



Autoras: López, María Eugenia y Bustos, María Andrea

Capítulo de libro

## Incluir-se en la Universidad y en la Psicopedagogía a través de la escritura

Año: 2021

López, M. E. y Bustos, M. A. (2021). Incluir-se en la Universidad y en la Psicopedagogía a través de la escritura. En G. Borioli (Comp.), *El discurso profesional. Fricciones y disputas* (Vol. 3, pp. 151–173). Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/396>



Incluir-se en la Universidad y en la  
Psicopedagogía a través de la escritura

**María Eugenia Lopez**

**María Andrea Bustos**

### **MARÍA EUGENIA LOPEZ**

Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC), Maestranda en Investigación Educativa (Centro de Estudios Avanzados - UNC), Diplomada y Especialista.  
CE: [mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar](mailto:mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar)

### **MARÍA ANDREA BUSTOS**

Licenciada en Psicopedagogía Universidad Provincial de Córdoba.  
Profesora de Prácticas de la carrera de Psicopedagogía - Universidad Provincial de Córdoba.  
CE: [mariaandrea.bustos@gmail.com](mailto:mariaandrea.bustos@gmail.com)

### **Palabras clave**

Escritura académica

Formación de grado

Prácticas de enseñanza

Autoría de pensamiento

## **Resumen**

A partir del proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba), realizaremos una exploración de las características específicas que asume del acompañamiento de la escritura de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba). Partimos aquí de reconocer que la transmisión de conocimiento requiere dominio de los saberes a enseñar. En el caso de la escritura académica, nos preguntamos cómo se adquiere ese dominio, especialmente cuando se trata de profesores no especializados en estudios lingüísticos como sucede en la carrera de Psicopedagogía.

Algunos estudios indican que los docentes estarían en mejores condiciones para escribir y para enseñar a escribir en la Universidad, si sostienen procesos de reflexión en torno a las propias prácticas escriturarias. De allí surge el interrogante en torno a la experticia y reflexividad de los profesores de esta Licenciatura en tanto escritores académicos y si, desde esos saberes, proponen re-

corridos formativos explícitos para los estudiantes. La inclusión en la vida universitaria implica que los estudiantes avancen simultáneamente en el dominio de saberes disciplinares y en sus posibilidades de escribir sobre ellos.

## Introducción

El proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, incluyó investigadores en formación procedentes de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Algunas inquietudes de dicho proyecto, encontraron resonancia en otras similares, que venía trabajando un equipo de la UPC en torno al lugar que ocupan las prácticas discursivas en los procesos formativos de estudiantes universitarios. Este capítulo muestra aproximaciones a los desafíos de investigar esta problemática en dos unidades académicas y dos carreras diferentes de la UPC.

En un primer momento, este texto se centrará en los desafíos propios del proceso de investigación y cómo se entraman con la escritura académica de los saberes producidos en dicho contexto. En esta Universidad, y específicamente en la carrera de Psicopedagogía, pretendemos mirar cómo se “escribe el conocimiento” producido y quiénes lo hacen, qué desafíos enfrentan tanto para asumir la posición de escritor-autor como la de escritor-enseñante. Además, nos interesa conocer cómo esta escritura académica producida por los docentes<sup>1</sup> de la carrera es pensada con diversos objetivos: para acrecentar el corpus de conocimiento de la disciplina y para que articule los contextos de la indagación científica con los de intervención (los quehaceres de la profesión).

---

1. Sobre las disposiciones para el uso del lenguaje inclusivo y no binario, recomendamos ver nota a pie en el Prólogo de este mismo Volumen 3 de la Colección *Discursos y Saberes* y/o Resolución Rectoral de nuestra Universidad Provincial de Córdoba.

En un segundo momento mostraremos el análisis provisional de entrevistas a profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES, UPC). Su mirada específica cobra especial importancia en este eje ya que propone aristas que resultan potentes en el campo de las investigaciones en torno a la alfabetización académica y la perspectiva de escribir a través del currículum (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2004, 2005, 2008).

### **Producir saberes y escribir en torno a ellos. Desafíos como profesores universitarios e investigadores en formación**

Parafraseando a Bombini y Labeur (2017) podríamos afirmar que la UPC y, en ella, el colectivo de profesores, está en una zona de pasaje en el cual surgen múltiples problemáticas por la complejidad implicada en la transición de un conjunto heterogéneo de instituciones de nivel superior no universitario hacia una Universidad Provincial. Los desafíos se reflejan en todas las dimensiones de la vida institucional y tensionan modos instituidos que se deben desnaturalizar (Poggi, 2002) para establecer un modo propio de *ser y hacer universidad*.

Una característica central de este proceso que puede entenderse como un revisitar la institución, es que “...puede alterar la comodidad propia de quien se sostiene en lo ya sabido” (Nicastro, 2006, p. 25). Este momento inaugural requiere revisar la concepción de la *tarea* de la Universidad y de los profesores en relación con ella. La enseñanza fue, desde el momento fundacional, la tarea articuladora de las identidades profesionales de los docentes de las instituciones que dieron nacimiento a la UPC, y en ellas se iban entretejiendo otras dimensiones propias del trabajo acadé-

mico en las universidades. Se colaron durante décadas, a partir de los impulsos de algunos profesores que tenían recorridos académicos en otras instituciones, y a través de docentes, a quienes la discusión epistemológica por el estatuto de las disciplinas les llevaba a buscar y articular con equipos de trabajo en los que la investigación y la publicación estaban más instituidos. De la mano con esto, las sucesivas reformas de planes de estudio incluyeron unidades curriculares destinadas a la formación en investigación como requisito para la graduación de los psicopedagogos. Estos espacios abrieron interrogantes, promovieron la formación de los profesores e instalaron cierta disposición en torno a la investigación y la escritura académica.

Hoy, aquellas prácticas ya no pueden ser pensadas por los bordes ni pueden tener un lugar tangencial en el desarrollo profesional; sino que es necesario sumar la lógica de la investigación, la extensión y la comunicación de los saberes producidos en esos contextos, como notas identitarias de quienes ejercen la docencia en la Licenciatura en Psicopedagogía. En algunos casos, a esta resignificación de la propia tarea, se agrega el conjunto de problemáticas que surgen de la falta de experiencia y/o formación para desarrollar estas tareas de investigación o extensión, y para escribir en torno a ellas, atendiendo las reglas implícitas en el *oficio de los académicos* (Bourdieu, et al. 2002). Es decir que partimos del supuesto de que la norma no construye por sí misma las condiciones materiales y subjetivas necesarias para desplegar aquellas nuevas funciones. Dicho de otra manera, la Ley N° 9.375 de creación de la Universidad Provincial no produce instantáneamente las disposiciones y los saberes de los sujetos, las condiciones institucionales o los modelos organizacionales del trabajo para que todo aquello se

concrete. Estos desafíos se tradujeron en una variedad de dispositivos y programas para construir una nueva cultura institucional y para buscar espacios de formación en investigación, producción y comunicación de los saberes profesionales.

También hubo (y se continúan desplegando) articulaciones interinstitucionales. El equipo de *Jóvenes y discursos*, dirigido por Gloria Borioli, está conformado por docentes investigadores de amplísima trayectoria y reconocimiento académico, docentes investigadores con menor experiencia, adscriptos, estudiantes y docentes con dilatada trayectoria en las aulas, pero incipiente en investigación. De allí que la categoría de *palabra acompañada* propuesta por Borioli (2015) nos permite imaginar una analogía con el proceso de formación como investigadores de los integrantes del equipo pertenecientes a la UPC, no solo en la dimensión metodológica, sino también en los aspectos identitarios que se articulan alrededor del significante *ser investigador*.

Este nuevo desafío lleva a revisar las maneras de vincularse con el conocimiento disciplinar y asumir posiciones más activas en la construcción y comunicación de saberes. De allí que los profesores también deban revisar el propio dominio de las prácticas discursivas y los modos en que las despliegan, para volverse un tipo especial de escritor, uno académico. Al pensar esto en clave de la historia de desarrollo profesional de los docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía, cabe reconocer que la escritura profesional más desarrollada ha sido la de géneros propios de la actividad docente (planificaciones, proyectos, planes de estudio, evaluaciones escritas) o de la escritura profesional del Psicopedagogo en ejercicio de su profesión *liberal* (informes psicopedagógicos, por ejemplo). Esto

implica que los proyectos de investigación, ponencias, artículos para revistas científicas, pósters científicos, presentaciones como panelistas, no eran géneros habituales ni percibidos como necesarios. Como la psicopedagogía es una disciplina científica (Ortiz, 2000) *en construcción*, la reflexión epistemológica y el desarrollo de investigaciones científicas resultan necesarias para la consolidación de dicho campo.

Si las disciplinas son *comunidades textuales* (Olson, 1998) en las que las prácticas discursivas toman la forma de los objetos de conocimiento y simultáneamente inciden en su constitución; se puede suponer que los profesores que son psicopedagogos a partir de su formación de origen, se han ido apropiando y han aprendido a utilizar las formas de comunicación inherentes a su disciplina. Ahora bien, ¿han deconstruido estas formas discursivas de la profesión de tal modo que puedan enseñarlas a sus estudiantes, mientras enseñan la disciplina? Y profundizando aún más, si pensamos la universidad como un colectivo donde se entraman diversas comunidades textuales, ¿qué requiere una carrera en términos de prácticas discursivas para ser parte de ella?, ¿qué prácticas discursivas se deben dominar para estar verdaderamente incluido?

La lectura y la escritura como prácticas sociales se llevan a cabo dentro de determinadas comunidades discursivas, y asumen diferentes características llegando incluso a producir géneros apropiados para decir el saber propio de cada disciplina. Ingresar y participar en esas comunidades requiere entonces el manejo de las prácticas discursivas allí legitimadas. Proponen Estienne y Carlino:

Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra

pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados (2004, p. 3).

Olson (1998) plantea que la lectura y la escritura constituyen verdaderas herramientas intelectuales que tienen gran influencia en los sujetos en función de las prácticas en las que participan; pero además del plano individual se podría afirmar que impactan en un plano supraindividual, el de la disciplina. En este sentido, las prácticas discursivas permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que pone en evidencia la función epistémica del lenguaje escrito (Solé, 2005; Serrano, 2014). Mientras se produce conocimiento disciplinar, se reconstruyen las competencias comunicativas y se avanza en el saber acerca del lenguaje mismo (Carlino, 2005).

### **Algunos desafíos metodológicos de la investigación. Incluir a los otros como sujetos y no como objetos**

En el proyecto de investigación del que nace este capítulo, se abordaron, desde una perspectiva cualitativa y con propósitos exploratorios y descriptivos, las representaciones de estudiantes y docentes centralmente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) en torno a los géneros de formación. La exploración se amplió a la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC, atendiendo a la heterogénea composición del equipo y las preguntas compartidas en torno a las condiciones en que se va proponiendo

a los estudiantes de una y otra carrera aprender sus disciplinas a partir de los géneros de formación.

Las voces de los profesores se recogieron en entrevistas, seis de las cuales se desarrollaron en la FES-UPC y constituyen el corpus empírico en el que se basa este trabajo. Las entrevistadas fueron profesoras de la carrera, cinco de ellos tenían como titulación de base la misma en la que forman a sus estudiantes (Psicopedagogía) y uno provenía de Psicología.

Las entrevistas se desarrollaron como conversaciones etnográficas, donde investigadores organizados en dúos conducían el diálogo a través de tópicos incluidos en un protocolo. El hilo de la conversación ofrecía oportunidades para historizar la relación construida por cada educador con la oralidad, la escritura y la lectura, para reflexionar sobre el lugar que ocupan estas prácticas discursivas en la actualidad, en la construcción de su profesión docente, así como también de qué modo las pone a disposición de sus estudiantes para que, aprendiendo los contenidos disciplinares, se alfabeticen académicamente.

Volviendo sobre nuestros planteos iniciales, las entrevistas desplegadas como conversación demorada en la reflexión pueden considerarse una invitación a re-visitar aquello de lo que se habla, desde una posición de sujeto. La intención es que las entrevistadas revisiten su propia experiencia como profesoras y hablen de sí y de sus saberes. Es así como se pretende que los entrevistadores capturen los sentidos que construyen en un entramado complejo, con sensibilidad a las ambigüedades que se resisten a la clasificación nítida y poniendo el oído para escuchar lo que no se nombra.

Una dimensión analítica del acto de entrevistar (entendido como habilitación para ese revisitar) se relaciona con el tiempo. Revisitar es volver a visitar, es volver sobre lo ya recorrido y conocido. Ahora bien, esa nueva visita puede ser simplemente volver a andar por un espacio conocido repitiendo circuitos y modos, o puede ser un recorrer haciéndose nuevas preguntas, buscando zonas no conocidas o con actitudes que permitan descubrir otros paisajes en el mismo escenario. En nuestras entrevistas, las preguntas potentes fueron aquellas que invitaron a revisitar la propia experiencia, cambiando los recorridos habituales. Los gestos de sorpresa de les entrevistades, los silencios como tiempo de pausa para dar lugar al pensar y expresiones como “no lo había pensado así” darían cuenta de esta idea. En suma, en palabras de Olson “la lengua escrita no sólo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente” (1998, p. 16).

Luego de revisitar las propias prácticas docentes y las experiencias personales como lectores y escritores, indagamos si ese camino singular se había convertido de algún modo en un criterio para pensarse como enseñantes. Dice una profesora:

Me estás dando una idea, emmm...sí, me estás dando una idea de... digamos, el compilado, en la...en lo que está digitalizado, cada vez vamos digitalizando más.... (...) por ejemplo pienso que podría ayudar hacer un biodata, no sé si el programa, porque es medio pesado, pero a lo mejor escribir esto y no hablarlo, porque yo soy muy habladora, y algunos se enganchan por la charla y la foto, ponele, estas son fotos del autor (profesora EM).

Hipotetizamos que la invitación a mirarse implicada en cada pregunta, fue para las psicopedagogas una situación que conectó con ciertas disposiciones propias del *habitus profesional*. Allí conjugaron la mirada sobre lo vivido, herramientas analíticas muy profundas y complejas, que a menudo salieron desordenadas y superpuestas. En varias ocasiones las entrevistadoras debían realizar importantes esfuerzos para interrumpir ese desorden de la oralización del pensar propio para volver sobre el camino de conversación con otre.

Las prácticas metacognitivas podrían considerarse otra nota de identidad profesional psicopedagoga; ahora bien ¿las ejercen sobre la propia escritura? Creemos que, en algún punto, la entrevista las colocó en ese lugar. En la misma línea de hipótesis que relacionan el modo en que se dieron las entrevistas y los *habitus profesionales*, creemos que la conversación disparó una conexión con la tarea a futuro. En ese sentido, la entrevista habilitó un espacio de intervención (sobre sí y sobre les otre a su cargo en las aulas).

### **Entre la posición de escritor-autor y la posición de escritor-enseñante. Desafíos para incluir a los estudiantes en la comunidad textual**

Son numerosas las vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos. En las entrevistas notamos que estas prácticas no están instituidas, pero tampoco los docentes las aprendieron en sus trayectos de formación. Revisar estas condiciones llevó a que los profesores reflexionen sobre sus modos de acompañar a los estudiantes, espe-

cialmente estando ellos mismos atravesados por la misma inquietud de volverse investigadores y escritores académicos. El enfoque *escribir a través del currículum* “propone que la lectura y la escritura universitarias están indisolublemente inscritas en las culturas disciplinares específicas cuyos docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales” (Navarro, 2013, p. 709).

Como mencionamos anteriormente, hacerse profesional en cualquier campo disciplinar implica ingresar a una comunidad discursiva. Les profesores universitarios, los estudiantes de grado o posgrado, ¿han sido acompañados en sus recorridos formativos para tomar consciencia de ello?, ¿recibieron ayuda para distinguir las formas académicas de la escritura de otros formatos eficaces para otros contextos comunicativos? Afirma una profesora:

Hay como una práctica de escritura inexistente, y esto, los estudiantes escriben mucho, escriben en otro formato, escriben como en otra lógica de comunicación... Escribimos, los estudiantes, nosotros, escribimos mucho. (...) sino como algo que tiene que ver con algo, con una responsabilidad del sistema educativo digamos. Bueno, no. No nos preparan para la escritura. No, no, no nos preparan, me parece, para la autorización para este hablar en primera persona sin que sea una novela familiar (profesora LF).

En las entrevistas aparecen relatos de los propios recorridos para devenir en escritores expertos, pero también las dificultades que aún hoy encuentran. Al respecto, la profesora LF comenta:

Escribo, eso, trabajos, tesis, tesis, tesis (risas) emmm... pero sí, algo que tiene que ver con la investigación... Hay gente que se sienta y

escribe una ponencia, no es mi caso, digamos, yo tiro un día algunas ideas y después voy buscando referencias, y después vuelvo a leerlo y después lo cambio. Escribo sí, como muy, en términos de collage... después evidentemente tiene un hilo, pero ese hilo en general viene después, no es algo como que está a priori, tengo *la* idea, sino que se va construyendo ahí, en la escritura, en esta relación entre idea y escritura, como la escritura no es la copia de mi idea brillante que tengo en la cabeza, digamos, sino que hay algo que se juega en ese ida y vuelta que construye el texto, digámoslo así.

Esta docente se reconoce como escritora con cierta experticia; se plantea problemas retóricos (Tolchinsky, 1993), planifica, organiza, se adecúa a las circunstancias y logra un efecto persuasivo cuando se lo propone, en cada texto que produce en los diferentes ámbitos en los que se desempeña. Escribe cotidianamente y sabe cómo hacerlo. No obstante, al momento de hablar de las propuestas de escritura en el aula y las dificultades que observa en las producciones de sus alumnos, ella refiere:

Presentan en general trabajos grupales, o sea que uno nunca sabe cómo, quién escribió eso, digamos, una mano, dos manos, no, no, no podría decirlo. Yo creo que eso cuesta, eh... pero bueno, me parece que es como falta de práctica ¿no? No hay nada mágico en esto, ni que fuera Borges, ¡ni siquiera Borges! Digamos, es práctica. Entonces quizás no hay mucha práctica de escritura y haciendo como más un recorrido autobiográfico, cuando llego a rendir la tesis, no rendir, a escribir la tesis de licenciatura, que también fue Filosofía, Psicoanálisis y Literatura, eh... claro... ¡Ay! ¿Esto cómo se hace? ¡Ni idea! ¿Cómo voy a escribir cien páginas? No creo que pueda, nunca escribí más de dos. Como digo, no es algo de los estudiantes (...) No nos preparan para la escritura.

En cambio, para otros profesores fue precisamente lo vivenciado, esos recorridos y la experiencia de las dificultades que enfrentaron, lo que aportó los saberes necesarios para la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza. Así, encuentran valioso acercar a los estudiantes el trabajo de escritores expertos o al menos de pares más avanzados que ya transitaron un camino de producción y lograron resolver algunos de los problemas lingüísticos involucrados en el género abordado. Esto mismo realizan para sí:

Asesorarse, buscar modelos, tener como una mirada inquieta cuando vas a algún congreso también mirar cómo los organizan y poder transmitirlo (...). Digo entonces que mucha lectura abstracta también te da como una manera de cómo después acercárselos a los alumnos y uno mismo cuando le toca hacerlo (profesora AM).

Apropiarse de las características de los textos pertenecientes a los géneros formativos, académicos y profesionales implica leer muchas versiones de cada tipo para ir construyendo un saber acerca de su estructura, los modos de decir más apropiados y los recursos más habituales. Flower y Hayes (1994) cuando proponen una modelización de los procesos de escritura, postulan que la tarea de componer textos escritos conlleva aprendizajes tanto en lo referido al tema u objeto de saber como al sistema de escritura y el lenguaje mismo. En la misma línea, Scardamalia y Bereiter (1992), a partir de la contraposición entre los modelos que propician el decir y los que favorecen el transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal e instrumental sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y abordar la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo con-

ceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos -que implican considerar los objetivos o propósitos comunicativos, el género y la audiencia-.

En este desarrollo y en los recorridos que nos propusieron les entrevistades se van atravesando diferentes niveles de análisis. Al hacer un abordaje acerca del contenido de la escritura y de la posición del autor, en tanto sujeto que piensa, produce, disputa, reproduce y se resiste, una profesora muestra preocupación por la creciente estructuración de la escritura académica en detrimento de la personalidad del autor. Ella afirma:

Qué sentido tiene escribir, digo, para transmitir una información o hay algo ahí para transmitirle al otro que tiene que ver con una reflexión, y si hay una reflexión, hay un alguien que está reflexionando y si hay un alguien allí reflexionando, bueno, cómo va a aparecer algo de lo subjetivo en esa escritura. Como una discusión que hay entre los paper y un ensayo ¿no? Un paper tiene que estar como dentro de una estructura, en lo posible, las mínimas marcas del autor del artículo. En cambio, el ensayo es otro modo de escritura en donde sí, hay una primera persona, hay alguien que está pensando en el modo que se está produciendo, en el modo que se está produciendo ciencia actualmente, es como que se quiere en algún punto, asesinar al autor ¿no? Que sea un modo de producción serial. (...) bueno, qué tipo de lectura y escritura académica queremos, se trata de un sujeto reflexivo o de qué otra cosa, qué otro tipo de sujeto (profesora FL).

La noción de autoría es una preocupación para el campo psicopedagógico. Alicia Fernández (2000) aborda desde la categoría de *autoría de pensamiento*, la necesidad y la posibilidad de los sujetos

de hacer pensables las situaciones. Esa *autoría de pensamiento* es un espacio objetivo y subjetivo a la vez, donde se construye autonomía en los sujetos,

cosa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso mucho más importante que los contenidos pensados, es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido. (...) Es un espacio que simultaneiza la objetividad y la subjetividad (Fernández).

Teniendo en cuenta la función epistémica de la escritura, podríamos afirmar que esta práctica constituye un espacio de posibilidad de la construcción y materialización de *autoría de pensamiento*. Entonces, el par *autoría de pensamiento-escritura* daría cuenta de un proceso circular, recursivo e inacabable. En las entrevistas, apareció esta preocupación por la autoría:

pongo mucho empeño en esto digamos, en, en, en que, ellos como trabajadores del conocimiento, futuros trabajadores del conocimiento, tienen que manejarse con una honestidad intelectual y, entonces a partir de ahí, me empecé a preocupar por las normas APA (...), pero también tiene que ver con el chequeo que uno necesita hacer de los saberes que, la, el, las estudiantes se tienen que haber apropiado, entonces, eh, me sirve para las dos cosas, principalmente, el principal objetivo es, si, eh, son saberes de los que se ha apropiado o está copiando y no lo está interpretando, dónde está, dónde está lo que vos decís? (profesor PZ).

La problematización de la autoría de la escritura en espacios formativos implica analizar cómo se favorece el pasaje del patchwork al texto, de las voces de otros a la propia voz; y cómo esta autoría se vincula con las herramientas del lenguaje y las exigencias de la escritura académica. Ahora bien, cuando en muchas entrevistas surge la preocupación por el cumplimiento de las normas APA, nos preguntamos cuáles son las razones por detrás de eso. ¿Se problematiza allí la rigurosidad, la honestidad intelectual, la ausencia de la propia voz, las dificultades para articular las voces convocadas?, ¿o desde los incipientes conocimientos sobre los géneros de la escritura académica no se sabe qué mirar y los profesores navegan en la superficie del texto?

## **Reflexiones finales**

En esta aproximación analítica hemos reconocido que las voces de los educadores dan cuenta de una importante variabilidad en torno al reconocimiento de sí mismos como escritores, al análisis metacognitivo del propio proceso como escritores y la utilización de esos saberes en la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza que tematizan la escritura y no solamente los objetos disciplinares. Identificamos algunas vicisitudes que se presentan a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos, aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos y que se entranan con los procesos de producción de conocimiento. Por último destacamos, que el campo de la Psicopedagogía invita a retomar categorías que le son específicas (como la de autoría de pensamiento) y propone aspectos poco explorados en su relación con la alfabetización académica. Hipotetizamos además que, en el

proceso de hacer entrevistas, se plantearon desafíos relativos a la formación de les entrevistades en carreras del campo psi.

Partiendo de estas reflexiones iniciales, sostenemos la necesidad de continuar indagando en torno a los modos de acompañar a les estudiantes en los procesos de apropiación de las prácticas discursivas en contextos académicos, debido a su impacto en las reales posibilidades de acceso, permanencia y egreso de las universidades. Más que una necesidad, es un abordar su estudio como modo de materializar la convicción de que la educación universitaria y el conocimiento constituyen un derecho individual y colectivo, un bien público y social.

## Referencias bibliográficas

- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI. Primera edición 1968.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19 (3), 45-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153143329004>
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16) 71-117. <http://www.aacademica.org/paula.carlino/202>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25 (1), 16-27. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4 (3) 9-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/35.pdf>

- Fernández, A. Para aprender, poner en juego el saber. Espacios temáticos. Investigación y psicoanálisis. <https://psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (72-110). Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Navarro, F. (2013). “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58) 209-234. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. "Exploraciones acerca de lo ya sabido"*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, E. (2000). Una comprensión epistemológica de la Psicopedagogía. *Temps d'Educació*, 200 (24), 191-202.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

