerrar una etapa de formación académica e ingresar al mundo laboral y la tesis como un medio para acceder a los estudios de posgrado con la perspectiva de incorporarse a la correspondiente comunidad científica.

Las mismas autoras (Tapia Ladino y Marinkovich, 2013) señalan que las representaciones de docentes y alumnos chilenos de las carreras de Periodismo y Trabajo Social sobre las tareas de escritura son consecuencia de sus propias experiencias y expectativas sociales, y que tales ideas guían el trabajo de escritura de una tesis. Nuevamente, mediante grupos focales y entrevistas en profundidad, concluyen que la escritura es una tarea que define la formación y determina la identidad profesional.

Carlino (2005) analiza un conjunto de documentos disponibles en los sitios Web de 103 universidades canadienses y norteamericanas para identificar las formas de enseñanza de la escritura académica y las representaciones sociales institucionales que las sostienen. La autora concluye que la escritura se representa como una herramienta epistémica, involucrada necesariamente en el aprendizaje. Más específicamente, en relación con la naturaleza y funciones del escribir, la representación que predomina es la que contrasta con la concepción más extendida de la escritura como un canal para demostrar el conocimiento de una materia. “Estos programas sostienen que escribir es una herramienta privilegiada para *aprender* cualquier asignatura porque cuando se escribe comprometidamente —y a través de sucesivas reescrituras— no sólo se conserva o comunica información sino que se logra *transformar* el conocimiento de partida” (2005, p. 149). Es decir que la escritura no es un modo de expresar lo que se sabe, sino de elaborarlo; no es un canal neutro o informe, sino que está sujeto a las convenciones particulares de cada dominio.

Algunas investigaciones se ocupan exclusivamente de las RS de los alumnos. Por ejemplo, Alvarado y Selton (1998) realizan una investigación con estudiantes universitarios a los que presenta un cuestionario especialmente diseñado para elicitación de representaciones sobre el escritor y la escritura. En cuanto a la escritura, encuentran dos representaciones dominantes: un

don natural o un vehículo para la expresión de contenidos preexistentes. Según las autoras, estas dos representaciones son coherentes con los resultados de Vigner (1982), quien estudió las RS de la escritura y del escritor de docentes y alumnos de nivel secundario en Francia e identificó la coexistencia de una representación social a la que denominó *tradicional* —la escritura literaria como producto de un don natural, de la creatividad del individuo, es decir, una visión idealista de lo escrito—, con otra de la escritura entendida como *código segundo*. Según esta imagen, la escritura se reduce a la dimensión de canal o medio de transmisión de mensajes. Charolles (1986) sugiere que esta RS — la escritura como un don especial, que no se enseña ni se aprende; representación que define como “romántica”— es responsable del fracaso de las pedagogías de la escritura en Francia.

Por su parte, según Bocca y Vasconcelo (2007), la representación social de la escritura de los alumnos de profesorado de la ciudad de Córdoba se vincula con las ideas de composición y medio para expresar sentimientos, por lo que el escritor se asume como sujeto de la inspiración y la creatividad, lo que anula la concepción de la escritura como un proceso cognitivo y como práctica social.

En la misma línea, Di Stefano y Pereira (2004) indagan las representaciones de alumnos universitarios (i) respecto de los textos a leer y (ii) a producir y (iii) las representaciones de la tarea y del papel del escritor/lector como estudiante. Las autoras encuentran que los estudiantes conciben el texto académico como una unidad monológica, portadora de una autoridad incuestionable, lo que supone una tendencia marcada a leer los textos argumentativos como si fueran expositivos, es decir, anulando su dimensión polémica y adoptando una actitud obediente hacia el texto. En cuanto a las representaciones de los textos a producir, los estudiantes se asumen como reproductores, en lugar de pensarse como actores de su propia escritura.

Finalmente, en relación con la representación de la tarea y del papel del escritor/lector como estudiante, Di Stefano y Pereira afirman que se tiende a pensar la lectura como una actividad descontextualizada cuyo único fin es el acopio de información.

Por otra parte, Ortiz Casallas (2009) describe las RS de los alumnos colombianos sobre la lectura y la escritura en nivel primario y nivel medio. A tono con los estudiantes universitarios encuestados por Alvarado y Selton (2003), la autora señala que la representación social más generalizada refiere al carácter instrumental, pragmático, eficientista e inmediateista de estas competencias, en un contexto de supervivencia y mercado; por lo que la lectura y la escritura se interpretan como instrumentos de difusión, transmisión y comunicación de información.

3.2. Otros estudios relacionados a concepciones del sentido común sobre la escritura

Existe un amplio campo de indagaciones sobre el pensamiento de los docentes, que se lleva a cabo desde diversas perspectivas y, por tanto, apelando a distintas categorías teóricas: creencias, concepciones, teorías implícitas (Hernández Machuca, 2012). Aunque estas no son sinónimas,¹ se ocupan de conocimientos del sentido común dentro de la población que interesa a este estudio, por lo que se reseñan algunas de tales indagaciones, en tanto podrían ser puestas en diálogo con los hallazgos de este trabajo. Por otra parte, la mayor parte de las investigaciones sobre representaciones sociales e ideas implícitas de los docentes en relación a la escritura se

¹ Por ejemplo, a diferencia de las RS que nos interesan, las concepciones corresponden a la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea, por lo que se han indagado fuertemente las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a las primeras, Vilanova, García y Señorino (2007) y Aparicio, Hoyos y Niebles (2004), entre otros, sostienen que existe una preferencia docente por concebir el conocimiento como un objeto externo y al alumno como un receptor que no elabora sino que acumula.

concentran, particularmente, en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y a partir de allí desprenden cuál es la idea de la escritura que subyace a estas prácticas.

Barragán y Medina (2008) buscan conocer cuáles son las prácticas reales en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial en España e identificar cuáles son las condiciones más idóneas para el aprendizaje de estas habilidades, por lo que indagan las ideas implícitas de los docentes. Las investigadoras logran caracterizar tres perfiles de prácticas de enseñanza autodeclaradas. En las prácticas instruccionales, la escritura se planifica a partir de la segmentación del código que proponen los docentes o el libro de texto y se trabaja en el afianzamiento del trazo y el reconocimiento gráfico-sonoro de las letras. En las prácticas situacionales, se reconoce el papel fundamental del contexto y del texto como puntos de partida para el desarrollo del proceso escritor. Finalmente, las prácticas multidimensionales aplican los principios de las dos anteriores: enseñanza del código y aprovechamiento de la situación emergente.

En la misma línea, Castillo Peña (2009) realiza un estudio descriptivo de las ideas implícitas de los docentes mexicanos de nivel primario respecto de la enseñanza de la escritura. La autora analiza tres casos mediante entrevistas y observaciones y concluye que los sujetos poseen visiones diferentes sobre la enseñanza de la escritura, y que estas ideas son incluso internamente contradictorias entre sí y respecto de la práctica. Por ejemplo, Castillo Peña identifica la presencia de ideas vinculadas con el enfoque comunicativo funcional de la enseñanza de la escritura conviviendo con la idea del “don natural” (la inteligencia y la creatividad como genéticamente determinadas), y prácticas de copia textual en el mismo sujeto.

Del mismo modo, Gil y Bigas (2012) intentan demostrar que el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes explican las diferencias entre sus prácticas como

alfabetizadores. Las autoras analizan entrevistas a docentes españoles de primero y segundo grado de educación primaria y concluyen que existe una cierta desconfianza hacia las propuestas que proceden de la investigación y de la universidad, con el argumento que existe una cierta desconexión de la universidad con la realidad escolar. Además, los entrevistados indican que sus prácticas docentes se basan en la experiencia (exitosa) previa, generalmente apoyada en alguna teoría del aprendizaje: la importancia de la mecanización y de la repetición para alcanzarla; una progresión que se inicia en el conocimiento de los elementos más simples, para ir ensamblándolos y formando elementos más complejos: sílabas, palabras, frases, etc.; la gradación de las letras o sonidos por los que empezar; la creencia que el significado aparecerá al final del proceso porque el significado está en el texto; la creencia que hay que separar los dos aprendizajes: el del sistema de escritura del de la comprensión de los textos, etc.

Por su parte, Medina y Bruzual (2006) encuentran que en el nivel inicial se privilegian el reconocimiento y producción de grafías, sílabas y palabras para luego pasar al descifrado de oraciones y textos. Es decir que los docentes venezolanos poseen ideas sobre la escritura vinculadas con una concepción formal, por lo que no se promueven situaciones e intenciones reales de escritura sino que perviven las formas a través de las cuales enseñar a escribir requiere del conocimiento del código de manera fragmentada y acumulativa. El trabajo de Tolchinsky y Ríos (2009) conduce a resultados equivalentes. Las autoras señalan dos posiciones en torno a la escritura y su enseñanza. La primera defiende la enseñanza sistémica del código mediante la relación letra/sonido, conciencia fonológica y decodificación de palabras; y la segunda se concentra en la creación de un ambiente propicio de aprendizaje donde leer y escribir tengan sentido. Por lo tanto, aunque existe un marco de referencia más amplio, las preferencias de los

maestros en cuanto se ubican en la enseñanza del descifrado del código y de los aspectos más formales de la escritura.

Hernández Machuca (2012) sostiene que las investigaciones sobre el tema parecen indicar que, para los docentes de nivel inicial y primario, el acto lector y escritor se definen como una actividad mecánica. Desde este punto de vista, la enseñanza y el aprendizaje se concentran en la adquisición del código, en los aspectos formales de la lengua escrita y en el descifrado. Estas ideas transforman la escritura en un objeto exclusivamente escolar, tanto para los maestros como para los estudiantes, que se desarrolla con la repetición de trazos y fonemas para afianzar la memoria. Según la autora, por tanto, estas indagaciones permiten identificar concepciones y prácticas antiguas que se resisten al cambio y que conviven con nuevas formas de concebir y promover la enseñanza de la escritura. Por otra parte, sugiere que las investigaciones sobre las ideas de los alumnos son coherentes con las de los docentes en cuanto a la escritura, dado que en ambos casos se la concibe como una actividad académica sin vinculación con lo social, con lo cultural ni con la producción de textos.

En esta última línea, De la Cruz, Scheuer, Echenique y Pozo (2011) analizan las ideas de los alumnos desde preescolar hasta séptimo grado y encuentran que la mayoría hace referencia al uso de la escritura desde una función reproductiva, que esta concepción se instala durante el periodo de la educación primaria en los estudiantes y que refleja las concepciones y prácticas docentes actuales. En la misma línea, Peña (2009) analiza las concepciones de estudiantes de nivel primario sobre la escritura y demuestra que se la concibe, únicamente, como tarea escolar y actividad fisicomotriz. Por lo tanto, según estos resultados, las concepciones de los estudiantes reproducen los modos en que aprendieron a escribir.

Miras, Solé y Castells (2013) indagan las relaciones entre las creencias de los estudiantes acerca de la lectura y la escritura, la calidad de sus escritos de síntesis y el nivel de aprendizaje que alcanzan tras su realización. Para ello, realizan un estudio con 48 estudiantes de educación secundaria que deben realizar una tarea de escritura: producir un resumen luego de leer tres textos. Los resultados apuntan a que los escritos de los alumnos que sostienen creencias más transaccionales muestran mejor organización y mayor integración de los contenidos. Las autoras también encuentran que quienes elaboran textos más integrados son los que obtienen mayores beneficios en términos de aprendizaje.

En el nivel secundario también, BOLLASINA y ROTSTEIN DE GUELLER (s/f) realizan un estudio biográfico tomando como muestra un grupo de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de diversas asignaturas. Las autoras descubren que aunque no existe una concepción homogénea de la escritura entre los participantes, prevalece la idea de que funciona como memoria o conservación, como transcripción de lo que se dice o lo que se lee. Las autoras también encuentran una distinción entre la escritura como expresión literaria —asociada a las ideas de ficción, imaginación, creación—, la escritura como modo de expresión de pensamiento —expresión de conceptos, ideas— y la escritura académica —desvinculada del objeto de estudio y caracterizada por su objetividad, rigurosidad y exactitud—. BOLLASINA y ROTSTEIN DE GUELLER explican además que muchos docentes asumen que los alumnos deben escribir con la menor cantidad de desvíos gramaticales, ortográficos, semánticos o sintácticos; es decir que asumen la escritura como un producto estático.

RUBIO (2011), por su parte, realiza un estudio cualitativo, mediante diez entrevistas semiestructuradas, destinado a indagar las concepciones de académicos sobre la producción escrita en la formación inicial docente. Según el autor, los participantes poseen una concepción

centrada en la dimensión comunicativa de la escritura, concebida desde los procesos internos del escritor, que no resulta significativa para orientar la producción escrita de los futuros profesores.

Con el objeto de evidenciar las creencias (*beliefs*) subyacentes en torno a la escritura y su enseñanza, Ivanic (2004) analiza un amplio conjunto de datos vinculados a la pedagogía de la escritura: documentos políticos, materiales de enseñanza y aprendizaje, grabaciones de prácticas docentes, entrevistas y grupos focales con docentes y alumnos. Como resultado, la autora identifica seis tipos de discursos, esto es, configuraciones de creencias y prácticas en relación a la enseñanza de la escritura: el discurso de la escritura (1) como habilidad —en este caso, la escritura consiste en la aplicación de ciertos saberes relativos a las relaciones entre sonidos y símbolos, y patrones sintácticos para la construcción del texto—, (2) como producto de la creatividad —es decir, la escritura es producto de la creatividad del autor—, (3) como proceso —según este discurso, la escritura consiste en procesos de composición que se llevan a cabo en la mente del escritor y que implican una realización práctica—, (4) como género —en este caso, la escritura es un conjunto de tipos de textos que toman forma según el contexto social—, (5) como práctica social —la escritura está guiada por propósitos comunicativos en un contexto social— y (6) como fenómeno sociopolítico —la escritura es una práctica sociopolíticamente construida que tiene consecuencias sobre la identidad, implica una situación dialógica y permite el cambio—.

Los hallazgos de esta autora permiten explicar la existencia de una pluralidad de creencias y discursos en torno a la escritura, producto de la naturaleza misma del lenguaje. Siguiendo a Fairclough (1989, 1992), Ivaniè (1998) y Jones (1990), Ivanic sostiene que el lenguaje implica siempre una serie de niveles o en una estructura anidada, y que cualquier manifestación lingüística debe ser analizada siguiendo la metáfora de las “capas de cebolla”: el

texto se da en el marco de un proceso cognitivo, que se enmarca en un evento, que sucede en un contexto sociocultural y político. Desde este punto de vista, los aspectos, dimensiones, elementos o facetas textuales del lenguaje están insertos en y son inseparables de los aspectos sociales y mentales; por lo que los distintos discursos en torno a la escritura pueden estar haciendo referencia a uno u otro de estos niveles, y a concepciones sobre cada uno de estos niveles (Ivanic, 2004). Así, la autora define *discurso* como “la asociación socialmente aceptada entre modos de usar el lenguaje u otras expresiones simbólicas y artefactos; modos de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que pueden ser utilizados para identificarse a sí mismo como un miembro de un grupo socialmente significativo” (Ivanic, 2004, p. 224); y los *discursos sobre la escritura* como constelaciones de creencias sobre la escritura y su aprendizaje, modos de hablar sobre la escritura y maneras de aproximarse a esta para su enseñanza y valoración.

Capítulo 4. Objetivos e hipótesis

4.1. Objetivo general

- Conocer las representaciones sociales de la escritura de los docentes de Prácticas del Lenguaje de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

4.2. Objetivos específicos

- Describir la estructura de las representaciones sociales de la escritura de los docentes de Prácticas del Lenguaje de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Analizar la existencia de posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la escritura según sexo, edad, nivel de estudios alcanzado, capacitación específica sobre el tema y antigüedad en el ejercicio de la docencia.

4.3. Hipótesis

Si bien este estudio es de carácter exploratorio, sigue la hipótesis de que existen posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la escritura que sostienen los docentes de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires en función de las variables independientes sexo, edad, nivel de estudios alcanzado, capacitación específica sobre el tema y antigüedad en el ejercicio de la docencia.

Capítulo 5. Método

5.1. Diseño del estudio

El diseño del estudio es *ex post facto* (Montero y Orfelio, 2007), en tanto las limitaciones para el contraste de las relaciones entre los fenómenos considerados está dada por la imposibilidad de manipular las variables independientes (sexo, edad, nivel de estudios alcanzado, capacitación específica sobre el tema y antigüedad en el ejercicio de la docencia). Además, es un estudio de tipo *retrospectivo* (Montero y Orfelio, 2007) debido a que su propósito es indagar la variable dependiente —la RS de la escritura— y analizar, luego, sus relaciones con otras variables.

5.2. Muestra

La muestra fue seleccionada de manera intencional no probabilística, ya que se utilizó el método de *muestreo por cuotas* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), intentando igualar las cuotas según antigüedad en el ejercicio de la docencia.

La muestra está compuesta por 201 sujetos, todos ellos docentes de Prácticas del Lenguaje, de nivel secundario y de la provincia de Buenos Aires. El 88,06 % ($n = 177$) de ellos son mujeres y el 11,94 %, hombres ($n = 24$). Además, los participantes tienen entre 20 y 68 años ($M = 39,52$; $SD = 9,810$), con la siguiente distribución: el 18,91 % ($n = 38$), entre 20 y 29 años de edad; el 34,33 % ($n = 69$), entre 30 y 39 años; el 28,36 % ($n = 57$), entre 40 y 49 años; el 18,41 % ($n = 37$), 50 o más años de edad.

En cuanto a las variables vinculadas con los aspectos de formación y profesionales, la muestra contiene un 26,87 % ($n = 54$) de participantes que no realizaron cursos de formación o

capacitación docente en relación con el objeto específico, mientras que el 73,3 % (n = 147) sí lo hizo. En cuanto al máximo nivel de estudios alcanzado, el 51,74 % (n = 104) de los participantes corresponden al nivel terciario; el 34,83 % (n = 70), al nivel universitario; y el 13,43 % (n = 27) alcanzaron un nivel de posgrado. Sobre la antigüedad en ejercicio de la docencia, la muestra posee la siguiente distribución: 66,67 % (n = 134) de los participantes tiene entre 0 y 10 años de antigüedad; 21,89 % (n = 44), entre 11 y 20 años; y 11,44 % (n = 23), más de 20 años.

5.3. Instrumentos y procedimientos

La recolección de datos se realizó en un único encuentro con los participantes. Asimismo, los participantes dieron su consentimiento informado para formar parte de esta investigación y se les comunicó que los datos obtenidos serían utilizados únicamente con fines científicos, preservando en todo momento el anonimato de sus identidades. Como instrumento para la recolección de datos se utilizó un cuestionario autoadministrable (ver Anexo I) compuesto de la siguiente manera:

- a. Para indagar la RS de la escritura se administró la técnica de asociación de palabras (Doise, Clemence y Lorenzi Cioldi, 1992; Verges, 1999) con la consigna: *Le pedimos que por favor escribas las primeras 5 palabras que le vengan a la mente al pensar en "escritura"*. El límite de palabras a asociar se estableció en cinco dado que los estudios realizados muestran que las personas tienden a escribir cinco palabras si no se limita la cantidad de asociaciones (Wagner y Hayes, 2005, Wagner *et al*, 1999). Este instrumento de recolección de datos, frecuentemente utilizado en la investigación sobre RS (Verges, 1999; Wagner *et al.*, 1999) responde al enfoque estructural desarrollado por Abrie (1993, 1996, 2001). De esta forma el análisis de la información obtenida mediante esta técnica

permite poner de manifiesto el campo semántico propio de una representación y su estructura jerárquica (Abric, 1993, 1996, 2001; Verges, 1999; Wagner *et al.*, 1999; Wagner y Hayes, 2011).

b. Para indagar la formación de los docentes se consultó sobre el título de base, el máximo nivel de estudios alcanzado, la participación en cursos de actualización o formación específica sobre el objeto y la antigüedad en la docencia.

c. También se incluyeron preguntas sobre información sociodemográfica: edad, sexo y jurisdicción en la que ejercen la docencia.

Capítulo 6. Resultados

6.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes

Para analizar la estructura de la RS de la escritura de los 201 participantes del estudio se utilizó el software Evoc (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), versión 2000, diseñado por Verges (1999). Este recurso fue desarrollado específicamente para el estudio de las RS desde el punto de vista que aquí nos interesa, es decir, de acuerdo con la escuela estructural iniciada por Abric (Verges, 1999).

El total de palabras asociadas por los participantes fue de 1002, de las cuales 268 resultaron ser palabras diferentes. El corpus de palabras obtenido fue analizado para reemplazar sinónimos y términos con diferentes formas gramaticales (género y número) (Sarrica, 2007; Verges, 1999). En todos los casos se conservó la forma con mayor frecuencia en el corpus de asociaciones (ver Anexo II).

Sobre el corpus definitivo de palabras, se realizó un análisis de frecuencia y rango promedio de asociación (Verges, 1999). El rango promedio se obtiene por la suma de las posiciones en las que fueron asociadas cada una de las palabras sobre la cantidad total de asociaciones. Los resultados de ese análisis se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura (n=201)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%

1	139	139	13.9	1002	100.00
2	47	233	23.3	863	86.1
3	19	290	28.9	769	76.7
4	20	370	36.9	712	71.2
5	7	405	40.4	632	63.1
6	7	447	44.6	597	59.6
7	4	475	47.4	555	55.4
8	1	483	48.2	527	52.6
9	3	510	50.9	519	51.8
10	2	530	52.9	492	49.1
11	1	541	54.0	472	47.1
13	2	567	56.6	461	46.0
14	2	595	59.4	435	43.4
16	1	611	61.0	407	40.6
19	1	630	62.9	391	39.0
20	1	650	64.9	372	37.1
22	1	672	67.1	352	35.1
23	1	695	69.4	330	32.9
25	1	720	71.9	307	30.6
26	1	746	74.5	282	28.1
27	1	773	77.1	256	25.5
28	2	829	82.7	229	22.9
35	1	864	86.2	173	17.3

40	2	944	94.2	138	13.8
58	1	1002	100.00	58	5.8

A continuación, el corpus se dividió en tres puntos siguiendo al logaritmo de ZIPFF (Verges, 1999), una ley que define la distribución teórica del léxico y establece que un pequeño número de palabras del vocabulario del que se dispone son utilizadas con mucha frecuencia, mientras que un gran número de palabras son poco empleadas. Mediante este logaritmo, por tanto, se identificaron los términos muy frecuentes, poco frecuentes e idiosincráticos (Sarrica, 2007; Verges, 1999). Esta distribución permitió determinar 4 como frecuencia mínima de evocación para cada palabra, lo cual implicó trabajar con el 71.1 % del corpus total de asociaciones. Esto significa que se excluyeron del análisis las palabras con frecuencia 1, 2 y 3 como consecuencia de su variabilidad y en función de que no darían cuenta de significados colectivos sobre el objeto de representación (Sarrica, 2007; Verges, 1999). Además se estableció 9 como frecuencia intermedia, ya que corresponde al 51.8% del corpus total de asociaciones. A partir de esa frecuencia puede identificarse una notoria disminución en el número de palabras con frecuencias mayores (de 10 a 58 en la primera columna). Por otra parte, el rango promedio de asociación fue de 3.00, esto es, el promedio de las posiciones ocupadas en la técnica de asociación de todas las palabras.

Siguiendo estos criterios se identificó la estructura de la RS de la escritura, según los participantes de esta investigación (Abric, 1993, 1996, 2001; Flament, 1994a, 1994b; Verges, 1999; Verges, Tyszka y Verges, 1994). Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes (n=201)

Rango medio < 3				Rango medio ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	arte	13	2,692	cohesión	20	3,400
≥ 9	borrador	9	2,556	comprensión	14	3,000
	coherencia	27	2,889	cultura	9	3,333
	comunicación	40	2,800	literatura	19	3,211
	conocimiento	13	2,385	placer	28	3,107
	creatividad	58	2,517	práctica	09	3,778
	expresión	35	2,429	redacción	11	3,091
	imaginación	26	2,000			
	lectura	40	2,500			
	libertad	25	2,960			
	libros	14	2,571			
	ortografía	23	2,696			
	palabras	16	2,500			
	pensamiento	28	2,786			
	proceso	22	2,227			
	producción	10	2,800			
	texto	10	2,600			

Frecuencia	dificultad	4	1,500	alfabetización	4	3,000
< 9	letras	7	2,429	aprendizaje	6	3,500
	lápiz	4	2,000	caligrafía	4	3,250
	papel	7	2,714	claridad	5	3,800
	reflexión	6	2,667	competencias	5	3,000
	trabajo	8	2,875	corrección	5	3,800
	vivir	4	2,500	cuento	4	4,250
				código	4	3,500
				educación	6	4,167
				emoción	6	3,000
				escritor	5	3,800
				gramática	6	3,833
				historia	6	3,333
				ideas	4	4,250
				inspiración	4	3,500
				inteligencia	4	4,000
				invención	7	3,143
				lenguaje	4	3,750
				memoria	4	3,500
				mensaje	4	3,000
				mundo	5	3,000
				oralidad	4	3,250
				planificación	7	3,571

poder	4	3,750
puntuación	4	3,000
reescritura	4	3,500
revisión	4	4,500
saber	6	3,000
sentido	5	3,000
sistema	4	3,250
sociedad	5	3,800
sujeto	4	4,500

El cuadrante de arriba a la izquierda en la Tabla 2 presenta los datos correspondientes al núcleo central de la RS, dado que contiene palabras de alta frecuencia (≥ 9) y bajo rango (< 3). Es decir, el rango bajo indica que se trata de las palabras evocadas prontamente y la alta frecuencia significa que son palabras evocadas de manera reiterada por los participantes, por lo que expresan los sentidos más relevantes y compartidos respecto de *escritura*. Se trata de las palabras *arte, borrador, coherencia, comunicación, conocimiento, creatividad, expresión, imaginación, lectura, libertad, libros, ortografía, palabras, pensamiento, proceso, producción y texto*. Los datos obtenidos permiten pensar, que es posible que no existe una representación social de la escritura en el grupo de participantes, dado que, por ejemplo, *creatividad*, el término que presenta mayor grado de consenso, fue mencionado solamente por el 28,86 % de los participantes de la muestra; seguido por las formas *comunicación* y *lectura*, que presentan menos del 20% de la muestra: solo el 19,90 % de los participantes mencionó estas palabras. El bajo nivel de consenso —fenómeno que resulta particularmente relevante para nuestra

investigación— será analizado más adelante. En relación con lo mismo, las palabras que conforman el núcleo central no corresponden a un mismo campo semántico, por lo que a la falta de consenso se suma la presencia de sentidos diversos o heterogéneos entre sí. Por ejemplo, la presencia de las palabras *arte, creatividad, expresión, imaginación, lectura, libertad y libros* en la zona del núcleo central permite suponer que los participantes sostienen una concepción de la escritura ligada mayormente a lo literario, y en particular al aspecto creativo de ese campo. Por otra parte, los términos *borrador, proceso, producción y texto* se vinculan con la concepción de la escritura como proceso, es decir, parecen hacer referencia a la escritura como actividad, en relación a los quehaceres del escritor. Las palabras *conocimiento y pensamiento* corresponden más estrictamente a los aspectos cognitivos; los términos *ortografía y coherencia* aluden al aspecto normativo de la materialidad textual; y las formas *comunicación y palabras* aluden la escritura como herramienta de comunicación.

En el cuadrante superior derechos de la Tabla 2 se encuentra representada la primera periferia de la RS de escritura de los participantes. Tal como se ha expuesto en el marco teórico, la primera periferia se organiza en torno al núcleo y está constituida por palabras con una alta frecuencia de evocación (≥ 9) pero que, a diferencia del núcleo central, poseen un alto rango de asociación (≥ 3). Dicho en otros términos, son palabras en torno de las cuales se evidencia consenso dentro del grupo, pero que no resultan evocadas en primera instancia, en tanto se asocian en los últimos lugares (Navarro Carrascal y Gaviria Londoño, 2009; Nencini, 2011; Sarrica, 2007; Tosoli Gomes, de Oliveira y Pereira de Sá, 2008). En este grupo encontramos las siguientes palabras: *cohesión, comprensión, cultura, literatura, placer, práctica, redacción*. Todas estas formas son coherentes con las que constituyen el núcleo central y reproducen la falta de homogeneidad en los significados asociados con la escritura. Por ejemplo, se pueden vincular

cohensión, con *coherencia y ortografía*; *comprensión*, con *conocimiento y pensamiento*; *cultura*, *literatura y placer* con *arte, creatividad, expresión, imaginación, lectura, libertad y libros*; y *práctica y redacción* con *borrador, proceso, producción y texto*. Si las palabras de la primera periferia anclan el sentido de las que conforman el núcleo, cabe señalar que *placer* ocupa el primer lugar en frecuencia en esta zona representacional, lo que lleva a asumir que la *creatividad* no sería conceptualizada como parte del trabajo del escritor, sino como un motivo de goce o disfrute. Las palabras de la primera periferia, por lo tanto, reafirman los sentidos que se han hallado para el núcleo central.

En tercer lugar, en el margen inferior izquierdo de la Tabla 2 se presenta la zona de contraste. Estas palabras tienen un rango promedio bajo (< 3) y una frecuencia menor a la intermedia (< 9) (Navarro Carrascal y Gaviria Londoño, 2009; Nencini, 2011; Sarrica, 2007; Tosoli Gomes, de Oliveira y Pereira de Sá, 2008). El rango de asociación bajo, pese a la baja frecuencia, indica que *dificultad, letras, lápiz, papel, reflexión, trabajo y vivir* son palabras sumamente relevantes para algunos de los participantes (Nencini, 2011; Sarrica, 2007), pero no para la mayoría de ellos. La zona de contraste resulta novedosa respecto de los significados expresados en las asociaciones que componen el núcleo central y la primera periferia, dado que hace emerger un sentido negativo de la escritura (la dificultad, el trabajo), junto a sus aspectos técnicos (el lápiz y el papel).

Finalmente, la segunda periferia está formada por los elementos ubicados en el cuadrante inferior derecho, que tuvieron baja frecuencia (< 9) y rango promedio alto (≥ 3). Esta zona representacional está conformada por las palabras *alfabetización, aprendizaje, caligrafía, claridad, competencias, corrección, cuento, código, educación, emoción, escritor, gramática, historia, ideas, inspiración, inteligencia, invención, lenguaje, memoria, mensaje, mundo,*

oralidad, planificación, poder, puntuación, reescritura, revisión, saber, sentido, sistema, sociedad y sujeto. Se trata de los elementos más periféricos de la representación, esto es, expresiones idiosincráticas que no se tienen en cuenta para el análisis en tanto no manifiestan significados consensuados (de Oliveira, Fischer, Martin y Pereira de Sà, 2002; Sarrica, 2007). No obstante, es interesante destacar que muchas de las palabras de este grupo se asocian a los significados mencionados previamente. Por ejemplo, *emoción, cuento e inspiración* remiten a la escritura literaria; *planificación, revisión, reescritura, escritor* se asocian al acto de escribir; *competencias, inteligencia, ideas, saber* remiten a sus aspectos cognitivos; *caligrafía* se relaciona con los aspectos técnicos observados en la zona de contraste. A margen de estos datos, resulta de interés señalar que los sentidos asociados al campo educativo aparezcan en esta zona representacional: *alfabetización, corrección, educación y aprendizaje* son significados que resultan relevante solo para algunos pocos participantes.

6.2. La estructura de la representación social de la escritura según la variable sexo

6.2.1 La estructura de la representación social de la escritura de las participantes de sexo femenino.

En la tabla 3 se exponen los resultados del cálculo de la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de las participantes de sexo femenino. En este grupo, el corpus de asociaciones es de 882 términos, con 250 formas diferentes y un rango promedio de asociación de 2.9.

Tabla 3

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de las participantes de sexo femenino (n=177)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	131	131	14.9	882	100.00
2	48	227	25.7	751	85.1
3	17	278	31.5	655	74.3
4	15	338	38.3	604	68.5
5	8	378	42.9	544	61.7
6	6	414	46.9	504	57.1
7	1	421	47.7	468	53.1
8	2	437	49.5	461	52.3
9	2	455	51.6	445	50.5
10	2	475	53.9	427	48.4
11	2	497	56.3	407	46.1
12	1	509	57.7	385	43.7
13	1	522	59.2	373	42.3
14	1	536	60.8	360	40.8
15	1	551	62.5	346	39.2
14	1	536	60.8	360	40.8
15	1	551	62.5	346	39.2

20	2	591	67.0	331	37.5
22	3	657	74.5	291	33.0
24	2	705	79.9	225	25.5
26	1	731	82.9	177	20.1
33	2	797	90.4	151	17.1
36	1	833	94.4	85	9.6
49	1	882	100.00	49	5.6

En función de estos resultados, se procedió a la determinación de las frecuencias mínima y media, tal como se explicó más arriba para la RS de la muestra total. En esta caso, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación, lo que implicó trabajar con el 85.1 % del corpus total de asociaciones. Esto significa que se excluyeron del análisis las palabras con frecuencia 1 como consecuencia de su variabilidad y en función de que no darían cuenta de significados colectivos sobre el objeto de representación. Por otra parte, se determinó 6 como frecuencia intermedia, lo que corresponde al 57.1 % del corpus total de asociaciones. El rango promedio de asociación, como se ha señalado más arriba, fue 2.9. La estructura de la representación social correspondiente a este grupo se presenta en la Tabla 4 a continuación.

Tabla 4

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de las participantes de sexo femenino (n=177)

Rango medio < 2.9			Rango medio \geq 2.9		
Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango

Frecuencia	arte	12	2,583	aprendizaje	6	3,500
≥ 6	borrador	9	2,556	cohesión	20	3,400
	coherencia	26	2,846	comprensión	13	3,154
	comunicación	36	2,778	cultura	8	3,375
	conocimiento	10	2,300	gramática	6	3,833
	creatividad	49	2,531	historia	6	3,333
	expresión	33	2,394	libertad	22	2,955
	imaginación	24	2,042	literatura	15	3,400
	invención	6	2,833	placer	22	3,318
	lectura	33	2,667	planificación	6	3,667
	letras	6	2,000	práctica	7	3,857
	libros	11	2,636	redacción	11	3,091
	ortografía	22	2,682			
	palabras	14	2,429			
	pensamiento	24	2,833			
	proceso	20	2,200			
	producción	10	2,800			
	texto	9	2,556			
	trabajo	8	2,875			
Frecuencia	autocorrección	2	2,500	abstracción	2	4,000
< 6	belleza	3	2,333	adecuación	2	3,500
	desarrollo	2	2,500	adquirir	2	4,500
	dificultad	4	1,500	alfabetización	4	3,000

distracción	2	2,000	alumno	2	4,000
emancipación	2	1,500	autonomía	2	4,500
emoción	5	2,800	caligrafía	3	3,333
esfuerzo	2	1,500	claridad	5	3,800
falencias	2	2,500	compartir	3	3,333
herramienta	3	2,333	competencias	4	3,500
legibilidad	2	2,500	compromiso	2	3,500
lengua	2	1,000	concentración	2	3,000
lápiz	4	2,000	conectores	2	3,000
mensaje	3	2,667	consignas	2	4,000
mundo	3	2,667	construir	2	3,500
oralidad	3	2,667	corrección	5	3,800
originalidad	2	1,500	cuento	3	4,000
prolijidad	2	2,500	código	4	3,500
reflexión	5	2,600	derecho	2	3,000
saber	5	2,800	destinatario	2	4,000
signos	2	2,000	educación	5	4,600
técnica	2	1,500	elaboración	2	3,000
valor	2	1,500	encuentro	2	3,500
vivir	4	2,500	escritor	5	3,800
			estilo	2	4,500
			estrategias	3	3,333
			estudio	3	3,333

experiencia	2	3,000
formalidad	2	3,500
humano	2	4,000
ideas	4	4,250
identidad	3	3,667
información	2	3,500
inspiración	4	3,000
inteligencia	2	4,000
juego	2	3,000
lenguaje	3	3,667
medio	2	4,000
memoria	4	3,500
organización	3	3,667
papel	5	3,000
pasión	2	3,500
poder	4	3,750
poesía	2	3,000
punto	2	4,000
puntuación	4	3,000
recursividad	2	3,000
reescritura	4	3,500
registro	2	4,500
representación	3	3,333

revisión	4	4,500
sentido	4	3,000
sintaxis	2	3,000
sistema	3	3,000
sociedad	4	4,250
sueños	2	4,000
sujeto	3	5,000
taller	2	3,000
tejido	2	3,000
transformación	2	3,500
viajar	2	4,000
vocabulario	2	3,000
voz	2	3,000
vuelo	2	3,000

La zona correspondiente al núcleo central de la RS de la escritura de las participantes mujeres incluye las palabras *arte, borrador, coherencia, comunicación, conocimiento, creatividad, expresión, imaginación, invención, lectura, letras, libros, ortografía, palabras, pensamiento, proceso, producción, texto y trabajo*. Esto significa que los resultados no difieren de los obtenidos con respecto a la muestra total, aunque con la variante de que se incorpora *palabras* (anteriormente, en la primera periferia) y desaparece el ítem *conocimiento*. Cabe señalar que esta última palabra pasa a formar parte de la zona de contraste, que también comparte el resto de sus elementos con la representación ya descrita para la muestra total.

Como en el caso anterior, además, es importante señalar el bajo nivel de consenso, dado que el término *creatividad* sigue siendo el que muestra mayor grado de consenso, aunque el 27,68 % de las participantes mujeres evoca esta palabra; seguido por las formas *comunicación* —significado compartido por el 20,34 % de las participantes de la submuestra— y *lectura y expresión* (18,64 %).

Por otra parte, la primera periferia presenta las palabras *aprendizaje, cohesión, comprensión, cultura, gramática, historia, libertad, literatura, placer, planificación, práctica y redacción*. Nuevamente, se reiteran los significados obtenidos en el análisis del corpus de asociaciones correspondientes a de la muestra total, de los que cabe señalar nuevamente su heterogeneidad. Sobre esta zona representacional valen dos aclaraciones. Por una parte, la palabras con más alta frecuencia son *placer y libertad*, lo que viene a reafirmar el sentido de las palabras con más alta frecuencia en el núcleo: *creatividad, comunicación, expresión y lectura*: la escritura no es aquí un trabajo de tipo intelectual, sino más bien una fuente de disfrute para el lector que permite la manifestación de la subjetividad del escritor. En segundo lugar, la palabra *aprendizaje* ocupa un lugar más relevante respecto de la RS general antes analizada: pasa de la tercera periferia a la primera, por lo que puede pensarse que el grupo de mujeres, particularmente, pensaría a la escritura en relación con los procesos educativos, aunque también es plausible hipotetizar que se concibe a la escritura *para* aprender.

En la segunda periferia o zona de contraste se presentan las palabras *autocorrección, belleza, desarrollo, dificultad, distracción, emancipación, emoción, esfuerzo, falencias, herramienta, legibilidad, lengua, lápiz, mensaje, mundo, oralidad, originalidad, prolijidad, reflexión, saber, signos, técnica, valor y vivir*. Los resultados coinciden con los de la Tabla 2, pero se amplían, lo que imposibilita aún más encontrar puntos de consenso dentro del grupo. Por

ejemplo, en este caso se suman la idea de *desarrollo* y el concepto de *oralidad*, dos sentidos ausentes hasta ahora.

En síntesis, las participantes de sexo femenino presentan una RS semánticamente heterogénea y cuantitativamente falta de consenso, tal como se observó para la muestra total. También como en el caso anterior, *creatividad*, *comunicación* y *lectura* son las palabras con más alta frecuencia, por lo que la representación de las participantes mujeres reafirma los tres grandes campos de significado que conforman de manera más dominante el núcleo representacional de la RS general. A estos significados se suman *expresión*, *placer* y *libertad*, lo que permitiría interpretar que este grupo asocia la escritura con el texto literario. En cuanto a *expresión*, se trata de un término de difícil interpretación, porque puede ser comprendido en relación con *creatividad* —expresarse libremente, crear, imaginar, etc., tal como proponen algunas corrientes pedagógicas, como la pedagogía del texto libre del maestro Iglesias y los defensores de la lectura libre en el debate en torno al placer de la lectura— o de *comunicación* —comunicar ideas, expresarlas en situaciones comunicativas diversas, más a tono con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua—. Es decir que la palabra *expresión* podría funcionar como pivote entre ambos sentidos. Finalmente, a diferencia de la RS general, aquí aparece la palabra *aprendizaje* en la primera periferia, hecho que relaciona la escritura con el campo escolar.

6.2.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de sexo masculino.

La distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los participantes de sexo masculino aparece en la Tabla 5. En este caso, el grupo se encuentra conformado por 24

participantes y el corpus de asociaciones es de 120 términos, con 70 formas diferentes y un rango promedio de asociación de 3.00 puntos.

Tabla 5

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes de sexo masculino (n=24)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	61	61	50.8	120	100.00
2	8	77	64.2	56	49.2
3	3	86	71.7	43	35.8
4	3	98	81.7	34	28.3
6	1	104	86.7	22	18.3
7	1	111	92.5	16	13.3
9	1	120	100.00	9	7.5

Como en los casos anteriores, para identificar la RS de los participantes de sexo masculino, se estableció 2 como frecuencia mínima, excluyendo aquellas palabras con frecuencia 1 y, de esta manera, se trabajó con el 49.2 % del total de asociaciones en este grupo. Por otro lado, se determinó 4 como frecuencia intermedia —28.3 % del corpus total de asociaciones—. El resultado se representa en la Tabla 6.

Tabla 6

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de las participantes de sexo masculino (n=24)

		Rango < 3		Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	creatividad	9	2,444	comunicación	4	3,00
≥ 4	lectura	7	1,714			
	literatura	4	2,500			
	pensamiento	4	2,500			
	placer	6	2,333			
Frecuencia	conocimiento	3	2,667	Borges	2	4,000
< 4	imaginación	2	1,500	expresión	2	3,000
	libros	3	2,333	libertad	3	3,000
	papel	2	2,000	mundo	2	3,500
	proceso	2	2,500	palabras	2	3,000
				práctica	2	3,500

En la zona del núcleo central, este subgrupo asocia los términos que ya fueron identificados con respecto a los núcleos centrales de la muestra total y del grupo de mujeres: *creatividad, lectura, literatura, pensamiento, placer*. Nuevamente, la palabra más evocada resulta *creatividad*, que presenta en este caso un grado de consenso mucho mayor que en los casos anteriores: 37,50 % de los hombres menciona esta palabra con un rango promedio de 2,444. Además, los términos *lectura, literatura y placer* son coherentes con la concepción literaria de la escritura, dado que solo aparece el término *pensamiento* junto a estas palabras.

De manera coherente con los resultados presentados en las tablas 2 y 4, además, los participantes de sexo masculino evocan la palabra *comunicación* en la zona representacional de la primera periferia, es decir, se trata de un significado igualmente relevante para el grupo, aunque por fuera del núcleo representacional.

Por otra parte, en cuanto a la zona de contraste, los participantes de sexo masculino realizan asociaciones diferentes a las del grupo de mujeres, dado que no se incluyen en ella términos vinculados a los sentidos técnicos o mecánicos (a excepción de *papel*) y se colocan en primer plano, nuevamente, significados vinculados a lo literario y el acto de lectura, los aspectos cognitivos y la actividad procesual. Es decir que en esta zona representacional aparecen sentidos que, en los casos anteriores, forman parte de la primera periferia y la zona de contraste.

En síntesis, el grupo de hombres presenta una RS semánticamente más homogénea y cuantitativamente más consensuada —aunque sigue por debajo del 50 %—, marcada fuertemente por una concepción literaria ligada a la lectura y al placer, antes que al trabajo del escritor. Para estos participantes, la escritura equivaldría enteramente al texto literario, un texto definido por el aspecto creativo y una fuente de placer.

6.3. La estructura de la representación social de la escritura según la variable edad

A continuación se presentan los resultados para cada uno de los cuatro grupos de edad considerados: entre 20 y 29 años, entre 30 y 39 años, entre 40 y 49 años, y 50 años o más.

6.3.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades entre 20 y 29 años.

En la tabla 7 se exponen los resultados del cálculo de la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 38 participantes de entre 20 y 29 años de edad. En este grupo de participantes el corpus de asociaciones fue de 188 términos, con 91 formas diferentes y un rango promedio de asociación de 2.98.

Tabla 7

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes con entre 20 y 29 años de edad (n=38)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	57	57	30.3	188	100.00
2	15	87	46.3	131	69.7
3	5	102	54.3	101	53.7
4	6	126	67.0	86	45.7
5	1	131	69.7	62	33.0
6	2	143	76.1	57	30.3
7	2	157	83.5	45	23.9
8	1	165	87.8	31	13.5
10	1	175	93.1	23	12.2
13	1	188	100.00	13	6.9

En función de estos datos, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación, lo que implicó trabajar con el 69.7 % del corpus total de asociaciones. Esto significa que se excluyeron del análisis las palabras con frecuencia 1 como consecuencia de su variabilidad y en función de que no darían cuenta de significados colectivos sobre el objeto de representación. Por otra parte, se determinó 4 como frecuencia intermedia, lo que corresponde al 45.7 % del corpus total de asociaciones. Como se señaló más arriba, el rango promedio de asociación fue de 2.98, por lo que se estableció la representación redondeando al rango promedio a 3.00 puntos. El resultado se representa en la Tabla 8 a continuación.

Tabla 8

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes con entre 20 y 29 años de edad

	Rango < 3			Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	arte	4	1,750	borrador	4	3,000
≥ 4	competencias	4	2,750	comprensión	4	3,000
	creatividad	13	2,154	invención	4	3,500
	imaginación	8	1,250	libertad	5	4,000
	lectura	10	2,200	palabras	4	3,250
	ortografía	7	2,857	pensamiento	6	3,500
	proceso	7	2,429	placer	6	3,167

Frecuencia	conocimiento	3	2,667	aprendizaje	2	3,000
< 4	desarrollo	2	2,500	coherencia	3	3,000
	expresión	3	2,333	corrección	2	4,000
	herramienta	2	2,000	estilo	2	4,500
	lápiz	2	1,500	gramática	2	4,000
	papel	2	1,500	inspiración	2	4,500
				lenguaje	2	4,500
				libros	3	3,000
				planificación	2	3,000
				práctica	2	3,500
				redacción	2	3,000
				reescritura	3	3,333
				sujeto	2	4,000
				trabajo	2	3,000

La zona representacional que corresponde al núcleo central está compuesta por las palabras *arte, competencias, creatividad, imaginación, lectura, ortografía* y *proceso*. A excepción de *competencias*, todas estas palabras forman parte del núcleo central de la representación descrita para la muestra total. Una vez más, la palabra *creatividad* es la que presenta el mayor grado de consenso (34, 21 %), seguida de *lectura* (26,32 %); es decir que este subgrupo mantiene el núcleo de significados más relevantes, sigue mostrando un bajo nivel de consenso, aunque es algo mayor que en la muestra total.

En la primera periferia encontramos las formas *borrador, comprensión, invención, libertad, palabras, pensamiento y placer*. Todas ellas están también en el núcleo central o la primera periferia de Tabla 2.

En la zona de contraste, nuevamente desaparecen los significados asociados al trabajo, el esfuerzo y la dificultad, y se priorizan los sentidos vinculados a los aspectos técnicos del acto de escribir (*lápiz y papel*), junto a las palabras *conocimiento, desarrollo y expresión*.

En resumen, el grupo de participantes de más bajo rango de edad presenta una RS coherente con la del grupo general y con las de los dos subgrupos determinados en función de la variable sexo. Si bien en este caso desaparece el significado *comunicación*, se mantienen los otros dos términos con más alta frecuencia: *creatividad y lectura*, en el núcleo central, y *placer*, en la primera periferia. La RS de los participantes que tienen entre 20 y 29 años presenta menor nivel de consenso respecto de los datos relativos al grupo de participantes de sexo masculino, pero está igualmente marcada por una concepción literaria de la escritura, ligada a la lectura y al placer. Nuevamente, para estos participantes, la escritura parece ser el texto literario, un texto definido por el aspecto creativo y una fuente de placer. Cabe señalar que se trata del primer subgrupo que no relaciona la escritura con la comunicación, lo que podría suponer mayor distancia respecto del modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua, en términos didácticos; o una distancia mayor respecto del rol del escritor (quien eventualmente comunica), en favor del rol del lector (quien lee y obtiene placer al relacionarse creativamente con la escritura) en relación al objeto.

6.3.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades entre 30 y 39 años.

La distribución de frecuencias del corpus de 69 asociaciones de los participantes con entre 30 y 39 años de edad se realizó sobre 344 palabras, con 138 formas diferentes y un rango promedio de asociación de 2.99. Los resultados se exponen en la Tabla 9.

Tabla 9

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes con entre 30 y 39 años de edad (n=69)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	90	90	26.2	344	100.00
2	17	124	36.0	254	73.8
3	8	148	43.0	220	64.0
4	7	176	51.2	196	57.0
6	2	188	54.7	168	48.8
7	4	216	62.8	156	45.3
8	2	232	67.4	128	37.2
11	1	253	73.5	102	29.7
12	1	265	77.0	91	26.5
14	1	279	81.1	79	23.0
15	2	309	89.8	65	18.9

17	1	326	94.8	35	10.2
18	1	344	100.0	18	5.2

En función de estos datos, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación, lo que implicó trabajar con el 73.8 % del corpus total de asociaciones. Esto significa que se excluyeron del análisis las palabras con frecuencia 1. Además, se determinó 4 como frecuencia intermedia, lo que corresponde al 57 % del corpus total de asociaciones. Dado que el rango promedio de asociación fue de 2.99, se estableció 3.00 como valor para el análisis. Los resultados obtenidos se representan en la Tabla 10 a continuación.

Tabla 10

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes con entre 30 y 39 años de edad (n=69)

		Rango < 3		Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	coherencia	15	2,867	cohesión	11	3,636
≥ 4	creatividad	18	2,778	comunicación	12	3,167
	expresión	15	2,400	libertad	8	3,250
	imaginación	7	2,571	placer	7	3,571
	lectura	14	2,000			
	libros	7	2,143			
	literatura	8	2,750			

	ortografía	7	2,714			
	pensamiento	17	2,471			
	proceso	10	1,800			
Frecuencia	adquirir	2	2,500	alumno	2	4,000
< 4	conocimiento	4	2,250	aprendizaje	2	4,500
	estrategias	2	2,500	arte	4	3,250
	invención	2	2,500	caligrafía	3	3,667
	letras	4	2,750	comprensión	4	3,250
	lápiz	2	2,500	consignas	2	4,000
	palabras	6	2,667	construir		3,500
	papel	3	2,000	cuento	2	5,000
	reflexión	2	2,000	cultura	2	3,000
	saber	4	2,500	código	2	3,000
	sociedad	2	2,500	educación	2	4,500
	trabajo	3	2,667	gramática	4	3,750
	técnica	2	1,500	historia	3	4,333
				ideas	2	4,000
				lapicera	2	3,000
				mundo	3	3,333
				planificación	3	3,667
				producción	3	4,000
				práctica	3	4,000
				redacción	6	3,667

	texto	4	3,000
--	-------	---	-------

La zona correspondiente al núcleo central de la representación incluye las palabras *coherencia, creatividad, expresión, imaginación, lectura, libros, literatura, ortografía, pensamiento y proceso*. Se trata de formas que están en la misma zona representacional en la muestra total, a excepción de *literatura*, que se ubica en la primera periferia. *Creatividad* es nuevamente el significado más consensuado, aunque presenta muy bajo nivel de acuerdo (26,09 %), seguido de *pensamiento* (24,64 %).

La primera periferia incluye las palabras *cohesión, comunicación, libertad y placer*; es decir, resulta coherente con los significados obtenidos en la muestra total y para los grupos analizados previamente. En la zona de contraste se ubican los términos *adquirir, conocimiento, estrategias, invención, letras, lápiz, palabras, papel, reflexión, saber, sociedad, trabajo y técnica*.

En síntesis, el grupo conformado por la segunda franja etaria tampoco logra consensuar los sentidos asociados a la escritura: la palabra con más alta frecuencia, *creatividad*, fue mencionada por 18 de los 69 participantes (equivalente al 26,09 %; mientras que en la muestra total fue mencionada por 28,86 % de los participantes). Pero a diferencia del grupo general y de otros subgrupos, aquí se distribuyen diversamente las frecuencias: a *creatividad* le siguen *pensamiento* (17 menciones, lo que equivale a un 24,64 % de la muestra; este valor contrasta con el 13,93 % de participantes de la muestra total que mencionaron el término), *expresión* y *coherencia* (15 menciones; 21,74%) y *lectura* (14 menciones; 20,29 %); *comunicación*, el ítem que no aparece en el grupo etario previo, se ubica en este caso en la primera periferia, como se pudo ver para el subgrupo de los hombres.

6.3.3. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades entre 40 y 49 años.

En la tabla 11 se presentan los resultados del cálculo de la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 57 participantes con entre 40 y 49 años de edad. En esta submuestra, el corpus de asociaciones es de 285 formas, 145 diferentes y un rango promedio de asociación de 3.00.

Tabla 11

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes con entre 40 y 49 años de edad (n=57)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	101	101	35.4	285	100.0
2	19	139	48.8	184	64.6
3	9	166	58.2	146	51.2
4	5	186	65.3	119	41.8
5	1	191	67.0	99	34.7
6	3	209	73.3	94	33.0
7	1	216	75.8	76	26.7
8	1	224	78.6	69	24.2
10	2	244	85.6	61	21.4
11	1	255	89.5	41	14.4

13	1	268	94.0	30	10.5
17	1	285	100.0	17	6.0

En función de estos resultados, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación (64.6 % del corpus total de asociaciones) y 4 como frecuencia intermedia (41.8 % del corpus). El rango promedio de asociación fue de 3.00. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 12 a continuación.

Tabla 12

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes con entre 40 y 49 años de edad (n=57)

		Rango < 3		Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	borrador	4	2,250	coherencia	8	3,125
≥ 4	comprensión	4	2,750	cohesión	6	3,167
	comunicación	13	2,462	emoción	5	3,000
	creatividad	17	2,059	lectura	10	3,100
	expresión	10	2,200	literatura	7	3,714
	imaginación	6	2,500	pensamiento	4	3,500
	libertad	6	2,667			
	ortografía	4	2,000			
	placer	11	2,455			

	proceso	4	2,250			
Frecuencia	compartir	2	2,500	alfabetización	3	3,333
< 4	dificultad	2	1,500	arte	2	3,500
	estudio	2	2,500	Borges	3	4,000
	falencias	2	2,500	claridad	3	4,333
	palabras	3	2,667	conocimiento	2	3,500
	producción	3	2,000	corrección	3	3,667
	redacción	2	2,500	cultura	2	4,500
	signos	2	2,500	educación	2	5,000
	trabajo	2	2,500	formalidad	2	3,500
	vivir	3	2,000	inteligencia	3	4,000
				juego	2	3,000
				mensaje	2	4,000
				problema	2	5,000
				práctica	2	4,500
				puntuación	2	3,000
				registro	2	4,500
				sentido	3	3,000
				texto	2	3,000

Borrador, comprensión, comunicación, creatividad, expresión, imaginación, libertad, ortografía, placer y proceso son las palabras que conforman el núcleo central, es decir, los ítems con más alta frecuencia de evocación y más bajo rango. Como en los casos anteriores, refieren a significados diversos y presentan bajo consenso. Una vez más, *creatividad* es la palabra con

mayor frecuencia, pero solo compartida por un tercio de los sujetos: 29,82 % de los participantes de entre 40 y 49 años menciona esta forma en asociación con la escritura, lo que sigue indicando un nivel de consenso bajo, aunque mayor respecto de la muestra total (28,86 %), las participantes de sexo femenino (27, 68 %) y los participantes del segundo rango etario (26,09 %), y que el observado en los hombres (37,05 %) y en el primer grupo etario, es decir, los participantes de entre 20 y 29 años (34,21 %).

En cuanto a la primera periferia, de manera coherente con los resultados informados previamente, incluye las palabras *coherencia, cohesión, emoción, lectura, literatura y pensamiento*. En la segunda periferia o zona de contraste, las formas evocadas son *compartir, dificultad, estudio, falencias, palabras, producción, redacción, signos, trabajo y vivir*, es decir, se retoma el sentido de la escritura como un *trabajo* que implica *dificultades*. Finalmente, la tercera periferia sigue siendo el lugar reservado a, entre otros, los sentidos vinculados al campo educativo: *alfabetización, corrección, educación*.

Cabe señalar que, tal como se observó con el grupo de los participantes de sexo masculino, los que tienen entre 40 y 49 años incluyen la palabra *placer* en el núcleo representacional (19,30 %), y evidencian un aún menor nivel de consenso que estos (25 %); y que el ítem *comunicación* vuelve a ocupar la segunda posición dentro de la misma zona, del mismo modo que en la muestra total y en el subgrupo de las participantes de sexo femenino. *Lectura*, por su parte, pasa a la primera periferia, pero sigue estando entre las palabras más mencionadas. Si a estos resultados se suma el hecho de que el núcleo de la representación incluye los términos *imaginación, expresión y libertad*, en esta caso se puede hablar nuevamente de una fuerte presencia de la lectura de textos literarios conceptualizada como un acto creativo de goce estético, guiado por la imaginación del lector.

6.3.4. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con edades de 50 años o más.

Finalmente, el cálculo de la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 37 participantes con 50 o más años de edad está compuesto por 185 palabras, 100 de las cuales son palabras diferentes, tal como se puede ver en la Tabla 13.

Tabla 13

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes con 50 o más años de edad (n=37)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	70	70	37.8	185	100.0
2	11	92	49.7	115	62.2
3	9	119	64.3	93	50.3
4	4	127	68.6	66	35.7
5	3	142	76.8	58	31.4
6	2	154	83.2	43	23.2
7	1	161	87.0	31	16.8
10	1	171	92.4	24	13.0
14	1	185	100.0	14	7.6

Para identificar la RS de los docentes con más de 50 años de edad, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación (62.2 % del corpus) y 4 como frecuencia intermedia, (35.7 % del corpus). El rango promedio de asociación fue de 3.00. La RS de este subgrupo de la muestra se representa en la Tabla 14.

Tabla 14

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes con 50 o más años de edad (n=37)

	Rango < 3			Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	comunicación	14	2,643	creatividad	10	3,300
≥ 4	conocimiento	4	1,750	cultura	5	3,000
	expresión	7	2,857	lectura	6	3,167
	imaginación	5	1,800	ortografía	5	3,000
	libertad	6	2,000	placer	4	4,000
Frecuencia	arte	3	2,667	aprendizaje	2	3,000
< 4	historia	2	1,500	cohesión	3	3,000
	memoria	2	2,000	comprensión	2	3,000
	palabras	3	1,000	educación	2	3,000
	texto	3	2,333	escritor	3	4,333
				libros	3	3,667
				literatura	3	3,333
				planificación	2	4,000

poder	2	4,000
producción	3	3,000
práctica	2	3,000
reflexión	2	3,000
revisión	2	4,500
sociedad	3	4,667
vuelo	2	3,000

El núcleo central de la RS está compuesto por las formas *comunicación, conocimiento, expresión, imaginación y libertad*, mientras que la primera periferia contiene los ítems *creatividad, cultura, lectura, ortografía y placer*. Es decir que se mantiene en este caso la variedad de significados, pero por primera vez se desplaza el ítem *creatividad* del núcleo a la periferia y se coloca *comunicación* en primer plano, una palabra evocada por el 37,84 % de los participantes que corresponden a esta submuestra.

Las formas *arte, historia, memoria, palabras y texto*, que en la muestra total ocupan el núcleo y la primera periferia, en este caso conforman la zona de contraste; y nuevamente los ítems *educación y aprendizaje* forman parte de la segunda periferia, es decir, no es un sentido relevante ni frecuente ni prontamente evocado para el subgrupo.

6.4. La estructura de la representación social de la escritura según la variable cursos de capacitación

A continuación se presentan los datos correspondientes a los dos subgrupos conformados a partir de la pregunta “¿Ha participado de cursos o actividades de formación o capacitación sobre escritura?”.

6.4.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes que informaron haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura.

La tabla 15 muestra la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los participantes que informaron haber realizado cursos de formación o capacitación específica sobre el objeto. En esta submuestra conformada por 147 participantes, el corpus de asociaciones es de 732 formas, de las cuales 228 resultaron formas diferentes y el rango promedio de asociación de 2.99.

Tabla 15

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes que informaron haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura (n=147)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	124	124	16.9	732	100.00

2	41	206	28.1	608	83.1
3	16	254	34.7	526	71.9
4	17	322	44.0	478	65.3
5	4	342	46.7	410	56.0
6	3	360	49.2	390	53.3
7	3	381	52.0	372	50.8
8	3	405	55.3	351	48.0
9	2	423	87.8	327	44.7
10	1	433	59.2	309	42.2
12	1	445	60.8	299	40.8
13	1	458	62.6	287	39.2
14	1	472	64.5	274	37.4
17	2	506	69.1	260	35.5
19	2	544	74.3	226	30.9
20	1	564	77.0	188	25.7
22	1	586	80.1	168	23.0
23	1	609	83.2	146	19.9
25	2	659	90.0	123	16.8
27	1	686	93.7	73	10.0
46	1	732	100.0	46	6.3

En la tabla 16 se presenta la RS de este subgrupo de participantes. Para determinarla, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación, lo cual implicó trabajar con el 83.1 % del corpus total de asociaciones. Además se estableció 4 como frecuencia intermedia, que

corresponde al 65.3 % del corpus total de asociaciones. Finalmente, el rango promedio de asociación fue de 2.99, por lo que se estableció en 3.00 para calcular la conformación de las zonas representacionales.

Tabla 16

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes que informaron haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura (n=147)

	Rango < 3			Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	borrador	8	2,375	alfabetización	4	3,000
≥ 4	coherencia	19	2,842	aprendizaje	4	4,000
	comprensión	7	2,143	arte	8	3,500
	comunicación	27	2,963	caligrafía	4	3,250
	conocimiento	9	2,556	cohesión	14	3,214
	creatividad	46	2,652	corrección	5	3,800
	emoción	4	2,750	cuento	4	4,250
	expresión	25	2,280	cultura	7	3,571
	historia	4	2,750	educación	6	4,167
	imaginación	22	2,182	escritor	4	3,750
	lectura	25	2,520	lenguaje	4	3,750
	letras	6	2,667	literatura	13	3,231
	libertad	19	2,684	oralidad	4	3,250

	libros	9	2,778	palabras	12	3,000
	ortografía	17	2,765	placer	23	3,087
	papel	5	2,400	planificación	4	3,750
	pensamiento	20	2,800	poder	4	3,750
	proceso	17	2,000	práctica	5	4,000
	producción	7	2,571	reflexión	5	3,000
	redacción	6	2,000	revisión	4	4,500
	texto	10	2,600	saber	4	3,000
	trabajo	8	2,875	sentido	4	3,000
	vivir	4	2,500	sistema	4	3,250
				sociedad	4	3,500
Frecuencia	claridad	2	2,250	abstracción	2	4,000
< 4	competencias	2	2,250	alumno	2	4,500
	dificultad	3	1,667	autonomía	2	4,500
	distracción	2	2,000	compartir	3	3,333
	herramienta	3	2,333	compromiso	2	3,500
	invención	3	1,667	concentración	2	3,000
	lengua	2	1,000	conectores	2	3,000
	lápiz	2	1,500	consignas	2	4,000
	mundo	2	2,000	código	3	3,667
	originalidad	2	1,500	derecho	2	3,000
	prolijidad	2	2,500	destinatario	2	4,000
	representación	2	2,500	elaboración	2	3,000

signos	3	2,667	encuentro	2	3,500
técnica	2	1,500	estrategias	3	3,333
			estudio	3	3,333
			experiencia	2	3,000
			formalidad	2	3,500
			gramática	3	4,333
			ideas	2	3,500
			identidad	3	3,667
			inspiración	2	3,500
			información	3	4,000
			inteligencia	3	4,000
			juego	2	3,000
			medio	2	4,000
			memoria	3	3,000
			mensaje	3	3,333
			novela	2	4,500
			orden	2	4,500
			pasión	2	3,500
			poesía	2	3,000
			problema	2	5,000
			puntuación	3	3,000
			reescritura	2	4,000
			sueños	2	4,000

sujeto	3	4,333
taller	2	3,000
tejido	2	3,000
transformación	2	3,500
utilidad	2	5,000
viajar	2	4,000
vocabulario	2	3,000
vuelo	2	3,000

La zona representacional correspondiente al núcleo central está conformada por las palabras *borrador, coherencia, comprensión, comunicación, conocimiento, creatividad, emoción, expresión, historia, imaginación, lectura, letras, libertad, libros, ortografía, papel, pensamiento, proceso, producción, redacción, texto, trabajo y vivir*. Es decir que, como en los casos anteriores, pero principalmente en relación con los datos presentados en la Tabla 2 respecto de la muestra total, el núcleo representacional posee nuevamente una serie de sentidos diversos asociados a la escritura: el campo de creación literaria, el ideal emancipador de la literatura, los aspectos comunicacionales o vinculados al enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, la escritura como proceso y como práctica, etc. Nuevamente, además, se evidencia un muy bajo nivel de consenso, aunque las palabras con mayor grado de frecuencia siguen siendo *creatividad* (mencionada por el 31,29 % de la submuestra), *comunicación* (18,37 %), *lectura y expresión* (17,01 %).

En la primera periferia se ubican los significados asociados a *alfabetización, aprendizaje, arte, caligrafía, cohesión, corrección, cuento, cultura, educación, escritor, lenguaje, literatura,*

oralidad, palabras, placer, planificación, poder, práctica, reflexión, revisión, saber, sentido, sistema y sociedad. En este caso, cabe señalar que se incorporan a la primera periferia, la zona representacional que ancla los significados del núcleo, algunas palabras vinculada al campo educativo, como *alfabetización y aprendizaje*. Además, la palabra *placer* vuelve a cobrar un valor especial entre los sentidos que conforman la RS, dado que es el ítem con mayor frecuencia (23 menciones, lo que equivale al 15,65 % de los 147 participantes de este subgrupo) en la primera periferia, y ancla un sentido para las palabras del núcleo.

La zona de contraste está conformada por los formas *claridad, competencias, dificultad, distracción, herramienta, invención, lengua, lápiz, mundo, originalidad, prolijidad, representación, signos y técnica.*

En síntesis, se observan nuevamente la falta de consenso y la primacía de ciertos sentidos más vinculados al placer o al goce con la escritura y la lectura, junto al valor comunicativo del objeto.

6.4.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes que informaron no haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura.

Tal como hemos realizado en el caso anterior, presentamos en la tabla 17 la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 54 participantes que informaron no haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura. Para este grupo, el corpus de asociaciones es de 270 formas, de las cuales 118 resultan formas diferentes y el rango promedio de asociación es de 3.00.

Tabla 17

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes que informaron no haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura (n=54)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	72	72	26.7	270	100.00
2	19	110	40.7	198	73.3
3	3	128	47.4	160	59.3
4	5	148	54.8	142	52.6
5	5	17	64.1	122	45.2
6	4	197	73.0	97	35.9
7	1	204	75.6	73	27.0
8	2	220	81.5	66	24.4
10	1	230	85.2	50	18.5
12	1	242	89.6	40	14.8
13	1	255	94.4	28	10.4
15	1	270	100.0	15	5.6

En la tabla 18 se presenta la RS de este subgrupo de participantes. Para determinarla, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación para cada palabra, lo cual implicó trabajar con el 73.3 % del corpus total de asociaciones. Por otra parte, se estableció 6 como frecuencia

intermedia, ya que corresponde al 35.9 % del corpus total de asociaciones. El rango promedio de asociación fue de 3.00.

Tabla 18

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes que informaron no haber realizado cursos de formación o capacitación sobre escritura (n=54)

		Rango < 3		Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	comunicación	13	2,462	coherencia	8	3,000
≥ 6	creatividad	12	2,000	cohesión	6	3,833
	expresión	10	2,800	comprensión	7	3,857
	lectura	15	2,467	libertad	6	3,833
	ortografía	6	2,500	literatura	6	3,167
	pensamiento	8	2,750			
Frecuencia	adquirir	2	2,500	adecuación	2	3,500
< 6	aprendizaje	2	2,500	belleza	2	3,000
	arte	5	1,400	Borges	2	3,500
	autocorrección	2	2,500	claridad	3	4,667
	conocimiento	4	2,000	competencias	3	3,333
	cultura	2	2,500	emoción	2	3,500
	desarrollo	2	2,500	estilo	2	5,000
	imaginación	4	1,000	gramática	3	3,333
	libros	5	2,200	historia	2	4,500

lápiz	2	2,500	humano	2	3,000
palabras	4	1,000	ideas	2	5,000
			invención	4	4,250
			mundo	3	3,667
			organización	2	4,000
			papel	2	3,500
			placer	5	3,200
			planificación	3	3,333
			proceso	5	3,000
			producción	3	3,333
			práctica	4	3,500
			redacción	5	4,400
			reescritura	2	3,000
			saber	2	3,000
			sintaxis	2	3,000

Tal como se puede observar en la Tabla 18, en el núcleo central se presentan las formas *comunicación, creatividad, expresión, lectura, ortografía y pensamiento*. Estas palabras son coherentes con los datos obtenidos hasta aquí, sobre todo si se tiene en cuenta que *lectura* (27,78 %), *comunicación* (24,07 %) y *creatividad* (22,22 %) son las palabras compartidas por la mayor parte de los participantes de esta muestra, sin llegar a mostrar un amplio consenso al respecto.

Por otra parte, en relación con la primera periferia, está conformada por los ítems *coherencia, cohesión, comprensión, libertad y literatura*; mientras que la zona de contraste contiene las palabras *adquirir, aprendizaje, arte, autocorrección, conocimiento, cultura,*

desarrollo, imaginación, libros, lápiz y palabras. Estas dos zonas, al igual que la tercera periferia, no presentan rasgos particulares, sino que tienden de reproducir los resultados hallados en los otros grupos considerados. Solo cabe destacar la presencia de sentidos que vinculan la escritura con la educación en la zona de contraste, como *adquirir y aprendizaje*.

En términos generales, por tanto, siguen primando la copresencia de sentidos diversos en relación con la escritura, la falta de consenso y preferencia por las palabras *creatividad, comunicación, lectura y expresión* que, en distinto orden de prioridad, son las más importantes para cada subgrupo.

6.5. La estructura de la representación social de la escritura según el nivel de estudios alcanzado

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los tres grupos en relación con el nivel de estudios alcanzado. Se debe recordar que el 51,74 % (n = 104) de los participantes corresponden al nivel terciario; el 34,83 % (n = 70), al nivel universitario; y el 13,43 % (n = 27) al nivel de posgrado.

6.5.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de nivel terciario.

La tabla 19 muestra la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 104 participantes que informaron estar realizando o haber concluido sus estudios de nivel terciario, como máximo nivel alcanzado. El corpus de asociaciones en este grupo fue de 518 palabras, de las cuales 185 son palabras diferentes. El rango promedio de asociación es de 2.99.

Tabla 19

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes de nivel terciario (n=104)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	103	103	19.9	518	100.0
2	42	187	36.1	415	80.1
3	11	220	42.5	331	63.9
4	4	236	45.6	298	57.5
5	5	261	50.4	282	54.4
6	5	291	56.2	257	49.6
9	2	309	59.7	227	43.8
10	1	319	61.6	209	40.3
11	1	330	63.7	199	38.4
12	1	342	66.0	188	36.3
13	1	355	68.5	176	34.0
14	1	369	71.0	163	31.5
16	3	417	80.5	149	28.8
18	1	435	84.0	101	19.5
19	1	454	87.6	83	16.0
20	2	494	95.4	64	12.4
24	1	518	100.0	24	4.6

La RS de este grupo se presenta en la tabla 20. Para determinarla, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación para cada palabra, lo cual implicó trabajar con el 80.1 % del corpus total de asociaciones. Por otra parte, se estableció 6 como frecuencia intermedia, ya que corresponde al 49.6 % del corpus total de asociaciones.

Tabla 20

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes de nivel terciario (n=104)

Rango < 3				Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	borrador	6	2,833	arte	6	3,333
≥ 6	coherencia	19	2,579	cohesión	13	3,000
	comunicación	20	2,850	comprensión	10	3,400
	conocimiento	6	2,333	literatura	9	3,444
	creatividad	24	2,333	placer	16	3,188
	expresión	18	2,389	redacción	6	3,333
	imaginación	16	2,063			
	lectura	20	2,750			
	libertad	9	2,333			
	ortografía	16	2,750			
	palabras	11	2,727			
	pensamiento	14	2,714			
	proceso	12	2,250			

	texto	6	2,667			
Frecuencia	dificultad	3	1,333	adecuación	2	3,500
< 6	legibilidad	2	2,500	adquirir	2	4,500
	lengua	3	1,000	alfabetización	2	3,000
	letras	4	1,750	aprendizaje	2	3,500
	libros	5	1,800	borges	2	3,500
	lápiz	2	1,500	caligrafía	2	4,000
	mundo	2	2,500	claridad	3	3,333
	originalidad	2	1,500	compartir	3	3,333
	posibilidad	2	2,500	competencias	5	3,000
	producción	5	2,800	compromiso	2	3,500
	prolijidad	2	2,500	concentración	2	3,000
	saber	3	1,667	conectores	2	3,000
				corrección	5	3,800
				cultura	2	3,500
				código	2	3,000
				desarrollo	2	3,000
				elaboración	2	3,000
				emoción	3	3,667
				encuentro	2	3,500
				estilo	2	4,500
				formalidad	2	3,500
				gramática	3	4,333

historia	5	3,800
ideas	2	3,500
identidad	3	3,667
inspiración	2	3,500
inteligencia	2	3,500
invención	4	3,500
juego	2	3,000
lenguaje	2	4,000
memoria	2	4,000
mensaje	2	4,000
oralidad	2	3,500
paciencia	2	4,000
papel	4	3,250
planificación	2	3,000
poder	2	4,000
práctica	2	3,000
puntuación	2	3,000
recursividad	2	3,000
reescritura	3	3,333
reflexión	3	3,333
sentido	3	3,000
sintaxis	2	3,000
sistema	2	4,000

sueños	2	4,000
tema	2	4,000
trabajo	4	3,500
viajar	2	4,000
voz	2	3,000

Borrador, coherencia, comunicación, conocimiento, creatividad, expresión, imaginación, lectura, libertad, ortografía, palabras, pensamiento, proceso y texto se ubican en la zona correspondiente al núcleo central representacional, es decir, son las palabras con más alta frecuencia y más bajo rango. *Creatividad, comunicación y lectura* siguen siendo las palabras más evocadas, aunque tampoco alcanzan altos niveles de consenso entre los miembros de este grupo: 23,08 % la primera y 19,23 % las otras dos. Los significados de la primera periferia son coherentes con los sentidos del núcleo central, dado que en esta zona se ubican los ítems *arte, cohesión, comprensión, literatura, placer y redacción*.

En cuanto a la zona de contraste, presenta las palabras *dificultad, legibilidad, lengua, letras, libros, lápiz, mundo, originalidad, posibilidad, producción, prolijidad y saber*. Algunos de estos ítems forman parte también de la zona de contraste de otros subgrupos, como *lápiz y dificultad*.

Por lo tanto, nuevamente se observan tres elementos recurrentes en este subgrupo: la falta de consenso, la heterogeneidad de sentidos, y la primacía de algunos significados sobre otros: *creatividad, comunicación y lectura*.

6.5.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de nivel universitario.

En la tabla 21 se presenta la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 70 participantes que declaran estar realizando o han concluido sus estudios de nivel universitario, entendido como máximo nivel de estudios alcanzado. El corpus está conformado por 349 palabras totales, de las cuales 135 son palabras diferentes. El rango promedio de asociación es de 2.99.

Tabla 21

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes de nivel universitario (n=70)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	76	76	21.8	349	100.0
2	27	130	37.2	273	78.2
3	9	157	45.0	219	62.8
4	5	177	50.7	192	55.0
5	4	197	56.4	172	49.3
6	4	221	63.3	152	43.6
7	2	235	67.3	128	36.7
8	1	243	69.6	114	32.7

10	1	253	72.5	106	30.4
12	1	265	75.9	96	27.5
13	1	278	79.7	84	24.1
15	2	308	88.3	71	20.3
17	1	325	93.1	41	11.7
24	1	349	100.0	24	6.9

Para identificar la RS de este subgrupo se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación para cada palabra, lo cual implicó trabajar con el 78.2 % del corpus total de asociaciones. En cuanto a la frecuencia intermedia, se estableció en 6 puntos, ya que corresponde al 43.6 % del corpus total de asociaciones. El rango de asociación fue de 2.99, por lo que se definió en 3 puntos. Los datos correspondientes a esta RS se presentan en la tabla 22.

Tabla 22

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes de nivel universitario (n=70)

		Rango < 3			Rango ≥ 3		
		Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia ≥ 6	arte		7	2,143	coherencia	6	3,500
	comunicación		17	2,647	cultura	6	3,167
	creatividad		24	2,333	libertad	13	3,154
	expresión		15	2,667	literatura	7	3,286

	imaginación	8	1,625	pensamiento	12	3,083
	lectura	15	2,600	placer	10	3,100
	libros	6	2,667			
	proceso	6	2,000			
Frecuencia	borrador	3	2,000	aprendizaje	4	3,500
< 6	comprensión	3	2,333	autonomía	2	3,500
	conocimiento	5	2,400	belleza	2	3,000
	esfuerzo	2	1,500	claridad	2	4,500
	estrategias	2	2,500	cohesión	4	4,250
	mensaje	2	2,000	cuento	2	3,500
	ortografía	5	2,400	código	2	4,000
	palabras	4	1,250	educación	3	3,667
	papel	2	2,000	emoción	2	3,000
	reflexión	3	2,000	escritor	5	3,800
	signos	2	2,500	gramática	3	3,333
	sistema	2	2,500	ideas	2	5,000
	texto	2	2,500	inspiración	2	3,500
	trabajo	2	2,500	letras	2	3,500
	técnica	2	1,500	memoria	2	3,000
	vivir	2	2,500	mundo	2	4,000
				oralidad	2	3,000
				organización	3	3,667
				planificación	4	3,500

producción	2	3,000
práctica	5	3,800
puntuación	2	3,000
redacción	4	3,000
representación	2	4,500
revisión	2	4,500
saber	3	4,333
sociedad	3	4,667
sujeto	3	5,000
vuelo	2	3,000

Los resultados correspondientes al grupo de participantes que cuentan con nivel universitario completo o incompleto indican que las palabras *arte, comunicación, creatividad, expresión, imaginación, lectura, libros y proceso* son las palabras cuyos sentidos aparecen como más relevantes para ellos. El significado general de estos términos es coherente con los ubicados en de la primera periferia: *coherencia, cultura, libertad, literatura, pensamiento y placer*. Los resultados indican que, salvo por la palabra *pensamiento*, los sujetos asumen una concepción de escritura estrechamente vinculada al acto creativo del texto literario, la escritura como hecho artístico y la lectura ligada a la libertad y el placer. En este caso, además, las palabras *creatividad, comunicación, lectura y expresión* siguen siendo las más mencionadas, sin lograr consenso: el 34,29 % de los participantes nombró la palabra *creatividad*; el 24,29 %, *comunicación*; el 21, 43% coincidió en las formas *lectura y expresión*. Estas palabras anclan su sentido si se las vincula con *libertad*, el ítem con más alta frecuencia en la primera periferia.

Por otra parte, en cuanto a la zona de contraste, está conformada por *borrador, comprensión, conocimiento, esfuerzo, estrategias, mensaje, ortografía, palabras, papel, reflexión, signos, sistema, texto, trabajo, técnica y vivir*. Nuevamente, los términos ligados al campo educativo (en este caso, *educación y aprendizaje*) quedan ubicados en la segunda periferia.

En síntesis, al igual que los demás subgrupos y que la muestra total, tampoco en este caso existe consenso, y nuevamente las palabras *creatividad, comunicación, expresión y lectura* son las más frecuentes. La diferencia más notable con los grupos anteriores reside en su mayor grado de homogeneidad semántica: las palabras asociadas remiten mayormente al campo literario de la creación y expresión estética. Estos resultados, por tanto, entran en diálogo con los obtenidos para el grupo de participantes de sexo masculino.

6.5.3. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes de nivel de posgrado.

La tabla 23 contiene la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 27 participantes que están realizando o han concluido sus estudios posgrado, entendido como máximo nivel de estudios alcanzado. El corpus está conformado por 135 palabras totales, de las cuales 90 son palabras diferentes. El rango promedio de asociación es de 3.00.

Tabla 23

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes de nivel de posgrado (n=27)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	64	64	47.4	135	100.0
2	17	98	72.6	71	52.6
3	6	116	85.9	37	27.4
4	1	120	88.9	19	14.1
5	1	125	92.6	15	11.1
10	1	135	100.0	10	7.4

En función de estos resultados, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación, lo cual implicó trabajar con el 52.6 % del corpus total de asociaciones; y 3 como frecuencia intermedia, es decir, el 27.4 % del corpus total de asociaciones. Los datos correspondientes a esta RS se presentan en la tabla 24.

Tabla 24

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes de nivel de posgrado (n=27)

	Rango < 3			Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	lectura	5	1,200	cohesión	3	4,000
≥ 3	literatura	3	2,333	comunicación	3	3,333
	proceso	4	2,500	creatividad	10	3,400

	producción	3	2,667	libertad	3	4,000
				libros	3	3,667
Frecuencia	caligrafía	2	2,500	alfabetización	2	3,000
< 3	conocimiento	2	2,500	alumno	2	4,000
	expresión	2	1,000	coherencia	2	4,000
	invención	2	2,000	educación	2	4,500
	pensamiento	2	1,500	imaginación	2	3,000
	placer	2	2,500	ortografía	2	3,000
	texto	2	2,500	poder	2	3,500
	trabajo	2	2,000	práctica	2	4,500
				sentido	2	3,000

Los resultados de la Tabla 24, correspondientes a las asociaciones de los participantes de nivel de posgrado expresan significados diferentes a los presentes en el núcleo central de la representación para la muestra total y para los distintos grupos considerados, dado que allí se ubican *lectura, literatura, proceso, producción*. La palabra con más alta frecuencia en el núcleo, *lectura*, solo representa al 18,52 % de los participantes de este grupo. *Literatura*, por su parte se ubica en la primera periferia de la RS de la muestra total, y ocupa esa posición en todos los demás grupos, a excepción de los participantes de sexo masculino y los que tienen entre 30 y 39 años, que también la mencionan entre las primeras posiciones con mayor grado de frecuencia. *Proceso* figura en todos los núcleos centrales, salvo en el grupo de sexo masculino, de edad igual o superior a 50 años y entre aquellos que no realizaron cursos de formación en torno al objeto de indagación. En todos los casos posee muy baja frecuencia. *Producción*, finalmente, es un ítem

más variable: no hay regularidades en su aparición. Al margen de estos entrecruzamientos, cabe señalar que no aparecen ni sentidos novedosos ni consistencia semántica entre estos términos.

Resulta digno de mención que la primera periferia incluye *creatividad*, una palabra que posee 10 de frecuencia pero alto rango, junto a *cohesión, comunicación, libertad, libros*. Se trata del primer subgrupo para el que los términos *creatividad* y *comunicación* no ocupan una posición en el núcleo central, aunque entre todas estas palabras el mayor consenso lo registra *creatividad* (mencionada por el 37,04 % de los participantes de la muestra), seguida de *lectura* (18,52 %).

En la zona de contraste se ubican los ítems *caligrafía, conocimiento, expresión, invención, pensamiento, placer, texto, trabajo*; mientras que la segunda periferia incluye *alfabetización, alumno, coherencia, educación, imaginación, ortografía, poder, práctica, sentido*. Es decir, este subgrupo nuevamente coloca los sentidos más escolares en la segunda periferia.

En síntesis, tal como en los casos anteriores, no hay consenso entre los participantes.

6.6. La estructura de la representación social de la escritura según la antigüedad en el ejercicio de la docencia

Se presentan a continuación las representaciones de los grupos de participantes según su antigüedad en ejercicio de la docencia. Cabe recordar que la muestra posee la siguiente distribución: 66,67 % (n = 134) de los participantes tiene entre 0 y 10 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia; 21,89 % (n = 44), entre 11 y 20 años de antigüedad; y 11,44 % (n = 23), más de 20 años

6.6.1. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con entre 0 y 10 años en el ejercicio de la docencia.

La tabla 25 muestra la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 134 participantes que cuentan con hasta 10 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia. Sobre un total de 667 palabras, 204 son palabras diferentes en esta subgrupo. El rango de asociación es de 2.99.

Tabla 25

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes con entre 0 y 10 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=134)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	110	100	13.5	667	100.0
2	36	182	27.3	557	83.5
3	14	224	33.6	485	72.7
4	13	276	41.4	443	66.4
5	7	311	46.6	391	58.6
6	6	347	52.0	356	53.4
9	1	356	53.4	320	48.0
10	1	366	54.9	311	46.6
11	2	388	58.2	301	54.1

13	1	401	60.1	279	41.8
14	3	443	66.4	266	39.9
15	1	458	68.7	224	33.6
17	1	475	71.2	209	31.3
18	2	511	76.6	192	28.8
20	2	551	82.6	156	23.4
23	1	574	86.1	116	17.4
25	1	599	89.8	93	13.9
31	1	630	94.5	68	10.2
37	1	667	100.0	37	5.5

De acuerdo con los datos previos, se definió 2 como frecuencia mínima de evocación. Es decir que se descartaron las palabras con frecuencia de 1 punto, esto es, el 27.3 % del corpus. La frecuencia intermedia se estableció en 3 puntos, lo que equivale al 53.4 % del corpus total de asociaciones. Para establecer la RS de este subgrupo se estableció 3.00 como rango medio de asociación. Los resultados se presentan en la tabla 26.

Tabla 26

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes con entre 0 y 10 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=134)

Rango < 3			Rango ≥ 3		
Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango

Frecuencia ≥ 6	arte	9	2,556	aprendizaje	6	3,500
	coherencia	20	2,750	borrador	6	3,000
	comunicación	25	2,960	cohesión	13	3,154
	conocimiento	11	2,455	comprensión	11	3,182
	creatividad	37	2,514	invención	6	3,167
	expresión	23	2,174	libertad	15	3,267
	imaginación	17	1,588	práctica	6	3,333
	lectura	31	2,516	redacción	6	4,000
	libros	10	2,600	trabajo	6	3,000
	literatura	14	2,929			
	ortografía	14	2,929			
	palabras	14	2,714			
	pensamiento	20	2,900			
	placer	18	2,944			
	proceso	18	2,111			
Frecuencia < 6	desarrollo	3	2,667	adecuación	2	3,500
	dificultad	4	1,500	adquirir	3	3,333
	distracción	2	2,000	autonomía	2	3,500
	estrategia	2	2,500	borges	2	3,500
	herramienta	2	2,000	caligrafía	2	3,000
	legibilidad	2	2,500	claridad	4	3,750
	lengua	2	1,000	competencias	5	3,000
	letras	5	2,800	conectores	2	3,000

lápiz	3	2,333	consignas	2	4,000
originalidad	3	1,667	construir	2	3,500
papel	4	1,750	corrección	2	4,000
poder	2	2,500	cuento	4	4,250
posibilidad	2	2,500	cultura	4	3,250
producción	5	2,600	código	3	3,000
prolijidad	2	2,500	decodificación	2	3,500
reflexión	5	2,400	educación	2	4,500
saber	4	2,500	emoción	3	4,000
texto	5	2,000	escritor	4	3,750
técnica	2	1,500	estilo	3	4,667
			gramática	5	3,600
			historia	4	4,250
			humano	2	3,000
			ideas	3	4,000
			identidad	3	3,667
			información	2	3,500
			inspiración	4	3,500
			inteligencia	3	4,333
			lenguaje	4	3,750
			memoria	2	5,000
			mensaje	3	3,333
			mundo	5	3,000

novela	2	4,500
oralidad	3	3,667
organización	2	4,000
planificación	2	3,000
puntuación	2	3,500
reescritura	4	3,500
registro	2	4,500
representación	2	4,500
revisión	2	4,500
sentido	4	3,250
sintaxis	2	3,000
sistema	3	3,333
sociedad	3	3,000
sueños	2	4,000
sujeto	4	4,500
tema	2	4,000
transformación	2	3,500
utilidad	2	5,000
voz	2	3,000
vuelo	2	5,000

Para el grupo de docentes con entre 0 y 10 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia, en el núcleo central se ubican las palabras *arte, coherencia, comunicación,*

conocimiento, creatividad, expresión, imaginación, lectura, libros, literatura, ortografía, palabras, pensamiento, placer y proceso. Como en los casos anteriores, existe un alto nivel de dispersión en los significados, además de que las palabras más frecuentemente mencionadas poseen un bajo nivel de consenso: el 27,61 % de este grupo mencionó la palabra *creatividad*, el 23,13 % evocó *lectura* y el 18,66 % *comunicación*. Estos datos son coherentes con la RS de la muestra total: falta de consenso, sentidos diversos y orden equivalente respecto de las palabras más frecuentes.

En la primera periferia figuran las palabras *aprendizaje, borrador, cohesión, comprensión, invención, libertad, práctica, redacción y trabajo.* Este grupo vincula *escritura* con *aprendizaje*, del mismo modo que las participantes de sexo femenino (ver Tabla 4) y quienes indicaron haber realizado cursos de formación específicos sobre el tema (ver Tabla 16). Entre estas palabras, *libertad* es la que posee mayor frecuencia, lo que también es coherente tanto con la representación del grupo total y de la mayor parte de los subgrupos, que colocan este ítem en el núcleo central o en la primera periferia.

La zona de contraste presenta las palabras *desarrollo, dificultad, distracción, estrategia, herramienta, legibilidad, lengua, letras, lápiz, originalidad, papel, poder, posibilidad, producción, prolijidad, reflexión, saber, texto, técnica;* y la segunda periferia amplía nuevamente los sentidos asociados a la palabra *escritura*.

6.6.2. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con entre 11 y 20 años en el ejercicio de la docencia.

El siguiente subgrupo dentro de la muestra está conformado por los participantes que tienen entre 11 y 20 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia. La tabla 27 presenta la

distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de estos 44 participantes. Incluye 220 palabras, de las cuales 111 resultaron palabras diferentes. El rango promedio de asociación fue de 3.00 puntos.

Tabla 27

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes con entre 11 y 20 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=44)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	73	73	33.2	220	100.0
2	14	101	45.9	147	66.8
3	8	125	56.8	119	54.1
4	6	149	67.7	95	43.2
5	3	164	74.5	71	32.3
6	2	176	80.0	56	25.5
7	2	190	86.4	44	20.0
8	1	198	90.0	30	13.6
9	1	207	94.1	22	10.0
13	1	220	100.0	13	5.9

En la tabla 28 se presenta la RS de este subgrupo de participantes. Para determinarla, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación para cada palabra, lo cual implicó trabajar

con el 66.8 % del corpus total de asociaciones. Esto significa que se excluyeron del análisis las palabras con frecuencia 1 como consecuencia de su variabilidad y en función de que no darían cuenta de significados colectivos sobre el objeto de representación. Por otra parte, se estableció 4 como frecuencia intermedia, ya que corresponde al 43.2 % del corpus total de asociaciones. A partir de esa frecuencia se descartaron las palabras con frecuencias mayores de asociación (de 5 a 13 en la primera columna). Finalmente, el rango promedio de asociación fue de 3.00.

Tabla 28

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes con entre 11 y 20 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=44)

	Rango < 3			Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	comunicación	9	2,778	coherencia	5	3,600
≥ 4	creatividad	13	2,538	cohesión	4	3,750
	expresión	5	2,800	cultura	4	3,250
	imaginación	7	2,857	educación	4	4,000
	lectura	7	2,714	placer	6	3,500
	libertad	8	2,750	texto	5	3,750
	libros	4	2,500			
	ortografía	5	2,200			
	pensamiento	3	2,000			
	redacción	4	2,000			

Frecuencia	borrador	3	1,667	alfabetización	3	3,333
< 4	comprensión	2	1,000	alumno	2	4,000
	emoción	3	2,000	arte	3	3,333
	estudio	2	2,500	compromiso	2	3,500
	historia	2	1,500	corrección	3	3,667
	letras	2	1,500	destinatario	2	4,000
	palabras	2	1,000	experiencia	2	3,000
	proceso	2	2,500	literatura	3	4,000
				papel	2	3,500
				planificación	3	3,667
				producción	3	3,333
				práctica	2	5,000
				saber	2	4,000
				taller	2	3,000

En el núcleo central, según indica la Tabla 28, se ubican las palabras *comunicación*, *creatividad*, *expresión*, *imaginación*, *lectura*, *libertad*, *libros*, *ortografía*, *pensamiento* y *redacción*. Y en la primera periferia, *coherencia*, *cohesión*, *cultura*, *educación*, *placer* y *texto*. En términos generales, se trata de los mismos sentidos que se han identificado hasta ahora, sigue sin existir consenso y las palabras con frecuentes del núcleo son, nuevamente, *creatividad*, evocada por el 29,55 %, y *comunicación*, 20,45 %, seguidas de *libertad* en el núcleo central; y *placer* en la primera periferia. Además, como en el caso anterior, la primera periferia contiene nuevamente un vínculo entre escritura y educación.

En la zona de contraste se ubican las palabras *borrador, comprensión, emoción, estudio, historia, letras, palabras y proceso*. En la tercera periferia, entre otras formas, figuran *alfabetización y alumno*.

Por lo tanto, la RS de este grupo no resulta novedosa respecto de los datos previos, más allá de la colocación de *proceso* en la zona de contraste.

6.6.3. La estructura de la representación social de la escritura de los participantes con 21 años o más en el ejercicio de la docencia.

La tabla 29 evidencia la distribución de frecuencias del corpus de asociaciones de los 23 participantes que tienen 21 años o más en el ejercicio de la docencia. Sobre un total de 115 palabras, 75 resultan palabras diferentes. El rango medio de evocación es de 3.00.

Tabla 29

Distribución de frecuencias de las palabras asociadas al término escritura de los participantes con 21 o más años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=23)

Frecuencia	Número de palabras	Frecuencias acumuladas		Frecuencias acumuladas inversas	
		n	%	n	%
1	56	56	48.7	115	100.0
2	12	80	69.6	59	51.3
3	2	86	74.8	35	30.4
4	2	94	81.7	29	25.2

6	1	100	87.0	21	18.3
7	1	107	93.0	15	13.0
8	1	115	100.0	8	7.0

En la tabla 30 se presenta la RS de este subgrupo de participantes. Para determinarla, se estableció 2 como frecuencia mínima de evocación para cada palabra, lo cual implicó trabajar con el 51.3 % del corpus total de asociaciones. Esto significa que se excluyeron del análisis el 69.3 % de las palabras, dado que presentaban una frecuencia de 1 punto, lo que implica alto nivel de variabilidad. Por otra parte, se estableció 4 como frecuencia intermedia, ya que corresponde al 25.2 % del corpus total de asociaciones. A partir de esa frecuencia se descartaron las palabras con frecuencias mayores de asociación (de 5 a 8 en la primera columna).

Tabla 30

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los participantes con 20 o más años de antigüedad en el ejercicio de la docencia (n=23)

	Rango < 3			Rango ≥ 3		
	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
Frecuencia	comunicación	6	2,167	expresión	7	3,000
≥ 4	creatividad	8	2,500	placer	4	3,250
	ortografía	4	2,500			
Frecuencia	coherencia	2	2,500	cohesión	3	4,000
< 4	imaginación	2	2,500	literatura	2	4,000
	lectura	2	1,500	pensamiento	2	4,000

libertad	2	1,500	planificación	2	4,000
producción	2	2,500	poder	2	5,000
vivir	3	2,000	poesía	2	3,000
			proceso	2	3,000
			sociedad	2	5,000

En el caso de los participantes con 21 o más años de antigüedad en el ejercicio de la docencia, las palabras *comunicación*, *creatividad* y *ortografía* conforman el núcleo central, y *expresión* y *placer* constituyen la primera periferia. Los significados evocados, por tanto, son coherente con los datos previos, que en un contexto más restringido de términos pasan a ser los únicos disponibles en las dos zonas representacionales más importantes. Tampoco hay consenso en este caso, dado que las formas más mencionadas fueron *creatividad* (34,78 %), *comunicación* (26,09 %) y *expresión* (15,91 %).

En cuanto a la zona de contraste, presenta las formas *coherencia*, *imaginación*, *lectura*, *libertad*, *producción* y *vivir*. Se trata del único grupo que desplaza *lectura* a esta zona representacional. La segunda periferia, finalmente, está conformada por las palabras *cohesión*, *literatura*, *pensamiento*, *planificación*, *poder*, *poesía*, *proceso* y *sociedad*. Para este subgrupo, por tanto, no existe vínculo entre la escritura y el campo educativo.

En síntesis, en este subgrupo aparecen con mayor frecuencia las palabras que fueron más evocadas por el total de los participantes y por la mayoría de los subgrupos, a excepción de *lectura*; y nuevamente no existe consenso entre los participantes.

6.7. Recapitulación y síntesis de los resultados obtenidos

A modo de síntesis, entonces, el grupo de participantes de sexo femenino presenta una RS semánticamente heterogénea y cuantitativamente falta de consenso, tal como se observó para la muestra total. Menciona más frecuentemente las palabras *creatividad*, *comunicación*, *expresión* y *lectura* en el núcleo, y *placer* y *libertad*, en la primera periferia, lo que también es coherente con la representación general: la escritura no se conceptualizaría como un trabajo de tipo intelectual, sino como una fuente de disfrute para el lector que permite la manifestación de la subjetividad del escritor. La única diferencia con la RS general es que para las participantes mujeres la palabra *aprendizaje* se coloca en la primera periferia, por lo que se puede afirmar que este grupo, particularmente, pensaría a la escritura en relación con los procesos educativos. Frente a esto, entre los participantes de sexo masculino se observa una RS semánticamente más homogénea, aunque su nivel de consenso sigue siendo bajo, marcada fuertemente por una concepción literaria ligada a la lectura y al placer. Para estos participantes, la escritura equivaldría enteramente al texto literario, un texto definido por el aspecto creativo.

De manera similar, en cuanto a los grupos de edad, los participantes de entre 20 y 29 años muestran una RS coherente con la del grupo general y con las de los dos subgrupos determinados en función de la variable sexo. Cabe señalar que aquí desaparece el significado *comunicación*, aunque se mantienen los otros dos términos con más alta frecuencia: *creatividad* y *lectura*, en el núcleo central, y *placer*, en la primera periferia. La RS de los participantes que tienen entre 20 y 29 años presenta menor nivel de consenso respecto de los datos relativos al grupo de participantes de sexo masculino, pero está igualmente marcada por una concepción literaria de la escritura, ligada a la lectura y al placer. En cuanto al grupo conformado por la segunda franja etaria, tampoco logra consensuar los sentidos asociados a la escritura; pero a diferencia del grupo

general y de otros subgrupos, aquí se distribuyen diversamente las frecuencias: a *creatividad* le siguen *pensamiento, expresión, coherencia, lectura; y comunicación*, el ítem que no aparece en el grupo etario previo, se ubica en este caso en la primera periferia, como se pudo ver para el subgrupo de los hombres. Tal como se observó con el grupo de los participantes de sexo masculino, quienes tienen entre 40 y 49 años incluyen la palabra *placer* en el núcleo representacional, y evidencian un todavía menor nivel de consenso que estos; en cuanto al ítem *comunicación* vuelve a ocupar la segunda posición dentro de la misma zona, del mismo modo que en la muestra total y en el subgrupo de las participantes de sexo femenino. *Lectura*, por su parte, pasa a la primera periferia, pero sigue estando entre las palabras más mencionadas. Si a estos resultados se suma el hecho de que el núcleo de la representación incluye los términos *imaginación, expresión y libertad*, en este caso se puede hablar nuevamente de una fuerte presencia de la lectura de textos literarios conceptualizada como un acto creativo de goce estético, guiado por la imaginación del lector. Finalmente, en cuanto al subgrupo de participantes que tienen 50 años o más, el núcleo central de la RS está compuesto por las formas *comunicación, conocimiento, expresión, imaginación y libertad*, mientras que la primera periferia contiene los ítems *creatividad, cultura, lectura, ortografía y placer*. Es decir que se mantiene en este caso la variedad de significados, pero por primera vez se desplaza el ítem *creatividad* del núcleo a la periferia y se coloca *comunicación* en primer plano.

En cuanto a los subgrupos vinculados a la capacitación, nuevamente se observa la falta de consenso y la primacía de ciertos sentidos asociados al placer o al goce con la escritura y la lectura, junto al valor comunicativo del objeto.

En relación con el nivel de estudios alcanzado, en los tres subgrupos se evidencia falta de consenso, heterogeneidad de sentidos, primacía de algunos significados sobre otros: *creatividad*,

comunicación y lectura. Un dato relevante en relación a los participantes de nivel universitario es su mayor grado de homogeneidad semántica: las palabras asociadas remiten mayormente al campo literario de la creación y expresión estética. Estos resultados, por tanto, entran en diálogo con los obtenidos para el grupo de participantes de sexo masculino. En relación a los participantes de nivel de posgrado, resulta importante mencionar que la primera periferia incluye *creatividad*, junto a *cohesión*, *comunicación*, *libertad*, *libros*. Se trata del único subgrupo para el que los términos *creatividad* y *comunicación* no ocupan una posición en el núcleo central, aunque entre todas estas palabras el mayor consenso lo registran *creatividad* y *lectura*

Finalmente, en relación a la antigüedad, los datos son nuevamente coherentes con la RS de la muestra total: falta de consenso, sentidos diversos y orden equivalente respecto de las palabras más frecuentes. Una particularidad en relación a esta variable es que la palabra *lectura* no forma parte del núcleo representacional entre quienes poseen 21 años de antigüedad o más.

Por otra parte, los resultados expuestos evidencian que, en todos los casos, el nivel de acuerdo en torno a una palabra es siempre inferior al 30 %, a excepción de subgrupos puntuales. En particular, los mayores índices de acuerdo los presenta la palabra *creatividad*, que fue mencionada por el 37,5 % de los participantes de sexo masculino; el 34,21 % de los participantes de entre 20 y 29 años; el 31,29 % de los participantes que realizaron cursos de formación específicos sobre escritura; el 34,29 % de los docentes con estudios de nivel universitario; el 37,07 % de los docentes con estudios de nivel de posgrado; y el 34,78 % de los participantes con 20 años o más de antigüedad. El 30,43 % de estos sujetos mencionó, también, la palabra *expresión*. Como se puede observar, la palabra *creatividad* es la más relevante para todos los grupos, dado que siempre es la que presenta el mayor grado de acuerdo entre los participantes, salvo excepciones. Por ejemplo: los sujetos con 50 o más años de edad coinciden en un 37,84 %

en la palabra *comunicación*, que aventaja por casi 10 puntos a *creatividad* (27,03 %); y la palabra con mayor acuerdo entre los participantes que no tomaron cursos de formación sobre la escritura es *lectura* (27,78 %), seguida de *comunicación* (24,07 %): *creatividad* aparece en tercera posición para este grupo, con un 22,22 % de acuerdo.

Cabe mencionar que algunos grupos presentaron mayor grado de acuerdo en torno a palabras que tuvieron baja frecuencia para la muestra completa, pero que ocupan no obstante posiciones dentro de la zona representacional correspondiente al núcleo central. Por ejemplo, la palabra *placer* fue mencionada por el 25 % de los participantes de sexo masculino, y tiene más alta frecuencia de evocación y se presenta en posiciones de rango inferior que *comunicación*. *Creatividad*, *lectura* y *placer* son las formas más importantes para este grupo, por lo que presentan la concepción más homogénea de escritura, en comparación con los demás subgrupos. Por otra parte, los participante de entre 30 y 39 años de edad muestran un acuerdo del 26,09 % respecto de la palabra *creatividad*, seguida de *pensamiento* (24,64 %), *expresión* y *coherencia* (ambas 21,74 %) y *lectura* (20,29 %). Contrariamente al caso de los participantes de sexo masculino, este es el conjunto de asociaciones semánticas más heterogéneo, dado que incluye referencias al campo cognitivo, a la gramática del texto, además de referir a la expresión y la lectura.

Capítulo 7. Discusión, conclusiones y comentarios finales

7.1. Interpretación de los resultados

7.1.1. La falta de consenso en torno al objeto.

La falta de consenso entre los participantes aparece como el resultado más significativo de este trabajo. En efecto, el escaso consenso hallado en los términos que componen el núcleo central de la RS de la escritura sería una consecuencia de que el grupo de sujetos que participó de este estudio no ha construido una representación social sobre el objeto escritura (Pereira de Sá, 1998; Wagner, Valencia y Elejabarrieta, 1996). Como se indicó en el primer Capítulo, esto significaría asumir que la escritura no posee “relevancia cultural” o “espesura social” (Pereira de Sá, 1998) para el grupo indagado.

Pereira de Sá (1998) advierte sobre el riesgo de que la indagación arroje como resultado una *pseudorepresentación*, dado que la práctica científica puede otorgar estatus de RS a meras emisiones fortuitas ofrecidas por los encuestados o entrevistados puestos en situación de dar una respuesta. En la misma línea, Ibañez (1988) sostiene que un determinado objeto puede dar lugar a una serie de opiniones e imágenes relativamente inconexas, y que en estos casos no es posible tratarlas como parte de una RS.

Por todo esto, Pereira de Sá (1998) afirma que “necesitamos tener, de antemano, alguna confianza en que el fenómeno existe, en que exista una cierta plausibilidad de que tal o cual objeto sea representado por tal o cual sujeto” (1998, p. 50); y propone preguntarse si el objeto seleccionado para la investigación forma parte de las prácticas corrientes del grupo. En efecto, antes de comenzar esta investigación resultaba plausible asumir que la escritura constituiría un objeto relevante para los docentes de nivel secundario de Prácticas del Lenguaje de la provincia de Buenos Aires, en tanto es, de hecho, uno de sus objetos de enseñanza. En cualquier caso, el

mismo autor señala que “si al final de una investigación se llega a la conclusión de que no hay una representación, este no deja de ser un resultado válido y puede ser objeto de una discusión crítica conclusiva” (1998, p. 47). Esto es lo que sucede, por ejemplo, en la indagación sobre la guerra y la paz que Wagner, Valencia y Elejabarrieta (1996) llevan a cabo con habitantes de España y Nicaragua. Los autores encuentran que mientras ambos grupos muestran consenso respecto de la guerra, solo los nicaragüenses tienen una representación respecto de la paz. Wagner, Valencia y Elejabarrieta (1996) concluyen que en España, un país que permaneció sin conflictos bélicos durante largo tiempo, la paz no es un objeto relevante o saliente.

Sin embargo, los mismos resultados podrían ser leídos a partir de la propuesta teórica de Barreiro y Castorina (2016), es decir, estableciendo una distinción entre el significado positivo y el significado negativo de las representaciones. Según esta segunda línea interpretativa, si bien no se puede hablar de RS de la escritura dado el bajo nivel de consenso registrado, no es porque carezca de relevancia social, sino porque existen significados que no pueden ser representados, y permanecen ocultos. Desde este punto de vista, la escritura se define positivamente para los docentes que conforman la muestra poblacional a partir de la sumatoria de las ideas de *creatividad, lectura, comunicación*, en primer lugar; y *expresión, placer y libertad*, como segunda línea en función de los mayores niveles de frecuencia obtenidos. La riqueza de la posición de Barreiro y Castorina (2016) reside en que permite, además, interpretar aquello que no fue dicho por el grupo en términos de significado negativo de la representación. En particular, la vinculación entre la escritura y el campo educativo resulta una asociación esperable no realizada por los docentes, y se torna relevante leer esta “ausencia”, es decir, lo que permanece oculto o a la sombra de lo dicho. Ante esto, se imponen dos preguntas. En primer lugar, ¿cuáles son los significados esperados que no aparecieron en la RS de la escritura? Y en segundo: ¿por

qué los participantes no relacionaron la escritura con el campo educativo, es decir, con sus prácticas cotidianas como docentes que deben ocuparse de la enseñanza de este objeto? O, dicho en otros términos, ¿en qué sentido la relación entre la escritura y el campo educativo puede constituirse como una vinculación desafiante frente al sistema de ideas imperante?

En cuanto a las asociaciones no realizadas por los participantes de este estudio, es decir, los significados negativos de la RS, no se observa el impacto de los diseños curriculares de la jurisdicción. Ninguno de ellos asoció escritura con *práctica del lenguaje* o *quehacer del escritor*, por ejemplo; lo que lleva a especular sobre la presencia relativa de estos saberes en las aulas. En segundo lugar, en términos más generales, la escritura no se vincula con lo escolar, el campo educativo, la enseñanza o el aprendizaje. Las palabras *alfabetización*, *enseñanza*, *alumno*, *educación*, *estudio* y *aprendizaje* aparecieron mayormente en la zona correspondiente a la segunda periferia, es decir que tuvieron muy baja frecuencia y alto rango de posición. Cabe recordar que como se señaló al exponer los resultados para la muestra total, en esta zona representacional se ubican las palabras *alfabetización*, *aprendizaje* y *educación*; y en el grupo de participantes de sexo femenino, las palabras *alfabetización* y *educación*. Según la edad, los participantes de entre 20 y 29 años mencionan *aprendizaje* en la segunda periferia; el siguiente grupo menciona *alumno*, *aprendizaje* y *educación*; los participantes con entre 40 y 49 evocan *alfabetización* y *educación*; y los de mayor rango de edad mencionan *aprendizaje* y *educación* en la misma zona representacional. Al analizar la distinción entre quienes tomaron cursos de formación y quienes no lo hicieron, se observó que los primeros colocan la palabra *alumno* en la segunda periferia y los segundos *aprendizaje* en la zona de contraste. Los participantes de nivel terciario, por otra parte, mencionan *alfabetización* y *aprendizaje* en la segunda periferia; los de nivel universitario evocan *aprendizaje* y *educación* y los de nivel más alto dicen *alfabetización*,

alumno y *educación* con una frecuencia y un rango tal que estas palabras ocupan, nuevamente, la segunda periferia. Finalmente, en relación con la antigüedad en el ejercicio de la docencia, se encontró que el primer grupo incluye la palabra *educación* en la misma zona representacional; y los sujetos con entre 11 y 20 años de antigüedad evocan *estudio* (zona de contraste), *alfabetización* y *alumno* (segunda periferia).

Como también se indicó más arriba, en algunos casos, estas palabras no aparecen en absoluto; por ejemplo, los participantes de sexo masculino y los participantes con 20 años o más de antigüedad en el ejercicio de la docencia no establecen ninguna relación entre la escritura y el campo educativo. Son escasos los grupos que incluyeron sentidos asociados a la enseñanza en la primera periferia. En particular, solo el 3,39 % de las participantes de sexo femenino mencionaron la palabra *aprendizaje*, y en un rango de posición de 3,500. Entre los participantes con 0 a 10 años de antigüedad se evidenció un consenso de solo 4,48 % para la misma forma (rango: 3,500) y de 2,72 % (rango: 4,000) entre los participantes que realizaron cursos de formación. Los sujetos de este último grupo, además, evocaron en un 4,08 % la palabra *educación* (rango: 4,167).

Asumiendo la línea interpretativa propuesta, esto es, que no existe una RS homogénea y consensuada entre los participantes pero que ello no implica falta de relevancia del objeto, es necesario arriesgar algunas explicaciones para este fenómeno. En primer lugar, es posible explicar este fenómeno como consecuencia de la “inestabilidad” teórica y práctica en la que se encontraría los docentes. Según Charolles (1999 [citado en Cortés, 2006]), el pasaje de la gramática de la frase al ámbito textual y discursivo habría generado una desorientación en la tarea docente, dado que las leyes que rigen el dominio de lo textual y que implican la confluencia de fenómenos lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos y sociolingüísticos no son del mismo

orden que las morfosintácticas. Por lo tanto, “es normal que la mayoría de los profesores se hallen confundidos ante tal diversidad y, sobre todo, por la ausencia de reglas estrictas e idénticas” (Charolles, 1999, pág. 78 [citado en Cortés, 2006, p. 119]). Sin embargo, desde el punto de vista de la teoría de las RS deberíamos asumir que ese estado confusional entre los profesionales debería haber generado una incertidumbre tal que motivase la creación de discursividad en torno al objeto; más que su no relevancia o falta saliencia endogrupal.

Complementariamente, “lo no dicho” se podría leer a la luz de los datos del trabajo de Tenti Fanfani (2012), presentado en un capítulo precedente de esta investigación, al abordar las problemáticas de la escritura en la escuela. Cabe recordar que, según Tenti Fanfani, los docentes bonaerenses se distribuyen de manera equitativa entre quienes consideran que sus alumnos se desempeñan bien o muy bien en tareas de lectura y escritura y quienes opinan que lo hacen mal o muy mal; y que existe una marcada tendencia entre los profesores a colocar la responsabilidad del fracaso escolar fuera de la escuela: los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura dependen de factores individuales o familiares y culturales. Tal como se explicó más arriba, BOLLASINA y ROTSTEIN DE GUELLER (s.f.) arriban a resultados similares. Siguiendo este razonamiento, la relación entre escritura y educación permanece como un significado negativo (Barreiro y Castorina, 2016) porque de realizarse explícitamente obligaría a replantear el rol de la escuela frente al fracaso escolar y, en particular, la responsabilidad que le cabe a cada uno de los actores. Dicho en otros términos: si seguimos a Tenti Fafani (2012) y a BOLLASINA y ROTSTEIN DE GUELLER (s.f.) respecto de la tendencia del colectivo docente estudiado a colocar la responsabilidad del fracaso escolar por fuera de la escuela, entonces el establecimiento de una vinculación entre la escritura y el campo educativo habría puesto en peligro la propia imagen del grupo, la imagen de sí en tanto parte constitutiva de ese fracaso.

En tercer lugar, es posible asumir que continúa vigente entre los docentes de escuela secundaria la dicotomía contenido/expresión y que persiste el ideal romántico de la escritura creativa, lo que invalida su enseñanza y la excluye del campo educativo, tal como se explicó más arriba (Alvarado, 1997/2013): desde este punto de vista, Alvarado y Pampillo (1986/2013) afirman que “hablar de escritura en la escuela es nombrar a una ausente” (p. 82).

En síntesis, el resultado más significativo de esta investigación es la ausencia de una RS entre los participantes dado el bajo nivel de consenso hallado, y resultaría plausible explicar este hecho no en términos de falta de relevancia del objeto sino en relación con los significados que no pueden ser expresados, esto es, la relación entre la escritura y el campo educativo. Este hecho respondería a una serie de explicaciones: en primer lugar, en relación con cierto estado confusional teórico, aunque esta explicación resultaría la menos plausible en términos de la teoría de las RS; en segundo lugar, como consecuencia de la imposibilidad real del grupo de pensar la escritura como parte de lo escolar en tanto esto implicaría asumir ciertas responsabilidades en el panorama del fracaso escolar en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura; y, finalmente, como consecuencia de la persistencia de la idea de que la escritura es un producto de la creatividad individual, conceptualización que impide aprehenderla como objeto de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, siguiendo a Barreiro y Castorina (2016) es posible suponer que la exclusión de significados del campo educativo de la conceptualización de la escritura es producto de su carácter desafiante o amenazante respecto de la visión ideológica dominante del mundo social: en este caso, evidentemente, la escritura no puede ser pensada como objeto de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se argumenta a favor de esta idea.

7.1.2. La escritura y su campo semántico.

Es posible organizar las palabras con mayor frecuencia de evocación en campos semánticos o conceptuales, a fin de identificar los sentidos que se asocian a la escritura, más allá de la falta de consenso observada; y bajo la premisa de que estas asociaciones podrían echar luz sobre la falta de consenso o sobre los sentidos ocultos. Además, las palabras mayormente evocadas por los participantes deben ser puestas en diálogo con las investigaciones previas (Alvarado y Setton, 1998; Bocca y Vasconcelo, 2007; Di Stefano y Pereira, 2004; Ivanic, 2004; Natale, 2011; Ortiz Casallas, 2009; Vigner, 1982).

La palabra más frecuentemente evocada fue *creatividad*. Esta, junto a *expresión*, tiene una fuerte impronta en la tradición escolar primaria y secundaria argentina en relación con la escritura. Como se ha señalado en el Capítulo 2, según el enfoque tradicional de la enseñanza del lenguaje, vigente hasta la década de 1960, la escritura forma parte del campo literario, constituido por un canon de “buena literatura” (Marín, 2004); y a menudo se le exige al alumno la producción de un género discursivo estrictamente escolar, la composición (Alvarado, 2001), apoyado centralmente en la invención, aunque pautado por principios retóricos que constriñen la expresión del escritor. Luego de la década de 1960, se instaura en el nivel secundario el enfoque estructuralista (Marín, 2004), que liga más fuertemente aun la escritura a lo literario, y en particular al análisis de un canon predefinido de obras universales: el alumno es lector de literatura, y eventualmente escritor de textos ficcionales. Paralelamente, en el nivel primario, entre 1920 y 1970 se produce una confrontación entre la pedagogía tradicional y la escuela nueva, que termina en un desplazamiento gradual hacia las pedagogías de la creación y de la libre expresión (Alvarado, 2001). Dentro de este período, representantes del escolanovimos como Marta Salotti y Carolina Tobar García (1938) rechazan el método retórico de la

composición y proponen, en cambio, la libre expresión en nombre de la libertad creadora de los alumnos; desplazan la descripción como género privilegiado e introducen el diálogo, un nuevo género en el que se narra a dos voces una anécdota breve sobre un hecho curioso (Indart, 1974). Finocchio (2009) explica que aún hoy sobreviven rasgos de la línea tradicional y de la escolanovista en las propuestas áulicas, los libros de texto y las revistas educativas. Esta línea argumental permitiría explicar la relevancia de las palabras *creatividad* y *expresión* en nuestro corpus de datos, y su interrelación.

En la misma línea, los resultados de esta investigación reafirmarían la persistencia de las tensiones que atraviesan la enseñanza de la escritura en la escuela, reseñadas en el Capítulo 2: la confrontación entre los defensores del texto literario como fuente de placer y quienes asumen una posición crítica en torno al tema (Colomer, 2001; Solé, 1995); la relación entre escritura y creatividad o la oposición entre creatividad e invención (Alvarado, 1997); y la dicotomía entre contenido y expresión (Alvarado, 1996).

Por otra parte, los sentidos vinculados a *creatividad* y *expresión* aparecen en diversas investigaciones sobre las ideas de los docentes en torno a la escritura, no tanto en referencia a una didáctica, sino en relación a la figura del escritor romántico, por una parte, y la dicotomía contenido/expresión mencionada más arriba, por otra. Como se indicó en el Capítulo 3, Natale (2011) entre los docentes, y Alvarado y Setton (1998) y Di Stefano y Pereira (2004) entre los alumnos encuentran la convivencia de las RS de la escritura como un medio para transmitir ideas –es decir, una herramienta de expresión de contenidos de los que la escritura en sí está desligada– y un don natural del escritor, entendido como un “ser (naturalmente) creativo”, al que llaman “ideal romántico del escritor”. Las mismas autoras ponen en relación sus resultados con el trabajo de Vigner (1982), quien llamó *representación de la escritura como código segundo* y

representación tradicional de la escritura a estas mismas dos imágenes. En el Capítulo 3 también se indicó que Ortiz Casallas (2009) llega a resultados similares con alumnos colombianos de nivel primario y nivel medio. Y Bocca y Vasconcelo (2007) concluyen que los alumnos de profesorado de la ciudad de Córdoba sostienen una representación de la escritura como composición y medio para expresar sentimientos, por lo que el escritor se asume como sujeto de la inspiración y la creatividad, lo que obtura la concepción de la escritura como un proceso cognitivo y como práctica social.

En síntesis, los sentidos de la *creatividad* y de la *comunicación* son una constante en la mayor parte de las indagaciones previas y aparecen como un dato clave en este trabajo en tanto confirmarían la persistencia de estas ideas, en particular para la muestra poblacional que se ha recortado aquí. Es decir que estos resultados son coherentes con investigaciones previas en el campo de las RS de la escritura, pero también con otras indagaciones del conocimiento del sentido común: creencias, teorías implícitas, etc.

En cuanto a la relación entre escritura y comunicación, parecería responder al *enfoque comunicacional* vigente desde 1990 para el nivel secundario. Se debe recordar que desde esta mirada el lenguaje es una herramienta de comunicación social (Halliday, 1982) y que la didáctica de la escritura hace confluir los aportes de la lingüística o gramática del texto y de la psicología cognitiva (Alvarado, 2001; Alvarado y Setton, 1998; Castro *et al.*, 2011, Cortés, 2001). La palabra *comunicación*, en relación con *cohesión*, *coherencia* y *proceso*, también presentes en el corpus de datos, encuentran cabida en el enfoque comunicacional. La presencia de estas palabras que refieren a un enfoque didáctico presuntamente vigente en las aulas y presente en libros de textos y manuales escolares junto con otras que atraviesan la historia del campo disciplinar – como las que se han analizado previamente: *creatividad* y *expresión*– lleva a asumir que los

docentes conceptualizarían la escritura a partir de la sumatoria de significados, como un “patchwork”, más que construyendo una imagen internamente coherente del objeto.

Cabe señalar que el ítem *expresión* puede entrar en diálogo tanto con *creatividad* como con *comunicación*: su significado podría funcionar como un pivote entre ambas categorías, dado que puede aludir bien a la función emotiva o expresiva del lenguaje, en términos de Jakobson (1960), en cuyo caso refiere a los sentimientos y emociones del autor y se conecta con creatividad; o bien al acto de comunicar, dar a conocer una información, en cuyo caso se vincula con el campo semántico de la comunicación. Del mismo modo, *comunicación* puede ser interpretada en relación al modelo didáctico, tal como se sugirió más arriba, o podría ser parte de la dicotomía contenido/expresión, según la cual la escritura es un medio para comunicar ideas, una herramienta externa al pensamiento.

Finalmente, resulta complejo insertar la palabra *lectura* en un sistema explicativo coherente, dado que atraviesa las prácticas escolares, más allá de que su interpretación varía en cada etapa y dentro de cada marco teórico y didáctico específico. Por ejemplo, la lectura aparece en los enfoques estructural y tradicional como lectura de textos literarios sujetos a interpretaciones cerradas. Contrariamente, para el enfoque comunicacional, la lectura se liga a la escritura en tanto ambas son actividades de lenguaje, cognitivas y sociales, diferenciadas y complementarias, es decir, se las conceptualiza como procesos sociales, lingüísticos y cognitivos complejos, siempre situados. De manera similar, para el enfoque de prácticas del lenguaje que rige actualmente en la provincia de Buenos Aires, lectura y escritura son dos quehaceres inseparables entre sí y con respecto a la oralidad, prácticas lingüísticas indisolubles que se entrelazan en las prácticas sociales.

Estos resultados pueden ser puestos en relación también con el trabajo de Ivanic, quien —como se explicó en el Capítulo 3—, identifica seis discursos en torno a la escritura, asociados a concepciones y creencias respecto de su enseñanza y su aprendizaje: la escritura (1) como habilidad, (2) como creatividad, (3) como proceso, (4) como género, (5) como práctica social y (6) como fenómeno sociopolítico; y sugiere que la participación de los sujetos en una o más de estas posiciones discursivas responde a que las realizaciones del discurso no siempre son homogéneas: más bien, se suele tratar de híbridos conformados por dos o más discursos. Los datos de esta investigación, por lo tanto, son coherentes con la explicación de Ivanic en cuanto a la heterogeneidad de o la hibridación entre los discursos circulantes en torno a la escritura, y la pertenencia de las palabras que conforman el corpus de datos a estas formaciones discursivas, con primacía de unos discursos sobre otros. Por ejemplo, los participantes de la investigación manifiestan más fuertemente las concepciones de la escritura como creatividad, como práctica social y como proceso.

7.2. Conclusiones y comentarios finales

En primer lugar, tal como se ha podido observar, los datos de este trabajo permitirían concluir que los docentes de nivel secundario de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires no comparten una RS de la escritura ni muestran posicionamientos diferenciales, tal como se sugirió en la hipótesis de partida. Aunque la identificación de las causas de este fenómeno requiere mayor indagación, en base a los datos que arrojó este trabajo es posible arriesgar dos interpretaciones sobre la falta de consenso y una en relación con los significados ocultos o no elicitados por los participantes.

En cuanto a la falta de consenso, se puede decir que la escritura no se constituye en un objeto lo suficientemente desafiante o relevante, no tiene la espesura social necesaria como para motivar la conformación de una RS homogénea y consensuada. Por lo tanto, los sentidos que sí hemos podido identificar como asociados a la escritura no conformarían una RS, por lo que no se puede hablar de estructura representacional ni de posicionamientos diferenciales, tal como se había propuesto entre los objetivos y enunciado en la hipótesis (ver Capítulo 4). Contrariamente a esta interpretación, los resultados parecen indicar que el objeto sí es relevante, pero que la representación social se encuentra en período de conformación, transformación o reconfiguración, por lo que falta consenso y los significados hallados no son homogéneos o coherentes entre sí: la imagen tipo “pachetwork” que se conforma a partir de los resultados de esta investigación podría ser el resultado del proceso de sociogénesis que se está llevando a cabo. En este sentido, los participantes de la muestra superponen significados conocidos y ya reportados por otras investigaciones –*creatividad, expresión, libertad, etc.*– y significados novedosos para el campo disciplinar de la enseñanza de la escritura –*coherencia, cohesión, proceso, pensamiento*–. Dada la relevancia del objeto escritura en la formación de los docentes de educación secundaria, esta segunda interpretación resultaría plausible.

En cuanto a los significados ausentes, se ha sugerido su interpretación como significados negativos de la RS: aquello que los significados positivos ocultan o dejan a la sombra, lo que no puede ser pensado sobre el objeto. Desde este punto de vista, el grupo que participó de este estudio no establecería relaciones entre la escritura y el campo educativo como consecuencia del posible carácter desafiante o amenazante de esta significación respecto de la visión ideológica dominante del mundo social. Siguiendo este razonamiento, y dadas la heterogeneidad de asociaciones y la ausencia de sentidos esperables, cabe recordar que la RS es un objeto

sociocognitivo, es decir, de naturaleza doble: por una parte social; por otra parte, cognitivo (Abric, 2001). En tanto supone un sujeto activo, la RS tiene una “textura psicológica” sometida a reglas que rigen los procesos cognitivos. Paralelamente, la puesta en práctica de tales procesos está atravesada por el contexto social en el que la RS se elabora y transmite, y este aspecto está sometido a otra clase de reglas, responde a una lógica social. A su vez, la significación de las RS está doblemente condicionada por el contexto. En primera medida, por el contexto discursivo, en tanto toda RS se produce para un auditorio específico al que se pretende convencer. Pero también, en segundo lugar, por el contexto social, esto es, por el contexto ideológico y por el lugar que el sujeto o el grupo ocupa dentro del sistema social. Esta doble naturaleza de las RS puede explicar, según Abric (2001), la coexistencia de elementos contradictorios en su interior, o incluso la ausencia de ciertos significados (Barreiro y Castorina, 2016). En efecto, algunos autores hablan de polifasia cognitiva para describir este mismo fenómeno, en tanto el sujeto “tolera” la convivencia de interpretaciones e ideas contradictorias entre sí como parte de la significación de los objetos (Castorina y Barreiro, 2007). Si bien los datos de este trabajo no permiten una interpretación en esta última línea, sí habilitarían a una lectura social e ideológica de la ausencia de asociaciones entre la escritura y las prácticas de enseñanza de los docentes que participaron de la investigación.

En segundo lugar, tal como ya se ha señalado más arriba, los resultados hallados son coherentes con trabajos previos, que sugieren tanto la convivencia de sentidos múltiples en torno a la escritura (Ivanic, 2004), como la preeminencia de ciertos discursos o asociaciones semánticas entre escritura y creatividad y escritura y comunicación (Alvarado y Setton, 1998; Bocca y Vasconcelo, 2007; Di Stefano y Pereira, 2004; Ivanic, 2004; Natale, 2011; Ortiz Casallas, 2009; Vigner, 1982). Es decir que este trabajo abre nuevas líneas de indagación a fin de

comprender cuáles son las relaciones entre los diversos campos semánticos elicitados por los participantes. Por ejemplo, ¿conviven las distintas significaciones en un mismo sujeto, tal como sugiere Ivanic (2004)? ¿O las asociaciones que realiza cada sujeto hablan de la presencia de campos de sentido que son compartidos por subgrupos de sujetos que no se han logrado identificar a partir de las variables consideradas en este estudio? También resta por comprender cómo entienden los sujetos ese proceso creativo, cómo conceptualizan el término *expresión* y qué sentido le atribuyen a la lectura en relación con la escritura, entre otras interpretaciones clave para dar sentido a las palabras elicitadas. Sobre este punto, cabe señalar que la técnica de asociación de palabras que se ha utilizado para este trabajo resultó esclarecedora para comprender la ausencia de RS en torno a la escritura, pero es también su mayor debilidad:

Una de las dificultades de la asociación libre, que necesita precisamente de la utilización de técnicas complementarias, es la interpretación de los términos producidos por los sujetos. Si sabemos que el término producido es en efecto un elemento de la representación y su significación en cambio no aparece es por falta de contexto semántico. La presencia de un mismo término puede tener así significaciones radicalmente diferentes para el sujeto (Abric, 2001, p. 61).

En tercer lugar, los datos de este trabajo deberían constituir una alerta para el campo de la enseñanza de la escritura en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. En efecto, como se indicó más arriba, resulta llamativo que los docentes no asocien la escritura con su práctica profesional, pese a ser objeto de enseñanza en sus aulas. Si bien es cierto que las RS son irreductibles al saber científico (Duveen y Lloyd, 2003), en línea con la “inestabilidad” teórica y práctica en la que se encontraría los docentes, según Charolles (1999 [citado en Cortés, 2006]) y los posibles significados negativos de la RS (Barreiro y Castorina, 2016), es posible sugerir que

la falta de relación entre el campo profesional educativo y las ideas de los docentes sobre la escritura, sumada a la convivencia de significados heterogéneos del objeto, constituirían una señal de alerta respecto las prácticas escolares de enseñanza de la escritura. Se debe recordar que, tal como explica Abric (2011), las RS (1) sirven para comprender e interpretar la realidad; (2) definen la identidad y protegen al grupo internamente; (3) guían las prácticas, las acciones, las conductas de los sujetos del grupo y (4) permite justificar o explicar las actitudes y conductas *a posteriori*. Las últimas dos funciones son producto del hecho de que la RS interviene sobre la definición de las situaciones y objetos, establece un sistema de anticipaciones y expectativas y resulta prescriptiva al demarcar lo lícito, lo correcto, lo tolerable. Es posible suponer, entonces, que la ausencia de un RS, sumada a la multiplicidad de sentidos e ideas sobre el objeto, impide una acción coordinada entre los docentes en relación con la enseñanza de la escritura. En este sentido, este trabajo de investigación resulta de particular interés para el campo de la enseñanza de la escritura en el nivel secundario dado que evidencia una posible fuente de problemas: la ausencia de consenso en torno a la significación de un concepto clave para los participantes, la escritura. Abre, además, nuevos interrogantes en relación con el tema. Por ejemplo, ¿es relevante para la formación docente continua conocer los significados que la escritura tiene para este colectivo? ¿Cuál es el peso de estas ideas en relación a la organización de los contenidos curriculares que enseñan? ¿Qué impacto tiene conocer las ideas de los docentes sobre la escritura en relación a cómo se interpretan los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de los alumnos en esta área de conocimiento?

7.3. Perspectivas futuras

Tal como se ha señalado más arriba, indagaciones posteriores deberán realizar un abordaje que incluya diferentes técnicas para la recolección de datos y habilite interpretaciones concluyentes (Abric, 2001). Las interpretaciones realizadas con relación a las palabras que los participantes asocian con escritura son tentativas y merecen mayor atención. Queda pendiente la respuesta a los interrogantes abiertos por esta primera etapa de trabajo: por qué no hay consenso, por qué el objeto escritura no resulta lo suficientemente desafiante como para habilitar el afrontamiento simbólico o por qué algunos significados no logran ingresar a la representación del objeto; qué teorías sobre la escritura son las mayormente difundidas en la formación docente, qué reelaboraciones del conocimiento científico se realizan al pasar del mundo reificado al mundo consensuado, entre otras.

En este sentido, durante la formación de doctorado, se prevé realizar un estudio mixto que permita direccionar la indagación hacia la triangulación de datos, métodos y teorías, a fin de enriquecer y profundizar los resultados (Sampieri et al., 2006; Wagner y Hayes, 2011). Cabe aclarar que Moscovici (1989, 2001) asume y avala expresamente el “politeísmo metodológico” que caracteriza el estudio de las RS, esto es, la posibilidad de acceder al uso de múltiples técnicas de abordaje.

En síntesis, el enfoque multimétodo resulta relevante a los fines de un trabajo futuro dado que permite indagar diversas dimensiones, los niveles individual y colectivo de la información y dar cuenta de los conocimientos socialmente compartidos siempre en relación con la singularidad del sujeto que pertenece a un grupo social determinado (Wagner y Hayes, 2011; Barreiro y Castorina, 2012a), aspectos centrales en el estudio de los conocimientos de sentido común.

Bibliografía

- Abric, J. (1996). Specific Processes of Social Representations [versión electrónica]. *Papers on social representations threads of discussion*. Vol. 5(1) pp. 77-80
- Abric, J. (2001). A structural approach to social representation. Ed. Deaux, K. & Philogene G. *Representation of the social, Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell publishers ltd.
- Alvarado, M. (2001). Enfoques de la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (coord.): *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (13-50). Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. y Setton, J. (1998). Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito, *Versiones*, 9, Consultado en febrero de 2010 en <http://www.educ.ar/educar/kbee/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/1a3c9cf1-1e6a-4395-a099-dd1928a749b2.recurso/f4a2e08f-8faa-4e14-b86c-585ff4827d5d/VER001.pdf>
- Arbesú, M. I. & Piña, J.M. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar* N.3. 42-54. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de www.odas.es/site/magazine/php.
- Barragán, C. y Medina M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación infantil. *Revista de Educación*, XXI, 149-165.
- Barreiro, A. y Castorina, J.A. (2016). Nothingness as the dark side of social representations. En J. Bangs y D. Winther-Lindqvist (Eds.) *Nothingness* (pp.69-88). New Jersey: Transaction publishers.

- Barreiro, A. V., Gaudio, G., Mayor, J., Santellán-Fernández, R., Sarti, D. y Sarti, M. (2014) Justice as social representation: diffusion and differential positions / La justicia como representación social: difusión y posicionamientos diferenciales, *Revista de psicología social: International Journal of Social Psychology*, 29: 2, 319-345.
- Bazerman, Ch. (2008) La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), 355-380.
- Blanche Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre las relaciones entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bocca, A. M. y Vasconcelo, N. (2007). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Enunciación*, 13(1), 20-27. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1257/4670>
- Bollasina, V. y Rotstein de Gueller, B. (s/f). Los docentes de la escuela secundaria y la escritura. *Boletín de la Facultad de Desarrollo e Investigaciones Educativas de la UAI*.
- Bruner, J. S. (1966). On cognitive growth. En J. S. Bruner, R. R. Olver y P. M. Greenfield (Eds.), *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.
- Bruner, J. S. y Olson, D. R. (1977). Symbols and texts as tools of intellect. *Interchange*, 8, 1-15.
- Bruno, E., y Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, 25(3), 6-15.
- Cagliari, L. C. (1993). *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Editora Scipione.

- Calsamiglia Blancaflor, H. y Tusón Valls A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cardona, G. R. (1988). Lenguaje, pensamiento y racionalidad. In *Anales de la Fundación Joaquín Costa* (No. 5, pp. 37-42). Fundación Joaquín Costa.
- Castillo Peña, A. (2009). Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En J. A. Castorina y A. V. Barreiro (Coord.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 35-52). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2006). Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 73-90). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2007). La Crítica de la Psicología Discursiva a la Teoría de las Representaciones Sociales. Un análisis epistemológico. *Representaciones*, 3 (1), 3-27.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2007). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2010). El proceso de individuación de las representaciones sociales: Historia y reformulación de un problema, *Interdisciplinaria*, 27, 1, 63-75.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2014). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. En J. A. Castorina y A. V. Barreiro (Coord.), *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social* (pp. 53-72). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Castorina, J. A.; Barreiro, A. V. y Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En Carretero, M. y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. V. y Clemente, F. (2005). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, (pp. 149-175). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. V. y Toscano, A. G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A. V. (2005). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, (pp. 177-203). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castro, R.; Rolando, L.; Bidiña, A.; Espelta, M. F.; Pidoto, A.; Zerillo, A. (2011). *Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios*. Buenos Aires: UNLaM.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Madrid: Gedisa.
- CEPAL (2009). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Disponible en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/37895/dpimimpacto-social-economico-analfabetismo.pdf>

- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (49), 3-21.
- Cole, M y Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26, 867-876.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22 (4).
- Concari, R. (S/F) Escritura: de las representaciones sociales a las prácticas, *Revista Hermes*, 1.
- Condito, V. (2014). La relación lectura–escritura: una configuración histórica. apuntes para un análisis. *Saga. Revista de Letras*, 2, 234-268.
- Corbin J. y Strauss A. (2002) *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. 1º edición en español. Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de enfermería.
- Córdova Jiménez, A. (2009). La escritura en la formación académica en ciencias. Un estudio exploratorio acerca de las representaciones sociales de los profesores de la Licenciatura en Bioquímica. Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica. Universidad Católica de Valparaíso.
- Cortés, M. (2006). Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado (coord.): *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (113-136). Buenos Aires: Manantial.
- Culler J. (1987). Hacia una lingüística de la escritura. En J. Culler *et al.* *Lingüística de la escritura* (pp. 181-192). Madrid: Visor.
- Defior Citoler, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 79-94.

- De la Cruz, M. Scheuer, N. Echenique, M. y Pozo, J. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689-712.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales, *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Díaz, M. (2006) Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de educación Laurusaño* 12, número extraordinario, universidad pedagógica experimental libertador Caracas, Venezuela. (pp. 88-103) Recuperado el 23 de Agosto de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/761/76109906.pdf>.
- Doise, G., Clemence, A., y Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de femmes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Driver, R., Newton, P. y Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Barcelona: Gedisa.
- Etchepareborda, M. C. y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40 (1), 79-83.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

- Farr, R.M. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. A. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Barcelona: Gedisa.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-A. Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations* (37-57). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gil, M. R. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exdra Revista Científica Esec*, 140-150.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Goody, J. (1986 [1990]). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.
- Gray, W. S. (1957) La enseñanza de la lectura y la escritura, un estudio internacional. *Monografías sobre Educación*, UNESCO.
- Hernández Machuca, D. C. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza. *Revista infancias imágenes*, 11(1), 99-106.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Indart, J. C. (1974). Mecanismos ideológicos en la comunicación de masas: la anécdota en el género informativo. *Lenguajes*, 1 (1).
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*, 18 (3), 220-245.

- Jarpa Azagra, M. y Salas Valdebenito, M. (2011). Representaciones sociales del género académico. Ensayo en la licenciatura en historia. *Boletín de Lingüística*, XXIII, 81-100.
- Jimenez, J. E. y Ortiz, M.R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37-46.
- Jodelet., D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Connexion*, N° 89, (dedicado al tema *Identité et subjectivité*), pp. 25-46. Trad. Héau, C y Giménez, G. Paris: érès Recuperado el 15 de septiembre de 2012 de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jodelet.pdf>.
- Jodelet, D. (2011) Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco – Serie indagaciones*, 21, 133-154.
- Jodelet, D. (2014). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. En E. M. Zubieta, J. F. Valencia y G. I. Delfino (Coord.), *Psicología social y política: procesos teóricos y estudios aplicados* (pp. 133-154). Buenos Aires: Eudeba.
- Kaplan, C. (1998). Inteligencia, escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia, *Propuesta Educativa*, 8 (16),
- Kaplan, C. (2008a). *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (2008b). Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos? *Cuaderno de pedagogía / Pedagogy Notebook*, 65-78.
- Kornblit, A. (Coord.). (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Marín, M. (1993). La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos. *Lectura y vida*, 3, 31-37.
- Marín, M. (2004). El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua. En *Lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 17-44). Buenos Aires: Aique.
- Marinkovich, J. y Córdova, A. (2014). Writing at university: Object of study, method and discourses. *Revista signos*, 47(84), 40-63.
- Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia, Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 1: 85-104.
- Marinkovich, J. y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica, G. Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Marková, I. (2008) La presentación de las representaciones sociales: diálogos con Serge Moscovici (pp. 111-152) En: Castorina, J. A. (comp). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos aires: Gedisa.
- Marková, I. (2012) Social representations as antropology of culture. [versión electrónica]. In J. Valsinered: *The oxford handbook of culture and psychology*. New york: Oxford University Press. (pp. 487-509)
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.

- Martínez, E. (2001). Elogio de la dificultad. *Clarín*.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, Julio-Diciembre, 243-248.
- Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirao, A. M.; Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI, 6, 265-290.
- Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Ciencias Sociales Online*, 3, 1-13. Recuperado de http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñanza.pdf
- Méndez Zúñiga, A. y Barraza Macías, B. (2014). *Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico*. México.
- Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11. Recuperado en 01 de febrero de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100006&lng=es&tlng=es.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. París: PUF.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (eds). *Social representations* (3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1992). The psychology of scientific myths. In M. Cranach & W. Doise (Eds.). *Social Representations and the Social Bases of Knowledge* (pp. 3-9). Lewiston, Toronto & Bern: Hogfere & Huber.

- Moscovici, S. (2001). The history and actuality of social representations. En: G. Duveen (ed.) *Social representations: explorations in social psychology* (pp. 120-155). New York: University Press.
- Moscovici, S. (2008) La conciencia social y su historia. En: Castorina, J. A. (comp) *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp 91-110). Buenos aires: Gedisa.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici. *Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 679-710). Barcelona: Paidós.
- Murray, D. (2009). Teach Writing as a Process Not Product. *Learning by Teaching. Portsmouth, N.H., Boynton/Cook.*
- Natale, L. (2011). Lingüística. La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior. Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias. *Texturas*, 1(11), 87-109.
- Navalón, C.; Ato, R.; Rabadán, M. (1989). El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana. *Infancia y aprendizaje*, 45, 85-106.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. Olson y M. Torrance (Eds.), *Cultura Escrita y Oralidad* (pp. 333-357). Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1982 [2011]). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Ortiz Casallas, E. M. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 21 (26). Disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005&lng=es&nrm=iso>. Fecha de consulta: 13 de enero de 2015.
- Ortiz M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto I., Rosales D., Araujo E. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Revista Letras*, 51 (79), 89-125.
- Parales, C. J. (2005) *On the structural aproach to social representations. Theory & psychology*. Recuperado el 18 de noviembre de 2012 de la base de datos SAGE.
- Pereira de Sá, C. (1998). *Construcción del objeto de investigación en las representaciones sociales*. Río de Janeiro: Uerj.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El Taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares, *Signos*, 40 (64), 405-430.
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar el fracaso escolar y sus actores, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6).
- Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, XXVI, 102-124.
- Pujato, B. (2015) *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?* Rosario: Homo Sapiens.
- Roman, M. (2003) ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?, *Persona y sociedad*, 113-128.

- Rosales, A. y Vásquez, P. (1999). Escrituras de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 15, 66-79.
- Rosas, M. y Ricardo, J. (2006). La enseñanza de las prácticas del lenguaje en la ESB. En A. Zysman y M. Paulozzo (coord.) (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB* (pp. 197-240). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Rosselli, M.; Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-210.
- Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y Lingüística*, 23, 123-140.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mcgraw-hill interamericana.
- Sampson, G. (1985/1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Saussure, F. (1916/2007). *Curso de lingüística general* (pp.79-90). Buenos Aires: Losada.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N.Torrance y A. Hildyard (Comps), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). NuevaYork: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-63.
- SITEAL (2013). *El analfabetismo en América Latina. Dato destacado 27*.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida*, 16 (3).

- Tapia Ladino, M. y 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, 273-297.
- Tapia Ladino, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social. *Revista Brasileña de Lingüística Aplicada*, 13 (1), 145-169.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2012) Opiniones, percepciones y expectativas de los docentes bonaerenses. Encuesta a docentes de la Provincia de Buenos Aires, 2010. En E. Tenti Fanfani (coord.). *Cuadernos de investigación # 1: Los docentes bonaerenses. Las políticas educativas vistas desde el aula* (pp. 11-38). La Plata: UNIPE.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa*, 179.
- UNESCO (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>.
- UNESCO (2004). *La pluralidad de la Alfabetización y sus implicancias en Políticas y Programas*, Documentos de Orientación del Sector Educación de la UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>.
- UNESCO. 2005. *Aspectos de la evaluación de la alfabetización: temas y problemáticas derivados de la reunión de expertos de la UNESCO*, 10 al 12 de junio de 2003. UNESCO: París.

- UNESCO/OEI (2008). *El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Verges, P. (1999). *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*. Aix-en-Provence: LAMES-MMSH.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite*. París: Cle.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1997). Representaciones Sociales. La morfogénesis de las representaciones sociales. La topología de la mentalidad moderna. Resumiendo el presente y atisbando el futuro de la investigación sobre representaciones sociales. En J. F. Morales, M. Moya y E. Reboloso. *Psicología Social*. España: McGraw Hill.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). Métodos en investigación de las representaciones sociales. En *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales* (pp. 281-318). Madrid: Anthropos.
- Wagner, W., Valencia, J. y Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and de “hot” stable core of social representations —A structural analysis of word associations. *British Journal of Psychology*, 35, 331-352.

Anexo I

A continuación, le presentamos una encuesta anónima destinada a recabar datos para una investigación que se está llevando a cabo en la Universidad de Buenos Aires. Su participación es voluntaria y su identidad no será revelada. Por favor, responda a todas las preguntas.

1) Le pedimos que por favor escribas las primeras 5 palabras que le vengan a la mente al pensar en *escritura*.

1.
2.
3.
4.
5.

2) ¿Cuál es su titulación?

Por ejemplo, Profesor en Nivel Primario, Profesor de Lengua y Literatura, etc.

3) ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que alcanzó?

Por favor, indique solo una opción. Esta pregunta NO alude a cursos de capacitación.

- Terciario incompleto
- Terciario completo
- Universitario incompleto
- Universitario completo

Posgrado universitario incompleto

Posgrado universitario completo

4) ¿Ha participado de cursos o actividades de formación o capacitación sobre escritura?

Sí

No

5) ¿Cuántos años lleva desempeñándose como docente?

Entre 0 y 5

Entre 6 y 10

Entre 11 y 15

Entre 16 y 20

Más de 20

6) ¿En qué jurisdicción se desempeña?

Por ejemplo, Buenos Aires, CABA, Santa Fe, Córdoba, etc.

7) ¿Cuál es su edad? _____

8) ¿Sexo?

Hombre

Mujer

Importante: en una segunda etapa de esta investigación se realizarán entrevistas anónimas a algunos docentes para conocer con mayor profundidad su opinión sobre estos temas. En caso de estar interesado en colaborar, le pedimos que, por favor, indique algún modo de contactarnos con usted. Agradeceríamos mucho poder contar con su participación.

Dirección de correo o teléfono: _____

¡Gracias por su colaboración!

Anexo II

Cuadro de palabras reemplazadas

Palabra	F	Reemplaza	F	Reemplaza	F	Reemplaza	F
abecedario	3	alfabeto	1	escritura alfabética	1		
adquirir	1	adquisición	1	apropiación	2		
alfabetización	22	alfabetización inicial	1	alfabético	1	alfabética	1
		ambiente alfabetizador	1				
alumno	1	alumnos	1				
aprendizaje	13	aprender	5				
belleza	2	bella	1				
borrador	9	borradores	3				
búsqueda	2	indagar	1				
claridad	5	clara	3				
código	5	códigos	2				
cognición	1	cognitivo	1				
coherencia	37	coherencia y cohesión	2	coherente	1		
competencias	2	competencia	1				

comprensión	22	comprensible	1	comprensión lectora	1		
comunicación	65	comunicación diferida	1	comunicar	5		
concentración	1	concentrarse	1				
conectores	2	conexión	1				
conocimiento	15	conocer	1	conocimientos	1		
consignas	2	consigna	1				
construir	3	construcción	2				
contexto	1	contextualización	1				
corrección	8	correcta	1				
creatividad	44	creación	2	crear	2	creativa	1
			9				
		creativo	1				
cuaderno	1	cuadernos	1				
cuento	1	cuentos	1	análisis de un cuento	1		
decodificación	2	decodificar	1				
derecho	2	derechos	2				
desarrollo	3	desarrollada	1	evolución	1	progresar	1
		avance	1	avanzar	1		
dibujo	1	dibujos	1				

dificultad	4	difícil	1				
distracción	1	evasión	1				
docente	2	docentes	2				
educación	5	enseñanza	4	enseñar	3		
elegir	1	elecciones	1				
emancipación	1	emancipador	1				
emoción	3	emociones	2	sentimientos	3		
encuentro	2	encuentros	1				
escritor	2	autor	1	autoría	1	escriba	1
espacios	1	espacios en blanco	1				
espontánea	2	espontaneidad	1				
estilo	4	estilística	1	estética	1		
estimulación	1	estímulo	1				
estrategias	2	recursos	1				
experiencia	2	experiencias	1				
expresión	44	expresar	2				
falencias	2	errores	1				
fomenas	3	fonema	1	fonológica	1	sonido	1
formalidad	3	seriedad	1				
frase	1	frases	1	oraciones	1		
grafemas	4	grafema	1	grafía	2		
competencias	3	habilidad	3	capacidad	3	destreza	1

herramienta	5	instrumento	1				
historia	4	historias	2				
humano	2	humanidad	1				
ideas	7	idea	1				
imaginación	35	imaginar	5				
inteligencia	2	intelecto	1	ingenio	1	razón	1
		entendimiento	2				
intercambiar	1	intercambio	1				
interpretación	2	interpretar	1				
juego	2	lúdico	1	diversión	1		
lapicera	3	birome	1				
lector	1	lectores	1				
lectura	57	lecturas	3	lectoescritura	1	leer	6
		mucha lectura	1				
legible	1	legibilidad	1				
lengua	10	lengua gráfica	1				
libertad	36	libertaria	1	libre	2		
libros	10	libro	9				
literatura	18	ficción	4	fantasía	3	literatura_fan tástica	1
medio	2	mediatez	1	mediatizada	1		
motricidad	1	psicomotricidad	1				
mundo	2	mundos	2	mundos nuevos	1		

narración	2	narrar	1	narrativa	1	renarración	1
		narraciones	1				
niñez	1	niños	1				
oralidad	5	habla	1				
orden	2	ordenar	1				
originalidad	2	original	1	innovación	1	novedad	1
ortografía	33	norma	3	normativa	2	reglas	1
palabras	17	palabra	9	palabras letras	1		
papel	5	hoja	4	hojas	2		
pensamiento	30	pensamientos	2	pensar	5		
perdurable	1	perdurabilidad	1				
persona	1	personal	1	individual	1		
placer	27	alegría	2	felicidad	1	disfrutar	1
		satisfacción	1	gusto	1		
planificación	6	plan textual	2	plan	1		
primaria	2	primer grado	1				
poder	1	empoderamiento	1				
posibilidad	1	posibilidades	1				
poesía	3	poema	1	rima	1		
práctica	9	práctica diaria	1	machaque_práct ica constante	1	práctica social	1
problema	1	problemas	1	problematizació n	1		

producción	15	producciones	1	producción personal	1	producir	1
recordar	1	recuerdo	1				
recursividad	2	recursivo	1				
redacción	14	redactar	2				
reescritura	2	reescribir	1				
reflexión	5	reflexionar	2	reflexiones	1		
representación	1	representación interna	1				
revisión	5	revisar	1				
saber	7	saberes	2	saberes previos	1		
sentido	7	sentidos	1	significado	3		
sentimientos	2	sentimiento	1				
significativo	2	socialmente significativo	1				
signos	6	simbolismo	1	símbolos	1		
sistema	4	sistema de signos	1	sistema gráfico	1	sistemas de signos	1
		sistematización	1				
sociedad	4	sociabilidad	1	socialización	1	socializar	1
		sociocultural	1				
sueños	2	soñar	1				
sujeto	1	sujetos	1	ser	1	subjetividad	1

técnica	1	técnicas	1				
tema	1	temas	1				
texto	14	textos	5	portadores de textos	1		
trabajo	7	labor	1	tarea	1		
transformación	1	cambio	1				
transmisión	2	transmitir	1				
trazo	1	trazado	1	marcas	1		
utilidad	1	usos	1	usos e intenciones	1		
valor	1	valiosa	1				
viajar	1	viaje	1	viajes	1		
vivir	2	vivencia	1	vida	1		