

### **Matrices de aprendizaje y escritura académica**

\* Artigas, Selva

\*\* Ricobaldi, Mirtha

La investigación focalizó la dificultad que presentaron cursantes de posgrado en la formulación del proyecto de tesis en términos de escritura académica y consistencia proyectual. Es un estudio de caso intrínseco, que parte de preguntar: ¿Por qué, estudiantes que ya tienen trayectorias universitarias de grado, presentan dificultades en la escritura académica? ¿Qué caracteriza su matriz de aprendizaje respecto de la escritura? La unidad de análisis es de tipo intencional y está conformada por seis estudiantes de una generación de la maestría que se realiza en la institución. Los recursos interpretativos y explicativos consistieron en entrevistas grupales y registros escritos de narrativas biográficas específicas. El material empírico fue analizado siguiendo el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada, como segundo elemento de interés para el equipo de investigación. Los resultados mostraron, principalmente, escaso vínculo previo con la escritura en general y con la escritura formal en particular, nula percepción de la dificultad y de que constituye un desafío a la formación profesional. Aun así, se encontró que una vez finalizado el trabajo de tesis surge una reconstrucción de la relación con la escritura. Se concluye que sucesivas matrices iniciales de aprendizaje imprimieron la capacidad escritural en formato estándar y que, una vez lograda, sucedió un vacío de prácticas sustantivas que fortalecieran el vínculo con la escritura y su relación con el conocimiento.

Términos clave: escritura académica; matrices de aprendizaje; consistencia textual.

### **Matrizes de aprendizagem e redação acadêmica**

A pesquisa centrou-se na dificuldade que os alunos de pós-graduação apresentavam na formulação do projeto de tese em termos de redação acadêmica e consistência do projeto. Trata-se de um estudo de caso intrínseco, que parte da pergunta: Por que os alunos que já possuem formação universitária têm dificuldades na escrita acadêmica? O que caracteriza sua matriz de aprendizagem em relação à escrita? A unidade de análise é intencional e é composta por seis alunos de uma geração do mestrado que é realizado na instituição. Os recursos interpretativos e explicativos consistiram em entrevistas grupais e registros escritos de narrativas biográficas específicas. O material empírico foi analisado seguindo o método de comparação constante da Teoria Fundamentada nos Dados. Os resultados mostraram, principalmente, pouco vínculo prévio com a escrita em geral e com a escrita formal em particular, nenhuma percepção da dificuldade e que esta dificuldade constitui um desafio à formação profissional. Mesmo assim, constatou-se que, uma vez finalizado o trabalho de tese, surgiu uma reconstrução da relação com a escrita. Por fim, concluímos que as sucessivas matrizes de aprendizagem inicial imprimiram a capacidade de escrita num formato padrão e que, uma vez alcançada, houve um vazio de práticas substantivas que fortalecessem o vínculo com a escrita e sua relação com o conhecimento e a obtenção de um texto consistente.

Termos-chave: redação acadêmica; matrizes de aprendizagem; consistência textual.

\*A. S. (Instituto universitario CEDIIAP. Montevideo, Uruguay) [selva.artigas@gmail.com](mailto:selva.artigas@gmail.com)

\*\* R. M. (Instituto Universitario CEDIIAP. Montevideo, Uruguay) [ricobaldimirtha@gmail.com](mailto:ricobaldimirtha@gmail.com)

### **Matrices de aprendizaje y escritura académica**

La escritura académica es un género de escritura cuya exigencia formal se identifica como propia de los niveles de la enseñanza universitaria. Responde a diversos guiones normativos que son adoptados en general en los ámbitos académicos, con adecuaciones que realizan las instituciones particulares y/o por el campo de conocimiento que se trate. Como género de escritura se enmarca en el logro de la mayor ética, estética y precisión de la comunicación textual de los procesos y resultados obtenidos en el hacer universitario, atendiendo a su valor epistemológico en la investigación.

Los cursantes de la carrera de posgrado en Aprendizaje y sus dificultades que se inició en Uruguay en los últimos años evidenciaron una dificultad, no esperada, en términos de escritura académica y de consistencia proyectual. Esta situación generó la necesidad de indagar sobre los componentes que están condicionando esta dificultad en la escritura, conjuntamente con la formulación de un proyecto de estructura consistente.

Siguiendo a Maxwell (1996) en la orientación de formular una pregunta teórica acerca de por qué esas cosas ocurren y cómo pueden ser explicadas, el propósito del estudio se basó en la formulación de dos interrogantes: ¿Por qué, estudiantes que ya tienen trayectorias terciarias y/o universitarias de grado, presentan dificultades en la escritura académica? ¿Qué caracterizó su matriz o sus matrices de aprendizaje respecto de la escritura?

En la posibilidad de evitar preconceptos que conforman la opinión común y de hallar respuestas desde los propios cursantes, se siguió la línea de investigación de la Teoría Fundamentada en los Datos (*Grounded Theory*) que sostiene esta perspectiva de investigación. En el mismo sentido no se formulan hipótesis, sino que las preguntas planteadas orientaron la búsqueda de elementos explicativos del problema. La propia Teoría Fundamentada en su práctica, constituyó un centro de interés para el equipo.

Se propuso investigar la situación en términos de un estudio de caso siguiendo conceptualmente a autores clásicos en la temática (Stake, 1999, Coller, 2005). En tanto estudio de caso, basado en una metodología cualitativa que toma como base de sustentación la experiencia de los actores, sus hallazgos o conclusiones no serán generalizables. Por otra parte, sí, se estima posible continuar de futuro como “generalización analítica” siguiendo conceptualmente -entre otros autores- a Yin (2009), Denzin y Lincoln (1994) y Coller (2005).

### **Antecedentes teóricos**

Entre los referentes teóricos, se incorporó inicialmente el concepto “matrices de aprendizaje” desarrollado por Ana P. de Quiroga (2003). A la pregunta “¿Cómo llegamos a ejercer esa función esencial al hombre que es el conocer?” la autora aporta una línea conceptual que se adopta para la investigación, cuyo sentido sustenta la propuesta metodológica y la perspectiva biográfica de este trabajo.

“Definimos entonces como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria y se sustenta en una estructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestal-gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación, salvo en los casos de extrema patología (de Quiroga 2005:35-36)”

Posteriormente, durante el proceso de elaborar categorías y propiedades, se encontró como emergente la presencia o ausencia del factor afectivo. Esto llevó a incorporar una publicación de Barre-De Miniac (2015:21-22) sobre el tema. La autora sostiene una visión de la escritura como un instrumento psico-social complejo que caracteriza como “expresión de sí mismo”

Pero cuando se trata de la escritura, herramienta simbólica, inscripta tan profundamente en la historia individual de cada escritor, tanto como en la historia colectiva de la sociedad y de los grupos a los que pertenece, su uso, tanto balbuceante durante el aprendizaje como experto en lo que sigue, solo puede entenderse dentro de la compleja red de dimensiones significativas de estas historias individuales y colectivas. (traducción propia)

Es en ese nexo entre sujeto y realidad, donde se configuran continuidades y discontinuidades rizomáticas, como lo definen Deleuze y Guattari (2015:07), se generan procesos en que formamos parte de colectivos, momentos de cambios y de acumulación, de relaciones causales formales y de contradicción dialéctica a la vez.

El proceso de indagación en el trabajo de campo se correspondió con esta concepción como premisa: el logro de una práctica discursiva en escritura se desarrolla en un proceso no lineal, de complejas raíces y múltiples componentes individuales y colectivos de la representación en cada sujeto.

Desde esta perspectiva el proyecto se propuso revisar, como en un palimpsesto, las capas biográficas de dicho proceso donde el trayecto educativo informal y escolar fue construyendo matrices de aprendizaje respecto de la escritura. Este concepto que la Real Academia Española define como “manuscrito en el que se ha borrado, mediante raspado u otro procedimiento, el texto primitivo, para volver a escribir un nuevo texto” es una imagen metafórica que se proyectó sobre la superposición de matrices de aprendizaje como si fueran escrituras antiguas a develar.

### **Antecedentes temáticos**

Luego de consultas preliminares a informantes calificados del medio, la búsqueda en este aspecto se orientó a la bibliografía de América Latina. Esta resultó abundante e ilustrativa de una preocupación generalizada, fuertemente expresada desde los primeros años del siglo, en diversas instituciones de educación superior. Para esta exposición se seleccionaron algunas de estas fuentes secundarias que abordan la problemática desde diversas aristas y las que se exponen brevemente.

Un artículo, basado en Feuerstein, realiza la conceptualización del tema desde aspectos deficitarios que atañen a las funciones neurobiológicas cognitivas (Avendaño, Paz y Rueda, 2017). Otras publicaciones se basan en una mirada desde la Lingüística que categoriza “géneros discursivos primarios (simples) y géneros secundarios (complejos) que absorben y reelaboran diversos géneros primarios” (Bajtin, 1998). En esta línea, Bertolotti (2019) incorpora en uno de sus artículos el “género analógico” como un género secundario, presentando asimismo la dicotomía de privilegiar en la enseñanza universitaria el género analógico, tanto en la producción como en la acumulación de conocimiento, mientras los estudiantes se expresan cotidianamente en un lenguaje digital, de carácter primario.

Vargas Franco (2016) pone acento en los procesos subjetivos que el estudiante transita durante la elaboración de la tesis. El autor realiza un trabajo de campo, analizando las dificultades que presenta una estudiante de posgrado que trasmite sensación de soledad ante el desafío de la escritura de su trabajo de posgrado. Alude a los aspectos que atañen a la docencia tutorial y a la ausencia de formación en la transición entre niveles del sistema.

Padilla (2020 pp.83-84) indaga sobre la construcción de la identidad disciplinar reconociendo la influencia de “dos grupos de fuerzas en tensión constante: `fuerzas retrospectivas´, vinculadas con las trayectorias académicas previas, y `fuerzas prospectivas´, relacionadas con las exigencias de la comunidad disciplinar a la que (los

estudiantes) aspiran ingresar con la aprobación de sus respectivas tesis”. Desde esta perspectiva impulsa el estudio de “procesos de micro-nivel” asociados a las trayectorias previas y los aspectos personales como elementos de incidencia en la construcción de la identidad académica de los estudiantes de posgrado.

Otra línea bibliográfica explorada aborda los aspectos pedagógico-didácticos vinculados a los procesos docentes y estudiantiles en la enseñanza universitaria. Autoras referenciadas por numerosos trabajos en esta línea son Paula Carlino, Camps y Castelló, quienes abordan múltiples aspectos de las prácticas docentes, instituidas y posibles, como componentes de los estilos educativos a considerar.

En suma, estas fuentes secundarias constituyeron un marco de análisis y discusión del material empírico relevado, así como elementos para una consideración de la problemática tanto desde la reflexión conceptual como desde las miradas didácticas.

### **Estrategia metodológica**

Como es sabido, la elección metodológica depende del objeto de conocimiento y del propósito, de qué se quiere explorar, analizar, explicar, de una determinada situación. Lo que preocupó al equipo en el caso no se explica en la generalización cuantitativa, sino que explora la dimensión subjetiva y social que se encuentra en la historia y en los procesos que los participantes vivenciaron y que generó la dificultad detectada.

Dado que el lenguaje, la escritura y la escritura académica en particular, son fenómenos esencialmente sociales, de construcción histórica y representativos de comunidades profesionales, se entendió factible abordar el problema desde las líneas de investigación cualitativa de las ciencias sociales como encuadre epistemológico. Se reconoce en este sentido, el valor simbólico de la escritura y componente del *habitus* profesional (Bourdieu y Passeron, 2018), elemento a considerar por las características profesionales docentes de las integrantes de la unidad de análisis.

Se tomó como sustento dos tradiciones de investigación cualitativa, que responden a las características del problema y al tenor de las preguntas formuladas: el Estudio de caso y la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). El Estudio de caso, desde la perspectiva cualitativa, se entendió como una opción válida al tratarse de un problema situado, en una institución particular. Es un estudio de caso de tipo intrínseco (Stake, 1999; Neiman y Quaranta, 2006; Coller, 2005) pues limita sus resultados a la unidad de análisis construida. Por otra parte, se entendió pertinente abordarlo desde la

Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin (1998), porque permitió investigar desde los relatos de las participantes en qué radica la dificultad en este caso concreto, sin hipótesis previas y sin el objetivo de demostrar un supuesto.

Así planteado, se conjugó la importancia de comprender el problema planteado y el interés que despertó al equipo la Teoría Fundamentada como estrategia metodológica que muchas veces fue desarrollada teóricamente, pero no practicada.

### **Participantes**

La unidad de análisis se constituyó en un muestreo intencional de 6 estudiantes en 26 egresadas de los cursos de maestría -cohortes 2017-2018- que, finalmente, presentaron su anteproyecto en 2019. El grupo de seis estudiantes se seleccionó por su pertenencia al grupo en que se manifestó el problema y por su disposición a participar en la investigación. Como elementos contextuales, se anota que las seis integrantes son mujeres, como la totalidad de participantes en esas dos generaciones y presentan la docencia como titulación de grado profesional.

Otro componente contextual de la investigación es la institución. La maestría se desarrolla en una institución universitaria privada cuyo campo de conocimiento se centra en el fenómeno del “aprendizaje”. Se circunscribe territorialmente en Montevideo, pero, es diverso el origen local de la primera formación de las integrantes de la unidad de análisis.

También debe señalarse que las autoras del trabajo integran el equipo responsable de la formación metodológica de las estudiantes, por lo que, es pertinente reconocer la implicación subjetiva del que investiga “escuchando” los discursos verbales y escritos e interpretando al otro que es investigado (Vasilachis, 2006:50-59) y como criterio ético de vigilancia metodológica (Cohen y Gómez, 2019).

### **Diseño de la investigación**

Para la elección del diseño metodológico se retomó las conceptualizaciones de matriz de aprendizaje y de palimpsesto, que ofrecen un encuadre a la investigación. Por consiguiente, la línea que sustenta el trabajo proviene del método biográfico en la modalidad de narrativa de historia de vida sobre temas específicos (Chase, 2015:60-61; Meccia, 2020:38-41). Se abordó con un carácter inicial de tipo exploratorio, que brindara elementos de soporte diacrónico para conocer y abordar el problema relevado, a la vez que facilitara el tratamiento del material empírico siguiendo el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada.



Se definió lograr los recursos para el estudio desde entrevistas individuales y grupales que ofrecieran narrativas de sus historias de vida relativas al aprendizaje de la escritura. Dichas fuentes primarias las constituirían los relatos escritos, individuales, sobre los procesos fundantes de la práctica escritural, y las entrevistas realizadas a las mismas participantes sobre sus aprendizajes, logros y dificultades con la escritura, desde su inicio hasta la culminación profesional. Interesó particularmente conocer además las dificultades enfrentadas durante la elaboración de la tesis.

Esta información biográfica específica proporcionó el material empírico sobre el proceso primario en que se configuró la matriz de aprendizaje inicial de la escritura, la experiencia que impulsó u obstaculizó una buena relación con la escritura durante su trayectoria educativa en secundaria, en grado y posgrado; yuxtaponiendo así progresivas matrices de relacionamiento con esta práctica.

El plan de análisis de las narrativas obtenidas se elaboró en base al método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967:101-115; Strauss y Corbin, 2002). En esta concepción, la generación de teoría se produce en un proceso recursivo constante del manejo de los datos durante se articula la codificación, búsqueda de propiedades categorización y re-conceptualización permanente de los incidentes registrados en el trabajo de campo.

En tal perspectiva, la dimensión ética de la investigación estuvo entre los elementos prioritarios a atender dado que –como ya se dijo- las autoras del trabajo integran el equipo responsable de la formación metodológica de las estudiantes. Por consiguiente, corresponde reconocer la implicación subjetiva del que investiga en su relación con el otro que es investigado: acción entre el “sujeto cognoscente” y el “sujeto conocido” (Vasilachis, 2006:50-59). Asimismo, asumir como criterio ético la vigilancia metodológica (Cohen y Gómez, 2019), dado que la práctica de la Teoría Fundamentada requiere de procesos interpretativos recursivos de los datos en cuestión. El manejo de la implicación es abordada por varios autores (Ardoino, 1997:2; Maxwell, 1996:2); entre ellos Flyvbjerg (2004:52), que citando a Giddens (1982:15), sostiene: “... la condición para generar descripciones de la actividad social es ser capaz en principio de participar en ella. Ello implica un ‘mutuo conocimiento’, compartido por el observador y los participantes, cuya acción constituye y reconstituye el mundo social”.

### **Procedimiento**

La búsqueda preliminar de información estuvo orientada a dilucidar ¿qué

caracterizó al proceso matricial del inicio del aprendizaje de la escritura de las estudiantes? Se realizó a través de cuatro preguntas puntuales que provocaran los relatos escritos de las participantes:

- ¿Cómo aprendió a escribir?
- ¿Hubo un evento particular que provocó el aprendizaje de la escritura?
- ¿Cuál fue su mejor experiencia en la escritura formal y/o académica?

Las entrevistas posteriores fueron realizadas a las mismas integrantes, ya finalizadas las tesis y se iniciaron con una interrogante sobre las dificultades encontradas en el proceso de escritura del trabajo de titulación.

Las entrevistas se desarrollaron de forma abierta, ampliando el intercambio a otros tópicos del proceso cuando se fueron presentando.

**El análisis de los datos.** Se realizó el microanálisis de los relatos, en codificación abierta, por párrafos, de la totalidad de los datos obtenidos en la primera etapa. Se codificó en categorías la información obtenida aportando a la codificación axial. Desde esta última, relacionando las propiedades interpretadas en sucesivos esquemas, se derivó en síntesis conceptuales de cada categoría. Esta sistematización, por comparación constante recursiva de las categorías en relación a los datos y las sucesivas esquematizaciones gráficas del proceso y de las conclusiones, permitió la reelaboración del contenido, “privilegiando la densidad conceptual, antes que la descripción densa”, en expresión recogida por Soneira (2006).

El discurso de las integrantes de la unidad de análisis, se indagó desde esta mirada interpretativa, considerando a la vez los elementos contextuales y el camino recorrido desde la incorporación del lenguaje escrito a la práctica de la escritura académica.

### **Los resultados**

Los resultados que derivaron del material empírico permitieron una primera aproximación explicativa a las interrogantes que se plantearon como elementos “disparadores” del trabajo: ¿Por qué, estudiantes que ya tienen trayectorias terciarias y/o universitarias de grado, presentan dificultades en la escritura académica? ¿Qué caracterizó su matriz o sus matrices de aprendizaje respecto de la escritura?

#### **Proceso de aprendizaje en distintos escenarios**

**Formación de grado y posgrado.** Se levanta la primera capa del palimpsesto. Las narrativas sobre el proceso de elaboración del proyecto y realización de la tesis



evidenciaron que el tránsito de una escritura estándar a la escritura académica se vivió por las estudiantes de posgrado como un obstáculo a superar durante esa actividad.

Se registran expresiones con componentes emotivos como “desafío”, “dificultad”, mientras que no surgen expresiones referidas a la lógica organización de la escritura académica como parte del proceso de incorporación al conocimiento; no se advierte como “proceso epistémico”. Es claro el sentimiento de advertir limitaciones en transitar de un género coloquial a la característica sucinta, pero precisa, del enunciado académico: “Lo que nos pone nerviosas es decir las cosas, cómo conjugar los verbos, cómo salir de un nivel coloquial.”, cómo pasar “del pensamiento a la escritura formal”.

Esas inquietudes se articulan además con los escenarios del ejercicio pre-profesional y profesional de la docencia. Advierten que en esos espacios los requerimientos son del uso correcto de escritura estándar para la escritura documental y un uso cotidiano del lenguaje coloquial accesible a la comunicación, particularmente con los estudiantes. Tanto si provienen de zonas que presentan pautas lingüísticas acotadas como no. “En la actividad profesional no escribimos tanto. A la inversa, simplificamos el lenguaje, lo ‘bajamos’ para que se comprenda”

El manejo de la escritura para los registros institucionales no requiere con frecuencia la estructuración lógica de un texto, sino que recaba información a través de protocolos ya diseñados. De allí que la práctica de la escritura formal y argumentativa con frecuencia no constituya un ejercicio profesional habitual.

De los relatos surgió que, durante la formación de grado, los avances se realizaron en la lógica de los “aprendizajes por error” fundamentalmente en aspectos ortográficos o gramaticales en general, siendo los docentes de Lengua los “actores” principales en el requerimiento de buena escritura en los aspectos mencionados. La atención a la escritura no surgió como una práctica de los docentes de otros cursos. “En etapa liceal y en Magisterio no desarrollaron [los docentes] escritura académica, en el sentido de una escritura con pautas y exigencias muy formales (...) recordamos que existían las Normas APA, pero no se les dio tanto peso en la corrección”.

En suma, en este nivel la ausencia de requisitos de precisión en la lengua escrita, de la atención a los aspectos formales y del ejercicio de la argumentación como característica de la práctica escritural, se manifestó en las primeras formulaciones de los proyectos de investigación y constituyó el problema a investigar.

**Educación Media.** Se levantó una segunda capa en la perspectiva del palimpsesto, indagando en las entrevistas la escolarización en nivel medio del sistema

educativo. Se enfatizó que el aprendizaje de contenidos constituía el objetivo central de la enseñanza en este nivel. Escasamente debían expresarse por escrito, ni aun en las evaluaciones finales. “Nunca había dado un examen escrito, ... en el liceo no había tenido exámenes de esas características”

También en este nivel se reconoció a los docentes de Lengua como los actores principales en el cuidado de la expresión escrita, de respeto al lenguaje estándar, acentuando la comprensión de textos y la corrección ortográfica. En su opinión, los docentes de otros campos del conocimiento parecen evaluar la dimensión conceptual con escasa atención sobre la sintaxis y la organización del trabajo, sin devolución al estudiante. El entorno familiar ya no es un actor visible en esta etapa.

En algunos casos se destacó el componente emotivo como elemento de incidencia en el modelo de escritura que las entrevistadas adoptaron en la adolescencia. La atención particular de un docente en oportunidad de destacar un logro personal “en la presentación de un texto escrito”, o aún para ser orientada en su aprendizaje “a partir del error”, son acontecimientos que se evocan como referentes, como hitos personales en su relación con la escritura.

La evidencia de acciones docentes que en la enseñanza media tendieran al fortalecimiento de la argumentación respecto de enunciados afirmativos, o la realización de debates organizados con ese fin, como un requisito de fundamentación para la presentación de sus ideas, no estuvo presente en los relatos biográficos específicos, ni en las entrevistas, ni en las narraciones escritas.

Por consiguiente, se percibe la comprensión de contenidos –o aun su repetición– como las características de una matriz de aprendizaje en esta etapa del desarrollo. En estos aspectos, la ausencia de formación tendiente a una escritura formal que exigiera claridad, precisión y fundamentación de los dichos, no presentó diferencias claras entre la enseñanza de nivel medio y la formación de grado recibidas.

**La primera alfabetización.** La matriz inicial de aprendizaje de la lengua escrita en Uruguay se inscribe en una exigencia legal que define la inserción infantil obligatoria en el sistema educativo, como principal instrumento de inclusión social, a los cuatro años. En la etapa propiamente escolar que se inicia a los seis años en Uruguay, se sistematiza la enseñanza de la escritura, correspondiente con la etapa de desarrollo del pensamiento lógico que Piaget (1966) denomina como etapa de las operaciones concretas.

Considerando la diversidad evolutiva de ese desarrollo, condicionado por factores biológicos y por los contextos socioculturales en que acontece, los relatos hacen particular referencia a estos aspectos.

Previo a la etapa escolar, la intervención de los actores familiares se mostró como relevante en una doble perspectiva: de respaldo al aprendizaje, estimulando el inicio de la etapa escolar con criterios competentes y de éxito, o en otros casos como impulsores de la autonomía del escolar en este proceso. “... quienes me enseñaron a escribir fueron mis padres. (...) hablábamos sobre mi ingreso al ciclo escolar y la importancia de prepararme para ello”. “Mis padres no me enseñaron a escribir. Aprender era mi responsabilidad”

Las tesisas recordaron el ingreso al período escolar, como un nuevo escenario jerarquizado, donde el aprendizaje sería calificado y en el que debieron afrontar diversos desafíos intelectuales y de adaptación social. El proceso escolar fue representado como altamente sistematizado, a la vez que muy rígido y abstracto, en que el aprendizaje de la escritura estaba escasamente referenciado en la realidad.

La descripción de los contextos comunitarios o familiares se percibieron como estimulantes y generando un vínculo particular con la escritura: “jugar a escribir”, llevar sus diarios personales, enviar pequeñas notas, copiar y escribir poemas consultando la biblioteca del hogar, actividad que desarrollaban de forma autónoma y asociadas al placer que les ocasionaba escribir como actividad lúdica. Claramente en este período escolar se produce un fuerte vínculo con la escritura porque en casi todos los testimonios la relación con la escritura entró en la actividad cotidiana además de la acción regular en la escuela.

El componente emotivo se registra con acento en la reconstrucción de este proceso iniciático de la escritura. El desafío de aprender, el lugar que ocupó la exigencia escolar, la potencialidad del nuevo instrumento para comunicar sus afectos, el ingreso a un nuevo establecimiento, mostró en las descripciones el marco en que se instalaba una inicial matriz de aprendizaje, articulada con otras vinculadas a su desarrollo.

También la emotividad surgió ante la pregunta sobre “cómo aprendió a escribir”. Existían recuerdos difusos o no existían y esa dificultad para evocar esa etapa muy lejana provocó en las entrevistadas -docentes- sensaciones de desconcierto, asombro, inquietud, interpelación, etc., que sorprendieron al equipo de investigación.

“Cuando me realicé a mí misma esas preguntas, surgió un sentimiento de asombro y de inquietud.” “Las preguntas planteadas me han interpelado de tal manera...”

### **Conclusiones**

Como nota derivada de la revisión bibliográfica se advirtió que, en América Latina, el problema que ocupa al equipo existe de forma generalizada. Los artículos de referencia examinados abordan el problema en distintos países y desde diversos ángulos (didácticos, de socialización universitaria, específicos del género de escritura, funciones neurológicas, etc.) que concuerdan con la preocupación del equipo de investigación.

En segundo término y por la teoría existente, que concuerda entre sí y con muchos de los testimonios que este estudio de caso aporta, quedó en evidencia el desacierto de considerar que el estudiante de grado ingresa al posgrado con una formación previa habilitante a la escritura académica o a una rápida incorporación de la misma. Asimismo, que los Talleres de Escritura académica ofrecidos en la carrera, no siempre son percibidos por los estudiantes como necesarios para la inserción universitaria. Esto lleva a reflexionar sobre su utilidad o sobre su encare.

Como otro elemento relevante se advierte la discrepancia operativa entre el uso del lenguaje digital, hoy predominante, y la propuesta formal de trabajar sobre abundante material en lenguaje analógico.

#### **Sobre los contenidos de la investigación**

El material analizado, desde una práctica de palimpsesto, mostró una yuxtaposición de modelos de enseñanza de la escritura que fue definiendo la construcción de los aprendizajes como marcas de la experiencia, en etapas, a partir de la educación formal y de episodios de la vida cotidiana.

Los relatos mostraron que hubo un proceso inicial de aprendizaje primario, desafiante, con fuertes componentes emotivos, que fue instalando una primera matriz de aprendizaje de la escritura con la que se establece una clara relación vincular.

La instalación de la matriz inicial, se percibió en cada caso como un proceso rizomático desde las matrices de aprendizaje previas en la vida familiar, enmarcadas por aspectos de la condición socio cultural de su medio y homogeneizado luego por la acción escolar. Las sucesivas experiencias de vida compartidas con la escritura hacen de este instrumento expresivo un componente significativo de la subjetividad a través de los éxitos logrados como elemento a destacar por el entorno, según sus avances.

Siguiendo conceptualmente a Quiroga (2003), este proceso inicial significó la incorporación de una nueva “matriz o modelo interno de aprendizaje (...) modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento”. En este caso, la matriz de aprendizaje, (esquema conceptual referencial y operativo en esta Escuela) mediada por la incorporación instrumental de un código socialmente impuesto y objeto de reconocimiento como es la escritura, instaló un instrumento que amplió su campo de experiencias, formales y lúdicas. En su reconstrucción se evocan instancias escolares y lúdicas como las de “jugar a escribir”, enviar notas de cariño, copiar o escribir poemas como actividades placenteras.

La dimensión “émica” se mostró luego en todas las etapas asociada a la posibilidad del éxito escolar definida por el reconocimiento docente y al componente afectivo que significó la acción o la ausencia orientadora de actores familiares, señalando su logro como parte del status escolar y de la construcción de “sí mismo”. (*“L’écriture, expression de soi”* Barré-De Miniac, 2015:22).

Superado el trayecto inicial de incorporación de la lengua estándar, se observa un debilitamiento, cuando no un vacío o insuficiencia de formación escolar, en lo que hace a la oportunidad de desarrollar escritura lógica y argumentativa, al enriquecimiento del lenguaje escrito, en léxico y en formatos textuales.

La escritura como proceso epistémico y de crecimiento personal, posterior a la formación inicial, tampoco se expresa en las entrevistas. En general la atención sobre el aprendizaje se centraba en el contenido de las evaluaciones, sin observación sobre estos aspectos de estilo o sobre la consistencia de la estructura textual.

Algunas anécdotas pusieron en evidencia la importancia que se asignó a la atención personalizada del docente, tanto en corrección de errores como en el reconocimiento de logros en trabajos escritos. Estos elementos pusieron nuevamente el componente afectivo como relevante para el aprendizaje, pero infrecuente en los niveles posteriores al ingreso escolar.

Un emergente del *habitus* profesional (Bourdieu y Passeron, 2018:71) surgió en la descripción del desempeño docente en relación con la escritura. Los relatos evidencian que se ha interiorizado una escritura estándar básica desde las prácticas pedagógicas de la formación y ésta remite a su potencial reproducción que contribuye a la imagen del rol profesional. En este sentido, paradójicamente, se desvincula el valor epistémico que la escritura formal aporta al aprendizaje, “bajando” al lenguaje coloquial como posibilidad de comunicación con los adolescentes de la educación media. Este

reconocimiento se expresa de forma contrastante con la afirmación de que la experiencia vivida en la elaboración de la tesis les aportó en todos los aspectos que fueron explorados durante la revisión del proceso de aprendizaje de la escritura.

En suma, las preguntas con que se inició la investigación dieron lugar al conocimiento de otras investigaciones sobre la problemática; sugirieron nuevos enfoques del problema; describieron, con cierto alcance explicativo, los componentes del proceso de aprendizaje y de uso de la escritura y de la escritura académica en el caso particular.

Desde los relatos, quedaron expuestos los componentes sociales y afectivos del sujeto y de su entorno que, en distintas etapas fueron matizando el aprendizaje de la escritura, así como las circunstancias que limitaron su desarrollo. En coincidencia con Padilla (2020 pp.83-84) se evidenció “la influencia de dos grupos de fuerzas en tensión constante: ‘fuerzas retrospectivas’, vinculadas con las trayectorias académicas previas, y ‘fuerzas prospectivas’ en las nuevas exigencias académicas.”. Asimismo, se destaca el componente vincular con la escritura como un elemento matrizante. (Barré-De Miniac, 2015). Por otra parte, las posibilidades de crecimiento académico que ofrece la producción escrita y verbal de los trabajos académicos, en particular de la tesis realizada de forma tutorial y en equipo de pares, fue identificada positivamente por las tesisistas.

### **Sobre la estrategia metodológica**

Interesa realizar algunas reflexiones en este apartado. En primer lugar, fue importante para este equipo realizar una primera experiencia con la estrategia de investigación que propone la Teoría Fundamentada en Datos y encontrar la posibilidad de compartir en este Congreso con quienes lo hayan hecho anteriormente.

Aunque desde décadas atrás se sostiene que ha finalizado la controversia investigación cuantitativa–cualitativa, parecería que en el campo educativo se sigue priorizando validar la investigación en conclusiones numéricas de muestras significativas y escasamente se aborda el porqué de algunos resultados. Asimismo, motivó al equipo observar que en los cursos de posgrado se desarrollan seminarios, o cursos, que describen ampliamente los componentes de la Teoría Fundamentada, no encontrando con frecuencia investigaciones nacionales de corte sociológico cualitativo que adopten esta línea de investigación.

El carácter de la temática, y lo reducido de la muestra, llevó al equipo a realizar un primer ensayo de puesta en práctica de esta estrategia metodológica y poder compartir y evaluar resultado.



Desde la experiencia realizada, se comparte una definición por la negativa de la Teoría Fundamentada que realizó Suddaby (2006) citado por Gaete (2014).

“-No es una excusa para ignorar la literatura.

-No es una presentación de datos en bruto.

-No es un examen de teorías, análisis de contenidos o un conteo de palabras.

-No es la simple rutina de aplicar formulas técnicas a los datos.

-No es perfecta.

-No es fácil.”

Efectivamente, no fue un proceso sencillo, pero de interés. El micro análisis de las fuentes primarias relevadas resultó un rico proceso de abordaje del tema desde las vivencias narradas por los sujetos que integraron la unidad de análisis. La sistematización de los datos codificando por párrafos, categorizando, anotando memos, prescindiendo de la tecnología, requirió del proceso interpretativo que se da en una dialéctica entre lo que ofreció el “sujeto conocido” y la interpretación del “sujeto cognoscente” (Vasilachis, 2006).

Estas prácticas operacionales de codificación abierta, axial y selectiva, demanda una acción interpretativa que lleva a cuidar una vigilancia metodológica y epistemológica, atenta sobre la implicación siempre posible. Es en estos aspectos que la misma autora señala que “(...) quien investiga ha de tener sensibilidad social y teórica, mantener distancia analítica y, al mismo tiempo, recurrir a su experiencia y conocimiento teórico. Debe contar, además, con un astuto poder de observación y con capacidad interactiva.” Atributos sobre los que, desde luego, se abren interrogantes personales.

Un elemento a destacar en la consideración de la estrategia metodológica es la existencia de un espacio de reflexividad que se desarrolló en las entrevistas. Piovani (2018) recoge diversas definiciones que aluden a la reflexividad en tanto fuente de “iluminación” individual, como el “pensar en lo que se hace” (citando a Hidalgo, 2006). En ese sentido, las tesis examinaron y reflexionaron sobre el proceso de aprendizaje de la escritura académica como un obstáculo inicial, desafiante, pero como un esfuerzo agregado a la investigación. Reconocieron que, una vez finalizada la tesis, retomaron un vínculo positivo con la práctica de la escritura y el valor de la precisión conceptual que define este género de escritura.

Aun con la complejidad de los procesos de sistematización y análisis del método en una dinámica inductiva (Verd y Lozares, 2016), este otorga flexibilidad y riqueza interpretativa en la búsqueda de conocimiento sobre el problema planteado. Además, siguiendo a Corbin (2017:5), el proceso inductivo permite “analizar lo que un caso específico nos enseña, cuenta, acerca de otros casos (...) vamos de lo específico a lo general”. Podría afirmarse que la estrategia metodológica en cuestión, de continuar la línea de investigación, posibilitaría arribar a resultados teóricos de “alcance medio” que interpretan un aspecto específico de la vida social, en la concepción de Merton (Giddens y Sutton, 2014:99-110)

Los resultados del proceso que supone la comparación constante, permite también reconocer que los sujetos no son el problema, sino que es necesario remitirse “al conjunto de creencias, contextos institucionales y técnicos que preceden, constituyen sus condiciones históricas y ponen las condiciones de contorno de todo proceso de investigación (Samaja, 2003:13)

Finalmente, el estudio realizado refiere a un caso acotado cuya generalización es impropia, aunque resulta posible una generalización analítica de futuro (Yin, 2009, Coller, 2003). Por otra parte, los resultados de toda investigación de carácter cualitativo son discutibles dado la multiplicidad de estrategias de abordaje y análisis posibles de realizar a partir del mismo material empírico.

### Referencias citadas y consultadas

- Ardoino, J. (1997) *La implicación*. Conferencia. México: Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM
- Arnoux, E. & al. (2005) La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. En *Revista de la Maestría en Salud Pública*. ISSN:1667-3700 Buenos Aires: Instituto de Lingüística - UBA
- Avendaño, W; Paz, L & Rueda, G. (2017) Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13, (1), 132-143. Quindío, Colombia: UGC  
<http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/457>
- Bajtín, M. (1998 [1979]) *Estética de la creación verbal*. Capítulo: *El problema de los géneros discursivos*. Traducción: Tatiana Bubnova. México-España: Ed. Siglo veintiuno.
- Barragán, R. (2011) La estrategia metodológica. En Barragán, R. (coord.) *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. (cap. 2). La Paz, Bolivia: Ed. Plural.

- Barré-De Miniac, C. (2015) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bertolotti, V. (2019) La enseñanza de los géneros textuales a estudiantes digitales en una universidad analógica. En *Revista de la Academia Nacional de Letras N° 15*. Montevideo: Fundación Dialnet (pdf)
- Bourdieu, P. (2014 [1982]) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2018 [1970]) *La reproducción*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Camps, A. & Castelló, M. (2013) La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*. Valencia, España: Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4243793.pdf>
- Carlino, P. (2003 a) Alfabetización académica: un cambio necesario. *Educere*. 6 (20), 409-420. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Carlino, P. (2003 b). Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1), 81-96. Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=Carlino+reescribir+el+examen&oq=Carlino+reescribir+el+examen&aqs=chrome..69i57.13311j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Carlino, P. (2004) Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere* 8 (26) 321-327 Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Cohen, N & Rojas (2019) *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo
- Cohen, N & Seid, G. (2019) Producción y análisis de datos cualitativos. En Cohen y Rojas (coord.) *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. (pp. 203-227) Buenos Aires: Teseo
- Coller, X. (1999) Estudio de casos. *Cuadernos Metodológicos 30*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- Corbin, J. (2017) Esquema de la Teoría Fundamentada. A manera de diccionario. Bénard, S. (Coord.) *La Teoría Fundamentada. Una metodología cualitativa* 211-227 México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de [https://issuu.com/editorialuaa/docs/ve\\_teor%C3%ADa\\_fundamentada](https://issuu.com/editorialuaa/docs/ve_teor%C3%ADa_fundamentada)
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Denzin, N; & Lincoln, Y. (1994) Introduction Entering the Field of Qualitative Research in *Handbook of Qualitative Research I*. California: Sage (Trad. Mario Perrone)
- Epele, M. (2013) El tratamiento como palimpsesto. Cuando la medicalización se convierte en crítica ‘políticamente correcta’. En *Cuadernos de Antropología*

*Social*, N°38, 2013:7 Gale OneFile: Informe Académico  
link.gale.com/apps/doc/A395165796/IFME?u=anon~f6a5dbb9&sid=googleScholar&xid=716d2b92. Accessed 6 May 2022.

- Flyvberg, B. (2004) *Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso*. Trad. Ma. Teresa Casado. Dinamarca: Aalborg University
- Gajardo, S. (2019) *Memoria de obra para el proyecto de obra-performance "Palimpsesto"* Memoria presentada a la Facultad de Artes de la Universidad Finis Terræ para optar al grado de Magister en Creación e investigación fotográfica. Santiago de Chile.
- Gabbiani, B. & Orlando, V. (2016) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de Humanidades* Colección La Universidad se investiga. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República,
- Gabbiani, B. & Orlando, V. (2018) Los textos académicos como géneros discursivos. En Bertolotti, V. (comp.) *Lengua, comunicación e información*. Montevideo: Facultad de Información y Comunicación, Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- Gaete Quezada, R. (2014) Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. En *Ciencia, docencia, tecnología*. N° 48. Chile: Universidad de Antofagasta.
- Giddens, A. & Sutton, P. (2014) *Sociología* 7° Ed. Madrid: Alianza Editorial
- González, E. (2016) La presencia de la argumentación en la escritura de los estudiantes de grado. En Gabbiani, B. y Orlando, V. (2016) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de Humanidades* Colección La Universidad se investiga. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1965) *Awareness of dying* Chicago: Aldine Pub. Co. S. Caballero (Trad. Prefacio vii-xi, *El muestreo teórico* 45-77 y *Apéndice* 286-293) Montevideo: Facultad de la Información y la Comunicación. Universidad de la República.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Co. Floreal Forni (trad.) Cap. 5. 101-115 *El método de comparación constante de análisis cualitativo*. Buenos Aires: Fac. Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive approach*. (Traducción de Alicia Itatí Palermo) Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Meccia, E. (2020) *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Santa Fe. Argentina: Universidad del Litoral-EUDEBA
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Padilla, C. (2016) *Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de posgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos*. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina: Traslaciones; C. Unesco.

- Padilla, C. (2020) Argumentación científico-académica en carreras de posgrado. Desafíos y tensiones en la construcción de identidades expertas. En Martínez, M.C., de Arnoux, E. Bolívar, A. (comp.) *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*. Cátedra UNESCO. Ecuador: RISEI.
- Piovani, J.I. (2018) Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En Piovani y Muñiz Terra (coord.) *¿Condenados a la reflexividad?* Buenos Aires: CLACSO. Biblos
- Quiroga, A.P.de (1996) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Restrepo, G. (1992) *Palimpsesto sobre Freud*. *Revista Colombiana de Psicología*, ISSN-e 0121-5469, N. 1, 1992
- Samaja, J. (2003) La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura. *Trampas de la comunicación y la cultura* (51) 8-21 (2007). La Plata, Argentina: Fac. de Periodismo. Universidad de La Plata.
- Soneira, A. (2006) La Teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss. En Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Strauss, A, & Corbin, J. (1998) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Traducc. Eva Zimmerman (2002) Colombia: Universidad de Antioquia
- Vargas Franco, A. (2016) *La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso*. Universidad del Valle. Colombia: REDU
- Vasilachis, I. (comp.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vasilachis, I. (2007) El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. En *Forum: Qualitative Social Research*, Vol.8, N°3
- Verd, J.M. & Lozares, C. (2016) *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis
- Vergara, O. (2017) El vínculo con la escritura. Aspectos teóricos y didácticos. Reseña de *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. En: *Lenguaje* Vol. 45 N°2. Cali. Colombia:
- Yin, R. K. (2009) *Case Study Research. Design and Methods – fourth edition* (traducción) <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Yin-Cap-1-Trad.pdf>