



Publicaciones
académicas y
científicas

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



Autoras: Bustos, Analia Julia; Fayó, Alba Belen; Moreno, Julieta Yael; Quinteros, Guadalupe y Racca, Andrea Raquel

Trabajo final de grado

Producción de autoría de pensamiento disciplinar en proyectos de estudiantes de Práctica V, en Psicopedagogía, de la Universidad Provincial De Córdoba

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2022

Directora: **Casali, Carolina**

Codirectora: **Molina, Daniela**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final

**“PRODUCCIÓN DE AUTORÍA DE PENSAMIENTO DISCIPLINAR EN
PROYECTOS DE ESTUDIANTES DE PRÁCTICA V, EN PSICOPEDAGOGÍA, DE
LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA”**

AUTORAS

**Bustos, Analia Julia
Fayó, Alba Belen
Moreno, Julieta Yael
Quinteros, Guadalupe
Racca, Andrea Raquel**

Directora
Lic. Casali, Carolina

Co-directora
Lic. Molina, Daniela

Córdoba, 2022

Agradecimientos

A nuestro país por la educación pública.

A la FES-UPC.

A los y las profesores que con su vocación nos han acompañado en este proceso, especialmente a Carolina Casali por su particular dedicación.

A nuestros seres queridos, familia y amigos que han sido parte de los vaivenes emocionales. Gracias por el apoyo y la escucha.

Y a nuestras compañeras de toda la cursada, porque el trabajo en equipo es el que nos permitió llegar a donde estamos.

¡Muchas gracias a todos!

Andrea, Alba, Guadalupe, Julia, Julieta.

Índice

Resumen	5
Introducción	7
CAPÍTULO I: Contexto conceptual	12
1.1 Antecedentes de investigación empírica	14
1.2 Propuesta formativa en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba	20
1.3 Escritura disciplinar de estudiantes en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba	24
1.4 Autoría de pensamiento disciplinar propiciada en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba	29
CAPÍTULO II: Decisiones metodológicas	33
2.1 Tipo de investigación y enfoque	34
2.2 Contexto de producción del material empírico	35
2.3 Área de estudio: el universo y la muestra	36
2.4 Métodos, técnicas e instrumentos de construcción de datos	37
2.5 Categorización e interpretación de los datos	38
CAPÍTULO III: Análisis e interpretación de datos	41
3.1 Modos de producción de la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes	42
3.1.1 <i>Formas como se manifiesta la voz autorial en los proyectos de intervención</i>	42
3.1.2 <i>Modos como se manifiesta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención</i>	54
3.1.3 <i>Fundamentos teóricos propuestos por las estudiantes en los proyectos de intervención</i>	60
CONSIDERACIONES FINALES	65
Bibliografía	73

Resumen

El presente trabajo es el resultado de la práctica investigativa realizada en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Este tiene por objetivo general explorar modos de producción de autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación, presente en la escritura de los proyectos de intervención de Práctica V de 2020, comisión de Alfabetización, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía.

Del mismo modo, se plantearon como objetivos específicos: describir formas como se manifiesta la voz autoral en los proyectos de intervención de estudiantes de Práctica V, de la comisión siete de Alfabetización en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, reconstruir los fundamentos teóricos propuestos por estudiantes en los proyectos de intervención antes mencionados y caracterizar modos como se manifiesta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención.

Este trabajo final se elabora desde un diseño metodológico cualitativo con perspectiva interpretativa desde la construcción de datos, a partir del análisis de categorías en cuatro proyectos de intervención producidos por estudiantes de las prácticas preprofesionales – Práctica V–, durante 2020.

La categoría de análisis que guía las interpretaciones es la autoría de pensamiento disciplinar como construcción artesanal que articula diferentes componentes: formación psicopedagógica, escritura disciplinar, alfabetización académica, autoría de pensamiento, abordados desde distintos autores y autoras (Fernández, Carlino, Castelló, Olivieri, entre otros y otras). Este análisis permite observar una interrelación entre dichos componentes en los proyectos, la cual posibilita la construcción de autoría de pensamiento disciplinar.

Palabras clave: trayecto formativo escritura disciplinar - relación dialógica - voz autoral - autoría de pensamiento disciplinar.

Abstract

This paper is the result of the research practice carried out in the framework of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy, belonging to the Faculty of Education and Health (FES) of the Provincial University of Córdoba (UPC). The general objective is to explore modes of production of authorship of disciplinary thought constructed by students in the course of their training, present in the writing of the intervention projects of Practice V of 2020, Literacy commission, of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy.

Similarly, the specific objectives were: to describe ways in which the authorial voice is manifested in the intervention projects of students of Practice V, of the seventh commission of Literacy in the Bachelor's Degree in Psychopedagogy, to reconstruct the theoretical foundations proposed by students in the intervention projects mentioned above and to characterize ways in which the dialogic dimension is manifested in the construction of authorship of disciplinary thought in the intervention projects.

This final work is elaborated from a qualitative methodological design with an interpretative perspective from the construction of data, from the analysis of categories in four intervention projects produced by students of the pre-professional practices -Practicum V-, during 2020.

The category of analysis that guides the interpretations is the authorship of disciplinary thinking as a craft construction that articulates different components: psycho-pedagogical training, disciplinary writing, academic literacy, authorship of thinking, approached from different authors (Fernández, Carlino, Castelló, Olivieri, among others). This analysis allows us to observe an interrelation between these components in the projects, which makes possible the construction of disciplinary thought authorship.

Key words: disciplinary writing formative path - dialogic relationship - authorial voice - authorship of disciplinary thought.

Introducción

El presente informe de investigación se desarrolla en el marco de la unidad curricular del Taller Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. A partir de este, se plantea como tema central la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación académica. En tal sentido, este tiene como propósito contribuir al conocimiento de procesos de formación de las y los futuros profesionales en Psicopedagogía. Esto se lleva a cabo a partir del análisis de los proyectos de intervención elaborados por estudiantes, en el marco de Práctica V, durante 2020 para dar cuenta de la autoría de pensamiento disciplinar.

En lo que respecta a dicha unidad curricular seleccionada como contexto empírico para la presente indagación, esta plantea como eje de trabajo "Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos". A su vez, entre sus propósitos formativos, se propone acompañar el proceso de construcción de la identidad profesional desde una práctica crítica, ética y situada; este resulta de nuestro interés, puesto que entendemos que se liga a la formación universitaria. Asimismo, cabe destacar que la Práctica V está organizada en nueve comisiones, cada una con objetivos propios y con distintos ámbitos de acción; de las cuales seleccionamos "Alfabetización", ya que se complementa con nuestro tema de investigación debido a que esta es parte del proceso de conformación de la autoría de pensamiento, la cual comienza desde la infancia y se desarrolla durante toda la vida del sujeto. En dicho proceso se incorpora conocimiento de distintas áreas y la alfabetización es fundamental en ello.

Al respecto, destacamos que esta comisión propone entre sus objetivos de aprendizaje "elaborar proyectos pensados para la promoción de los precursores de la alfabetización en edades tempranas, a partir de la construcción de estrategias pertinentes y contextualizadas" (Programa Práctica V, 2020). Este objetivo nos permite suponer e indagar sobre las producciones de estudiantes, ya que entendemos que esto será productivo para nuestra práctica de investigación. A partir de este, pretendemos entonces profundizar en los aspectos que refieren a la "autoría de pensamiento" (Fernández, 2002). Es decir que nos interesa revisar las herramientas creadas por estudiantes a lo largo de la carrera con base en sus reflexiones y modos de pensar que son fruto de la formación académica, como así también formas de escribir y comunicarse específicas del campo psicopedagógico. Esto es un punto importante para la disciplina ya que, desde una perspectiva clínica, la Psicopedagogía:

se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y porqué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué

hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido (Müller, 2006, p.15).

En tal sentido, entendemos que durante la trayectoria formativa el estudiantado adquiere conceptos y teorías propias de la carrera y, en simultáneo, genera una identidad personal, es decir, desarrolla el proceso de “alfabetización académica” (Carlino, 2009). Por lo tanto, esta representa un proceso de enseñanza y aprendizaje donde estudiantes de educación superior adquieren las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional (Carlino, 2013). En relación con lo mencionado, entendemos que los estudiantes universitarios forman lazos académicos; es decir, un conjunto de relaciones que cada estudiante construye con la propuesta curricular de la carrera que está cursando. Esta construcción es particular y se ve ligada a la situación contextual donde, como mencionan Olivieri, A., López, M., Molina, D., (2020), se establecen lazos con la institución formadora y con la profesión.

A su vez, estos lazos resultan del encuentro de las experiencias previas y las demandas académicas, el estudiante se adapta al orden institucional, responde así a los aspectos burocráticos, a lo curricular en cuanto temas, contenidos, modalidades de trabajo, metodologías de enseñanza, a los tiempos establecidos, géneros discursivos, etc. Cabe destacar que esto genera la posibilidad de conocer nuevos discursos, evaluar sus conocimientos y ponerse en contacto con otros saberes, los cuales son parte del proceso de formación y, al mismo tiempo, enriquecen la alfabetización académica.

Igualmente consideramos que esta alfabetización académica propicia, con el devenir del cursado, aprendizajes que le permiten a los estudiantes producir autoría de pensamiento, la cual resulta del “proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernández, 2002, p.117). Al mismo tiempo, “esta autoría de pensamiento es la condición para la autonomía de la persona y a su vez la autonomía favorece la autoría de pensar. En la medida en que alguien se torne autor, podrá conseguir algo de autonomía” (Fernández, 2002, p.119).

De acuerdo a lo mencionado, consideramos que potencialmente estudiantes de Práctica V capitalizan, en esta instancia, los aprendizajes y saberes construidos a lo largo de la propuesta formativa prevista por la Licenciatura en Psicopedagogía. Así, en el transcurso de las diferentes materias cursadas a lo largo de los cuatro años anteriores, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer y apropiarse de lo que la formación les ha brindado. A su vez, estos conceptos se ponen en relación con el conocimiento previo y disciplinar que cada estudiante trae consigo –ya sea por posicionamientos, modalidades de

acción, etc—, los cuales interjuegan en el proceso de apropiación a través de la formación. Esta relación les permite conformar sus propias ideas y posicionamientos, argumentados desde las diferentes teorías abordadas durante la carrera. Es por ello, que definimos a esta construcción como un proceso donde se genera la autoría de pensamiento disciplinar –este será el objeto de nuestra indagación–.

Las universidades, por su parte, constituyen una institución influyente en la sociedad, ya que desde la formación, perfilan el rol profesional y desde ella, entendemos que los sujetos desempeñan su praxis en función de su autoría de pensamiento disciplinar. Dicha formación juega un rol importante en nuestra sociedad, puesto que a través de esta se transmite, pone en juego y construye el conocimiento científico, asimismo condiciona las modalidades de intervención en el campo profesional. Es entonces por este motivo que resulta relevante indagar, como se mencionó, sobre la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes de la licenciatura en psicopedagogía, de la FES, UPC.

En relación con esto, las trayectorias universitarias transitadas por estudiantes durante los años de cursada, les permiten, como señala Carlino (2003), construir un conjunto de nociones y estrategias que son necesarias para poder participar en la cultura discursiva de dicha carrera. También, habilita a analizar, interpretar y producir textos académicos necesarios para aprender en la universidad. Además, les brinda la posibilidad de construir herramientas y capacidades para la producción de argumentaciones teóricas, abordar los diferentes ámbitos propios de la formación, leer de manera comprensiva y crítica, asumir actitud profesional fundada teóricamente y producir su propio conocimiento. Estas nociones y estrategias forman parte del proceso de alfabetización académica.

Por todo ello, entendemos que mediante el proceso de alfabetización académica, los estudiantes de Psicopedagogía construirán –potencialmente– sus propias concepciones, las cuales han sido elaboradas, resignificadas y modificadas por ellos. Del mismo modo, el ámbito académico, les posibilitaría a los y las estudiantes generar explicaciones, plantear sus diferentes puntos de vista, elaborar argumentaciones planteadas desde las diversas teorías trabajadas, y finalmente, les permitiría construir sus propias ideas.

Desde allí, con la finalidad de aportar conocimientos acerca de la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación en la Licenciatura en Psicopedagogía, abordamos diferentes categorías para facilitar la investigación, tales como la formación psicopedagógica, escritura disciplinar, alfabetización académica, autoría de pensamiento. Además, indagamos aspectos sobre la voz autoral, dimensión dialógica y fundamentos teóricos. A partir de esto, planteamos el siguiente

interrogante, ¿cómo se presenta la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en los proyectos de intervención en el marco de Práctica V, comisión de Alfabetización, de 2020? De este se desprenden los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se presenta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención?, ¿cómo se manifiesta la voz autoral en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención?, ¿cuáles son los fundamentos teóricos puestos en juego por estudiantes en la construcción de su autoría de pensamiento disciplinar presentes en los proyectos de intervención?

Asimismo, a partir de estas preguntas, nos planteamos como objetivo general explorar modos de producción de autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación, presente en la escritura de los proyectos de intervención de los estudiantes de Práctica V, de 2020, comisión de Alfabetización, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. A su vez, como objetivos específicos, nos proponemos describir formas como se manifiesta la voz autoral en los proyectos de intervención de estudiantes de Práctica V, de la comisión siete de Alfabetización en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía; reconstruir los fundamentos teóricos propuesto por estudiantes en los proyectos de intervención de Práctica V de la comisión siete de Alfabetización, en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, y caracterizar modos como se manifiesta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención elaborados por estudiantes de Práctica V en 2020, comisión de Alfabetización, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía.

Por otra parte, este trabajo final se conforma desde un diseño metodológico cualitativo, que toma una perspectiva interpretativa con base en la construcción de datos a partir del análisis de documentos. Los proyectos de intervención que conforman nuestro corpus de análisis son producidos por estudiantes en el marco de las prácticas preprofesionales. La escritura realizada por estos en Práctica V nos permite realizar un estudio exploratorio de los proyectos de intervención desde una metodología cualitativa. En relación con lo anterior, como hemos dicho, nos proponemos explorar la presencia de la autoría de pensamiento disciplinar a través de una muestra intencional de producciones realizadas por estudiantes de dicha Unidad Curricular y comisión seleccionada.

Antes de finalizar la introducción, anticipamos la organización que estructura el escrito en tres capítulos. El primer capítulo refiere al contexto conceptual, en este presentamos los conceptos y categorías claves con sus definiciones y articulaciones sobre el tema construido. Asimismo, el primer apartado de este capítulo comienza con la presentación de los

antecedentes de investigación empírica que aportan el estado de la temática de esta práctica de investigación. A continuación, el segundo apartado: “trayectoria formativa”, hace referencia a los requerimientos del ámbito académico de la FES en la UPC y de las prácticas preprofesionales como espacio de construcción, las cuales nos permiten observar la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los estudiantes. Como tercer apartado: la escritura disciplinar, hacemos hincapié en la definición de la escritura y en la alfabetización académica, como procesos en la trayectoria académica que forman parte de la autoría de pensamiento disciplinar. Esta noción representa el último apartado del primer capítulo, la autoría de pensamiento disciplinar, como concepto y el alcance que tiene en las construcciones elaboradas por estudiantes, puestas de manifiesto en los diferentes proyectos, a través de los componentes vinculados a la construcción de la voz autoral, procesos dialógicos y recuperación de los aportes teóricos (entendidos como dimensiones constitutivas de este fenómeno a indagar).

En el segundo capítulo, de orden metodológico, especificamos el tipo de investigación que se lleva a cabo, los instrumentos que utilizamos para la construcción de la información, métodos y la operacionalización de las categorías. Por su parte, en el tercer capítulo, desarrollamos el análisis e interpretamos los datos construidos sobre la observación de los proyectos a partir de los ejes de análisis, los cuales nos permiten dar cuenta de la construcción de la autoría de pensamiento disciplinar, estos son: la voz autoral presente en los proyectos de intervención, los fundamentos teóricos puestos en juego por estudiantes y la dimensión dialógica manifestada en los proyectos analizados. A su vez, los datos son leídos y tensionados mediante el contexto conceptual y recuperados como ejes de análisis.

Para concluir, exponemos las consideraciones finales a las que arribamos en este trabajo, lo que constituye un acercamiento para intentar responder a los objetivos planteados y así continuar la reflexión sobre nuestro tema investigado.

CAPÍTULO I: Contexto conceptual

En el presente capítulo, con base en la pregunta de investigación ¿cómo se presenta la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en los proyectos de intervención en el marco de Práctica V, comisión de Alfabetización, de 2020?, proponemos desarrollar los aspectos teóricos que dan sustento a nuestro tema de investigación. En el mismo sentido, se desprenden de dicha pregunta, las siguientes subpreguntas: ¿cómo se presenta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención?, ¿cómo se manifiesta la voz autoral en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención?, y ¿cuáles son los fundamentos teóricos disciplinares puestos en juego por estudiantes en la construcción de su autoría de pensamiento disciplinar presentes en los proyectos de intervención?

Los componentes ligados al tema de investigación aquí planteado (dimensión dialógica, voz autoral, fundamentos teóricos disciplinares) suponen un interjuego con concepciones como: la formación psicopedagógica, escritura disciplinar, alfabetización académica, autoría de pensamiento y autoría de pensamiento disciplinar. Estas serán trabajadas en el orden en que las hemos presentado de manera que exploramos aspectos que van de fenómenos macro a fenómenos micro en relación con el tema planteado, para con ello arribar a la última concepción con los aportes de los diferentes autores trabajados, y construir el objeto de estudio de esta práctica de investigación.

Para dar inicio al desarrollo de este capítulo, comenzaremos por la presentación de antecedentes de investigación empírica, los cuales seleccionamos conforme a la presencia de conceptos referidos a la temática abordada. Estos estudios se exponen según la cercanía cronológica a nuestra investigación, debido a que esta proximidad temporal resulta motivadora para ahondar y enriquecer nuestra temática, porque sirven de base y acercamiento al tema de nuestra investigación, lo cual nos permite el análisis pertinente y actualizado. El trabajo con los antecedentes nos permitió conocer diferentes propuestas teóricas de distintos autores (Olson, Hayes y Flower, Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, entre otros), las cuales hemos investigado y profundizado para el desarrollo de este apartado.

Así mismo encontramos motivación al pensar en los espacios de autoría de pensamiento disciplinar que están presentes en nuestra formación, cuestión que nos interpela y nos posibilita cuestionar dichos espacios. Además, nos resulta importante destacar que entre estas investigaciones existen similitudes teóricas, que constituyen un aporte al contexto conceptual de nuestra investigación, a través de nociones tales como: autoría de pensamiento, lectura y escritura académica, alfabetización disciplinar.

1.1 Antecedentes de investigación empírica

A continuación, como hemos anticipado, presentamos la sistematización de antecedentes realizada tras la búsqueda y selección. En tal sentido, el primero de los antecedentes mantiene relación con la presente práctica de investigación debido a que fue elaborado por profesoras de nuestra universidad, y a su vez está ligado al saber psicopedagógico. El artículo elaborado por María Eugenia López y María Andrea Bustos, publicado en el año 2021, se denomina “¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía”. Como mencionamos previamente, ambas autoras, además de tomar como caso lo ocurrido en la FES, son docentes de esta institución.

Dicho trabajo expone los resultados de una investigación que explora las características específicas del proceso de alfabetización académica de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, a partir de las intervenciones de sus profesores. A su vez, propone una aproximación a dos grandes desafíos de los profesores de la licenciatura en Psicopedagogía, de la FES-UPC. Uno refiere a constituirse como investigadores y escritores en una institución que continúa su proceso de reconfiguración como universidad; mientras que el otro remite a una forma de abordar este nuevo rol: aprender el oficio junto a investigadores/escritores universitarios expertos, provenientes de otros campos de estudio.

En este trabajo se reconoce que la transmisión de un saber requiere cierto dominio de este. En el caso de la escritura académica, un punto de partida esencial de los profesores es considerarla como una práctica sostenida de sistematización de los saberes implícitos en las prácticas de escritura. A su vez, considera a las disciplinas como “comunidades textuales” (Olson, 1998 en López y Bustos, 2021) en las que las prácticas discursivas toman la forma de los objetos de conocimiento, mientras que, simultáneamente, inciden en su constitución. En cuanto a la lectura y la escritura, como prácticas sociales, se llevan a cabo dentro de esas determinadas comunidades discursivas, y asumen diferentes características hasta el punto de “inventar” géneros apropiados para decir el saber propio de cada disciplina.

Asimismo, dichas investigadoras, conciben a la lectura y la escritura como herramientas intelectuales, que tienen gran influencia en los sujetos en función de las prácticas en las que participan (Olson, 1998 en López y Bustos, 2021). Las prácticas discursivas permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que pone en evidencia la función epistémica del lenguaje escrito (Serrano, 2014 en López y Bustos, 2021). Es así que, mientras se produce conocimiento disciplinar, se reconstruyen las competencias comunicativas y se avanza en el saber acerca del lenguaje mismo (Carlino, 2005 en López y Bustos, 2021).

Como resultado de la investigación las autoras entienden que escritura “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”. (López, M. y Bustos, M., 2021, pp. 151-152)

En este recorrido bibliográfico también expondremos la investigación realizada por Vázquez, Aprá, Jakob, Rosales y Pelizza (2014) denominada “Las prácticas de escritura profesional de los psicopedagogos en el ámbito educativo”. Esta se llevó a cabo en Río Cuarto, Argentina, se propuso indagar las prácticas de escritura propias del campo psicopedagógico por medio de las significaciones que los profesionales construyen sobre ella; como así también, explorar el lugar que esas prácticas de escritura ocupan en la formación de grado de los psicopedagogos.

De este modo, los autores pretenden acercarse a los procesos reflexivos de los psicopedagogos acerca de la escritura profesional, sus concepciones sobre el escribir y su relación con la profesión. Es decir, estos indagan acerca de qué se escribe, a quiénes y para qué, además del grado de conciencia de los procesos cognitivos puestos en juego, las habilidades con las que cuentan, los usos de la bibliografía y de los datos. Así mismo, la investigación se interioriza en la existencia de modelos que institucionalizan la escritura profesional, las dificultades a las que se enfrentan, y las reflexiones acerca de las condiciones institucionales que permiten, sesgan y/u obstaculizan la escritura profesional, entre otros aspectos.

En esta investigación se analizan la clase de textos, los propósitos, destinatarios, ámbitos de circulación, modos de escribir, conocimientos, habilidades necesarias y dificultades. Como así también, las relaciones entre escritura, desarrollo profesional, aportes de la formación académica y propuestas de formación en la escritura profesional. Con respecto a la escritura, los autores hacen mención que existe un acuerdo en considerar que la escritura es una práctica histórico-social, que involucra un proceso cognitivo y lingüístico. En relación con ello, Hayes y Flower (1980 en Vázquez, Aprá, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014) sostienen que el aspecto cognitivo tiene que ver con procesos y subprocesos psicológicos, de planeamiento, textualización y revisión del texto que se escribe. Por otra parte, Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002 en Vázquez, Aprá, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014) afirman que el aspecto histórico-social está relacionado con prácticas de escritura, propias de una época, las cuales determinan los espacios sociales donde circula lo escrito y sus modalidades.

En función de esto Olson (1998 en Vázquez, Aprá, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014)

considera dos dimensiones: por un lado, una dimensión psicológica -personal, privada- y, por otro, una dimensión social -interpersonal, pública-, por medio de las cuales se forma parte de una comunidad textual, término ya presente en el primer antecedente mencionado. En palabras de Olson,

Cuando leemos o escribimos un texto participamos de una "comunidad textual", de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada forma de leer y entender un corpus de textos, ... Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos (Olson, 1998, en Vázquez, Aprá, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014, p. 19).

Nos resulta importante mencionar que, Narvaja de Arnoux y otros (2002 en Vázquez, Aprá, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014) indican que las prácticas de escritura son diversas y cambiantes. Es decir, en distintos momentos históricos y grupos sociales se originan diferentes representaciones acerca de qué es escribir, la finalidad para la que se escribe, la manera adecuada de escribir y su valor social.

Por otro lado, como instrumento de recolección de información, los autores de este trabajo utilizaron la entrevista a expertos en dominios laborales específicos, como profesores universitarios. Los resultados arrojados por la investigación demuestran que existe una amplia variedad de textos que se escriben en el ejercicio de la psicopedagogía, por ejemplo: informes, proyectos institucionales, presentaciones en eventos académicos, y materiales didácticos, entre otros. Respecto a la valoración del aprendizaje de las prácticas de escritura durante la formación académica, las personas entrevistadas enuncian valoraciones de carácter negativo y positivo, en tanto reconocen aportes puntuales ofrecidos en asignaturas específicas. Asimismo, todas las entrevistadas coinciden en afirmar que el aprendizaje de la escritura profesional tuvo lugar en el contexto laboral. Aquí, los autores Bach y López (2011 en Vázquez, Aprá, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014) señalan que existe una marcada distancia entre las prácticas letradas aprendidas durante la formación académica y las requeridas en el desempeño profesional.

Dicha investigación nos resulta valiosa para nuestro tema, ya que proporciona un primer acercamiento a las concepciones de escritura profesional. Asimismo aporta algunos indicios y componentes que nos interesan, ya que nos permitirían dar cuenta de la presencia o

no de la autoría de pensamiento disciplinar en los escritos, el cual es el objeto de nuestro interés aquí.

Otro de los antecedentes es el trabajo realizado por Stella Serrano de Moreno, titulado “Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria”, el cual fue publicado en la Universidad de los Andes, en Mérida, Venezuela, en diciembre de 2011. Dicha investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de los estudiantes al leer críticamente textos académicos, confrontar ideas y escribir de forma argumentativa, exponiendo su posicionamiento construido gracias al proceso de formación.

A nivel metodológico, se realizó un estudio cualitativo de tipo interpretativo, el cual se llevó a cabo con 12 estudiantes del primer semestre de 2011, en el contexto de clase de la asignatura Lengua y Comunicación de la mención Ciencias Físico-Naturales, de la Universidad de los Andes. A estos se les propuso diferentes instancias para abordar un tema específico a partir del cual, luego de lecturas en profundidad, debates y confrontaciones, se los invitaba a elaborar producciones escritas con el fin de manifestar sus opiniones, y posiciones construidas sobre las ideas planteadas.

Como resultado, se llegó a la conclusión que los estudiantes universitarios, para aproximarse al conocimiento de las disciplinas, inicialmente despliegan estrategias reproductivas antes de construir conocimientos y con el correr de la formación, finalmente tomar posición. Esto nos permitiría pensar, conjeturar que los estudiantes aún no se "autorizan" a pensar disciplinariamente, es decir su autoría de pensamiento disciplinar se encuentra en proceso de construcción. De igual manera, la lectura crítica y escritura argumentativa, como prácticas, tienen un impacto en las operaciones cognitivas de los sujetos para aprender y sobre todo propiciar la construcción de posiciones frente al saber, los que inciden en el desarrollo del pensamiento.

Nos resulta de gran importancia remarcar que la autora Serrano de Moreno, concibe a la lectura y a la composición escrita según las conceptualizaciones de Castelló (1999 en Serrano de Moreno, 2011), quien las define como prácticas, socio-discursivas, dialógicas y situadas en un determinado contexto tanto social, como cultural e histórico. Así también, se observa que la autora retoma a Bajtin (1998 en Serrano de Moreno, 2011) al entender que las prácticas de lectura y escritura están reguladas por géneros discursivos, como por las características lingüísticas de los textos y por las prácticas socioculturales propias de las disciplinas que integran el campo del saber. Estas conceptualizaciones se asemejan a las

referidas en los antecedentes previos al considerar a la escritura como una práctica histórico-social.

Dicha investigación es enriquecedora, ya que nos permite pensar que a partir de la utilización de la lectura y escritura como herramientas, se abre a los estudiantes la posibilidad para examinar, interpelar, discrepar y discutir conceptos, teorías, y representaciones. Estas herramientas son las que permiten enriquecer el proceso de formación de la autoría de pensamiento disciplinar, lo cual también contribuye en la construcción de una posición frente a un conocimiento.

Como cuarto antecedente nos parece, de gran importancia, recuperar una ponencia denominada “Investigación Epistemológica y Psicopedagogía: descubriendo el concepto de “autoría”, de Alina Tovani y Vanesa Cayuqueo, realizada en 2014, en la ciudad de Viedma, Río Negro. Esta parte del estudio y análisis de dos investigaciones epistemológicas enmarcadas en proyectos de tesis en curso de la Licenciatura en Psicopedagogía, en las que se analizan las obras escritas de Alicia Fernández y Elsa Scanio. Estas investigaciones se denominan: “¿Cuáles son las condiciones histórico-culturales que permitieron la aparición del concepto/categoría “autoría de pensamiento” en la obra de la psicopedagoga Alicia Fernández y qué tipo de procedimiento racional pone en juego la autora para su elaboración?”, y “¿Cuál es la producción de categorías/conceptos, su encuadre cultural y efectos en la producción psicopedagógica de psicopedagogos de reconocimiento nacional? Análisis de caso: Elsa Scanio”.

Esta ponencia forma parte de un antecedente de discusión teórica central para el desarrollo de nuestro contexto conceptual, ya que tiene como objetivo analizar el concepto de “autoría”. Además, presentan su construcción teórica en las investigaciones epistemológicas indicadas y la abordan como un 'concepto psicopedagógico', lo cual posibilita las teorizaciones y producciones teóricas de nuestra disciplina. Para ello se llevó a cabo un análisis comparativo de las obras escritas de Alicia Fernández y Elsa Scanio, con este se buscó establecer relaciones, semejanzas y/o diferencias.

Por otra parte, Tovani y Cayuqueo analizan el concepto de autoría propuesto por Elsa Scanio (2000) para explicar como este aspecto del sujeto (la autoría de pensamiento) está presente también en lo que respecta a la terapia en el ámbito clínico, en la cual resulta importante hacer consciente lo sabido. Esto permite el saber y, a su vez, es parte del aprendizaje, por ende entendemos que es indispensable considerarlo desde la psicopedagogía. En este sentido la autora manifiesta:

Un objetivo amplio e ineludible en una psicoterapia por el arte será, entonces, el acceso a la autoría, esto es, registrar a nivel consciente la propiedad intelectual de una obra originaria. Consecuentemente, esto también implica hablar tanto de la apropiación del conocimiento como del deseo que lo impulsa. (pp.52-65)

Así, la autoría del sujeto es presentada como la apropiación de la obra que este crea. Scanio (2004) indica que la autoría solo se logra en "zona de arte", es decir, en aquella producción que realiza el sujeto a partir de volcar sobre la realidad, un modo particular de mirar y de crear a fin de generar algo nuevo. De esta forma entra en juego el deseo del sujeto (lo cual implica su autoría) y la producción desde la cual se configura como autor en sí. En otras palabras, cuando produce, recrea, transita y transforma lo ya escrito, para luego producir algo nuevo, convirtiéndose así en sujeto autor desde la propia creación, realidad y deseo.

Como resultado del análisis que realizaron de las obras de Fernández y Scanio, las autoras de la ponencia identifican que, tanto Fernández como Scanio, hacen referencia al concepto de autoría, como un proceso que el sujeto debe transitar para reconocerse autor de lo que produce. Dichas autoras, Tovani y Cayuqueo, también consideran que Fernández y Scanio sostienen que el propósito del tratamiento psicopedagógico se dirige hacia el encuentro del sujeto con su autoría, por lo cual este se transforma en sujeto autor. En palabras de Tovani y Cayuqueo:

Ambas autoras logran teorizar respecto de la Psicopedagogía, manifestando su impronta particular. Elsa Scanio toma el concepto de autoría y lo hace jugar en los procesos artísticos en una Arteterapia grupal en zona de arte. Mientras que Alicia Fernández lo enfoca en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Se observa cómo el concepto es fértil, ya que le permitió a cada una de las autoras trabajarlo en la clínica y en sus intervenciones (2014, p. 4).

Así, esta investigación enriquece nuestro tema, ya que nos permite interrogar, reflexionar y lograr mayor precisión acerca de la construcción del concepto de autoría, basándonos en concepciones que poseen las autoras abordadas en la investigación de Fernández y Scanio.

Tras los antecedentes presentados de modo global, observamos la mención recurrente de ciertos autores y autoras, que configuran "una familia de autoras/es afines", tales como Carlino, Bajtin, Navarro, Olson, entre otros. A partir de estos, fundamentamos el posicionamiento teórico desde el cual abordamos el tema, con ello se deja entrever un posible correlato entre estos.

Una vez expuesto este recorrido por la revisión de antecedentes significativos en relación con el tema de nuestro trabajo, daremos comienzo al desarrollo del siguiente apartado sobre la trayectoria formativa, en el cual expondremos cuestiones relativas a la formación académica de la Licenciatura en Psicopedagogía en la FES, de la UPC, puesto que entendemos que opera como condicionante en/de/para la construcción de la autoría de pensamiento disciplinar presentada en los proyectos de intervención, elaborados por estudiantes de Práctica V.

1.2 Propuesta formativa en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba

Con relación a lo mencionado anteriormente, en la Licenciatura en Psicopedagogía en la FES, UPC, se concibe a la Psicopedagogía, según la Resolución Rectoral N.º 0179 (2016), como una disciplina producto del entrecruzamiento y vinculación de distintos saberes científicos, tales como los biológicos, cognitivos, afectivos y socioculturales. Estos se tensionan para intentar explicar su complejo objeto/sujeto de estudio, el ser humano en situación de aprendizaje. Dicho objeto, desde nuestra disciplina, se aborda y encuadra en la formación profesional. De este modo la autoría de pensamiento es parte del objeto de estudio, esta compone uno de los aspectos del sujeto en situación de aprendizaje, por lo cual nos insta a considerar dentro de esta investigación.

A su vez, dicha Resolución Rectoral entiende al aprendizaje como un proceso autónomo de construcción y apropiación de conocimientos que se desarrolla mediante la interacción con el medio y con el otro. Este se adquiere de manera progresiva y permanente, mientras se incorporan constantemente nuevos conocimientos; esto tiene lugar de un modo particular en cada sujeto en función de las experiencias transitadas.

Asimismo, los aportes de Azar (2017) permiten pensarlo como un proceso complejo, resultante de un interjuego de relaciones que se construyen desde la singularidad de cada ser y que, a la vez, incluye la interacción con otros. En tal sentido, las personas incorporan, elaboran, recrean o producen conocimientos como parte de un contexto social y cultural. Además, los sujetos construyen aprendizajes a lo largo de toda la vida en función de sus experiencias, desde sus capacidades cognitivas y emocionales. Así, su modalidad particular de pensar y aprender se va constituyendo –reconstruyendo y deconstruyendo– en función de un contexto sociohistórico, cultural determinado y determinante.

Por otra parte, dicha Resolución hace hincapié en el rol del psicopedagogo/a, y establece como objetivo formativo principal para los Licenciados/as en Psicopedagogía,

otorgar preparación sólida, teórica y práctica. La finalidad de esto es lograr un ejercicio profesional “responsable, ético, competente, creativo, crítico y humanista” (p.3). A su vez, este documento concibe a la universidad como el ámbito adecuado en la creación de recursos para dar respuestas a las problemáticas que incumben a la profesión psicopedagógica que desde nuestro tema de investigación, nos insta a considerar, ya que se ve ligado a la toma de posición y a la autoría de pensamiento.

Así, destacamos la importancia de la formación académica debido a que la psicopedagogía se encuentra constantemente interpelada por la sociedad, puesto que los cambios que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje están sujetos al contexto que condiciona la práctica profesional. Esto produce una reorganización permanente en su estructura, es decir, modificaciones en los objetivos, marcos teóricos, modos de intervención, entre otros. Otra resultante que tiene lugar en el proceso de transformaciones, es la intención de generar un abordaje a través de una perspectiva interdisciplinaria como estrategia de intervención que, a su vez, permite enriquecer lo disciplinar.

Por otra parte, la Resolución destaca, dentro del plan de estudio del 2016 de la carrera, la existencia de aspectos centrales para psicopedagogía como lo personal, la teoría y la técnica. Esta formación, en cada ciclo lectivo cuenta con una Unidad Curricular denominada “Práctica”, la cual se desarrolla bajo diferentes ejes temáticos, objetivos y ámbitos de acción por año de cursada. De este modo, al quinto año (según la propuesta establecida para 2020) le corresponde el eje "Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos". Entendemos que los ejes temáticos propuestos son condicionantes al pensar los proyectos de intervención. En estos vamos a analizar la autoría de pensamiento disciplinar, lo que comprendemos como el puntapié para la creación de cualquier proyecto. Dicha autoría, constituye y da forma a la propuesta que los estudiantes hacen en sus producciones en respuesta de la práctica realizada en el campo.

En función de lo que mencionamos anteriormente, entendemos que la formación en la Licenciatura en Psicopedagogía, en la FES, promueve que los estudiantes puedan adquirir conceptos y teorías, los cuales permiten construir el campo de problematización que configura la psicopedagogía, y simultáneamente generar una identidad personal ligada al perfil profesional. En cuanto a la práctica profesional como formato pedagógico, retomamos las palabras de Andreozzi (2011) quien considera a esta como un medio que brinda experiencias de formación para el trabajo, las cuales –a su vez– articulan lógicas de acción propias de la formación académica y del trabajo profesional.

En este sentido, destacamos que las diversas experiencias que tienen lugar tanto en el

ámbito universitario como en la formación superior, resultan una oportunidad valiosa al momento de la inserción de los recientes egresados a los diferentes contextos laborales, ya que pueden desempeñarse con mayor desenvoltura. La razón de ello se debe a que estas prácticas, como menciona Andreozzi (2011), constituyen oportunidades de aprendizaje en la formación profesional; estas permiten integrar conocimientos adquiridos y transferir saberes teóricos y procedimentales, al campo del desempeño profesional situado. A su vez, los universitarios utilizan teorías en el campo, lo cual da lugar a reestructuraciones, resignificaciones, entre otras operaciones cognitivas y les permite formar una postura profesional, la cual estará en constante formación.

Por último, Andreozzi (2011) afirma que las prácticas representan una estrategia privilegiada de intervención pedagógica, ya que habilitan la presencia de situaciones identitarias que permiten dejar huellas, además de guiar el camino de la futura profesión al potenciar las posibilidades de inclusión social y laboral. Así, las PPP (Prácticas pre profesionales), según Salvatierra y Otero (2020), representan un lugar de aprendizaje que aporta a estudiantes el reconocimiento y desarrollo de las capacidades, intereses y potencialidades. Además, les permiten reconocerse como futuros profesionales, mientras posibilita la apropiación, incorporación o replanteo de conocimientos teóricos y metodológicos para interactuar con el contexto mientras los interpela a profundizar y recurrir a la formación permanente.

A su vez, las prácticas preprofesionales forman parte de la experiencia vivenciada por estudiantes y promueven “el proceso de constitución subjetiva, dinámica y transformadora que pone en tensión lo que uno es (yo) junto con lo que uno desea ser en lo social (ideal del yo)” (Beltrán, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., Fornasari, M., y Gutiérrez, V., 2012, p. 6). Estas participaciones (prácticas preprofesionales), en diversos contextos, ámbitos de intervención, implican que los universitarios de la FES-UPC puedan desempeñar un quehacer pre profesional a lo largo de los cinco años de la carrera, lo cual influye en la construcción de su identidad profesional.

Por lo tanto, en la “experiencia de las PPP se entrelaza una relación entre los contenidos académicos, las expectativas profesionales futuras y los intereses de las/os estudiantes que pusieron en acto en su trayectoria educativa”. (Salvatierra y Otero, 2020, p. 13). Por su parte, estas experiencias configuran acontecimientos significativos en el proceso de construcción de la identidad profesional, configurándola y reconfigurándola; con intersticios donde lo establecido puede reestructurarse, pues dicha identidad no es un término esencialista, sino que va a permanecer siempre sujeta a lo que en la práctica surja. En este

sentido, Iparraguirre en el texto de Beltrán y otros (2012) advierte “es de carácter provisorio” (p. 75), mientras considera el lugar que tiene el contexto histórico, institucional y vivencial del practicante.

Como observamos, la identidad juega un papel nodal en las prácticas y por ende en la formación de los futuros profesionales y la universidad. Esto, como proceso profesionalizante, lo podemos relacionar con lo citado por Beltrán, M., Fornasari, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., & Peralta, R., 2015:

Esta identidad es uno de los principales logros en relación a las PPP, llevando a pensar las mismas como un proceso que, por un lado, se construye y conlleva un valor biográfico y, por otro lado, se constituye desde las experiencias de aprendizaje de las/os estudiantes/practicantes. (p.292)

Por lo tanto, consideramos a estas prácticas como un momento que posibilita a estudiantes la construcción de la autoría de pensamiento disciplinar. Esto se produce a través de las diferentes experiencias atravesadas por cada sujeto, con las que cada uno construye su identidad profesional. Beltrán y otros, por ejemplo explican:

el proceso de sistematización y escritura de la experiencia vivida, que los alumnos van realizando en articulación, de manera simultánea a la práctica, constituye un proceso de producción de conocimiento situacional, es decir una experiencia de aprendizaje acotada, que intenta lograr generalizaciones y explicaciones concretas que orientan la acción para un caso particular. Los potenciales profesionales van acumulando y produciendo conocimiento al actuar y reformulando su acción, sus modos de pensar y de sentir a partir de las fluctuantes y complejas realidades personales y sociales que se suscitan en su práctica. (2012, p. 427).

Por lo tanto, la autoría de pensamiento disciplinar se genera por medio de dicha identidad y las experiencias vivenciadas por cada sujeto, es decir se produce por diferentes acontecimientos personales, culturales y sociales; de manera situada. Por ello, entendemos que en el proceso de escritura de los proyectos existe un estrecho vínculo entre aquello que se expresa, la memoria de lo vivido, la identidad personal y profesional. De este modo, la escritura representa un espacio disponible para la resignificación, ella da lugar a la revisión, y elaboración de las experiencias que, en el proceso de sistematización de las prácticas, deja en papel algo más que lo meramente acontecido. Así ocurre que en las producciones tiene lugar la afluencia de ideas, que una vez escritas, expone la subjetividad de los estudiantes.

De esta manera, podemos interrogarnos sobre cómo la experiencia vivenciada en las PPP queda expresada en la escritura, y cuánto del orden de lo reflexivo se deja entrever en

esta, si consideramos que los modos de comunicar influyen en el sujeto a responder según las demandas académicas. Retomamos aquí la autoría de pensamiento disciplinar para pensarla, en torno a como juega en la construcción del posicionamiento profesional de los estudiantes ante la práctica en el campo, y luego como se construye en la escritura.

En esta línea, entendemos que el proceso de escritura es complejo y requiere una reconstrucción de sentidos, desde la identidad que se formula y en función de la forma que toma la voz personal/autoral. Es decir, este proceso tiene lugar desde la mirada que el estudiante ha construido con sus respectivas asociaciones, representaciones y sentidos.

De este modo, el abordaje de dicho apartado, propuesta formativa, nos deja entender a la trayectoria formativa como un proceso en el cual los estudiantes adquieren conceptos y teorías. Estos construyen su identidad personal ligada al perfil profesional (psicopedagogía). En dicho paso por la universidad, a través de las experiencias (PPP), las practicantes elaboran, nutren y sustentan sus construcciones de autoría de pensamiento disciplinar.

1.3 Escritura disciplinar de estudiantes en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba

Con relación al apartado anterior, entendemos al aprendizaje como un proceso complejo que es propiciado por el contexto social y cultural, el cual se actualiza continuamente y determina las producciones del sujeto. Como señala Azar (2017), es en este contexto de relaciones intersubjetivas, caracterizado por la interacción con otros, donde el sujeto incorpora la cultura y es incorporado por esta. Además, construye los conocimientos de objetos, sujetos, hechos, legalidades y normas. Partimos entonces de esta definición, ya que consideramos que la escritura forma parte de este proceso de aprendizaje que se produce en ciertos contextos sociales y que está presente a lo largo de toda la vida de la persona.

Asimismo, existen diferentes modos de entender el fenómeno complejo de la escritura; nos parece importante destacar que estos no se invalidan unos a otros, sino que son aspectos diferentes que se toman para definir a la escritura. Con relación a ello y de modo general, como señala Carlino (2006), consideramos a la escritura como una tecnología, una herramienta, un instrumento que sirve a la humanidad para resolver problemas. Esta permite registrar información mediante el uso del lenguaje, a través de la representación de las ideas, en un ejercicio donde es posible organizar y configurar lo expresado en función de aquello que se pretende transmitir. También es entendida como un medio de comunicación, ya que posibilita la conexión con otros que no están físicamente presentes. Por sus características, ella perdura en el tiempo, lo cual acrecienta el acervo cultural y se define como bien social.

Por otro lado, Bazerman (2008), menciona que el uso del lenguaje por medio de lo escrito tiene consecuencias cognitivas al interior del sujeto, ya que le permite organizar sus ideas frente al discurso y puede, a su vez, hacer consciente aquello que percibe. Esto representa un medio para la realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber. Esta concepción de la escritura nos permite considerar el potencial heurístico de las producciones escritas de los estudiantes (en este caso, proyectos de intervención de práctica) como espacio donde se condensan y se ponen de manifiesto la construcción y la apropiación de saberes a fin de abordar la autoría de pensamiento disciplinar.

En tal sentido, la escritura adquiere características particulares según dónde se utiliza y para qué se elabora, esto se vincula a la idea de género discursivo. Así, desde los aportes de (Miller, 1984 en Navarro, 2019), consideramos que el género representa un medio de acción social, situado en un contexto social determinado. Con esto y a partir del análisis de Bajtín (2005), entendemos que existiría una organización de los géneros discursivos a través de objetivos que buscan llevar a cabo acciones sociales y comunicativas. En este sentido, el autor afirma que existe una gran diversidad de géneros, debido a que las posibilidades de la actividad humana son inagotables. Un género discursivo engloba una clase de eventos comunicativos, cuyos participantes del acto comparten un conjunto de propósitos. Así, a partir de lo dicho, los procesos de escritura están regulados por los diversos géneros discursivos.

Por lo tanto, los géneros discursivos están ligados a los contextos de producción y a diversas áreas de praxis humana. Dentro de todas esas áreas de praxis comunicativas se encuentran los espacios académicos, los cuales nos permiten abordar la escritura académica. Así, en el ámbito académico existe una variedad de géneros discursivos, a los que llamamos géneros discursivos académicos. Asimismo, como mencionan Camps y Castelló (2013), la escritura académica se caracteriza por la producción de textos escritos específicos a partir de prácticas sociales. Dichas prácticas se desarrollan en el seno de las distintas comunidades universitarias y disciplinares, con el objetivo fundamental de la producción y transmisión del conocimiento, que incluye a los destinatarios principales (miembros de dichas comunidades).

Como vemos, la escritura académica se ve condicionada por la normativa y requerimientos propios del ámbito, por ello nos resulta importante destacar –para los fines de esta investigación– que Práctica V, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC), se propone la elaboración de un proyecto de intervención. Esta está orientada mediante consignas escritas que sugieren la estructuración, la información que debe contener y el modo como debe estar expuesta. Estas sugerencias las entendemos como condicionamientos para su

producción; sin embargo, profundizaremos este aspecto en el marco metodológico.

De este modo, la escritura académica representa un proceso de enseñanza y aprendizaje, que pone en juego prácticas discursivas contextualizadas y continuas, así como también la puesta en marcha de estrategias retóricas que son parte de la cultura discursiva de la disciplina. Esto se produce mediante la comprensión crítica, el análisis retórico-funcional de géneros discursivos y la producción de estos como un asunto necesario para hacer, aprender, saber y ser en la universidad. (Carlino, 2005)

Por su parte, este proceso generado en los contextos académico-universitarios es denominado alfabetización académica. Para pensarlo citamos a Padilla, C. y Carlino, P. (2010), quienes la entienden como un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, en las actividades de producción y análisis de textos; como así también en las prácticas de lenguaje académico superior. Para ello, las autoras plantean que este es un aprendizaje que debe tener una presencia transversal en el currículum y de este modo integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras. Esto se debe a que consideran que leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que se espera formar. En este sentido, elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que los graduados también deben conocer. Así, el logro de estos aprendizajes implica una serie de conocimientos guiados.

Como menciona Beke (2011), existe una diversidad de situaciones de lectura y escritura, así como distintos registros léxicos y estilos de las comunidades discursivas, en las que se realizan prácticas de interpretación y producción textual que tienen parámetros diferentes; en otras palabras, escribir y leer varían, según el contexto disciplinar y/o académico.

Por lo tanto, consideramos a la escritura académica como aquellos saberes de los cuales se apropian los estudiantes a lo largo de la trayectoria formativa. Dicha adquisición necesita, como mencionan Olivieri y otros (2020), dispositivos que faciliten la apropiación y un contexto formativo que propicie la construcción de una posición del estudiante como futuro profesional. A partir de lo dicho, entendemos que la producción escrita de los proyectos de intervención de estudiantes de Práctica V constituyen un exponente del proceso de aprendizaje escriturario a lo largo de la vida académica. En tal sentido, sostenemos que la escritura de los proyectos mencionados permite a los practicantes conocer nuevos discursos, poner en tensión sus conocimientos y relacionarlos con otros saberes; como así también ampliar y modificar sus discursos, en busca de pensamientos autónomos situados en los

contextos de la disciplina que se estudia. Por lo tanto, es una práctica localizada en un tiempo, en un espacio, en una comunidad discursiva específica que se desarrolla en el marco de ciertos géneros discursivos.

De acuerdo con esto, comprendemos que en el análisis de la escritura debemos tener en cuenta que esta posee una dimensión histórico-social; a la vez, considerar que es diversa y cambiante según el momento en el que se produce. Por este motivo, las representaciones acerca de la escritura se modifican y con ello cambia su valor social, como también el propósito para el cual se escribe; es decir, se ven ligadas al aspecto singular donde el escritor –en este caso estudiante de Práctica V– se expone en función de sus destinatarios.

En relación con esto, señalamos que ese aprendizaje propio de cada disciplina se denomina alfabetización disciplinar o avanzada, la cual supone destrezas de alto orden en los usos disciplinares de la lectura y la escritura (Roldán y Zabaleta, 2017). Estas capacidades conllevan un desafío para los estudiantes, ya que son de uso inusual en el lenguaje cotidiano. Como indican Shanahan y Shanahan (2012, en Roldán y Zabaleta, 2017), la alfabetización disciplinar se refiere a los aspectos específicos de la lectura, la escritura y la comunicación en una disciplina. Es decir, se centra en las formas de pensar, en las habilidades y en las herramientas que utilizan los expertos en las disciplinas. Entonces, cuando se afirma que dicha alfabetización implica destrezas de alto orden, consideramos que se relaciona con el hecho de que esta procura lograr la construcción de conocimientos. Para lograr este objetivo se ponen en juego estrategias de lectura empleadas por expertos en un campo determinado, es decir los expertos tienen formas especializadas de pensar, hablar y escribir. El tipo de formación que promueve la alfabetización disciplinar no se limita a un conocimiento mecánico de prácticas específicas, sino que pretende lograr la construcción de conocimientos disciplinares a partir del involucramiento en prácticas de literacidad disciplinar.

Es así que consideramos que escribir en psicopedagogía permite la apropiación y resignificación de posicionamientos construidos al interior de nuestra disciplina. En este caso, podemos decir incluso que, a partir de nuestra propia experiencia, se produce una correlación entre aprender la disciplina y el ejercicio de esa escritura dentro del proceso de aprendizaje. Esto lo vemos reflejado en el proceso de mejora en relación con la escritura, en cuanto al logro de una producción escrita más clara, organizada, jerarquizada, coherente y cohesiva, y a su vez, en lo que respecta al aprendizaje de los contenidos que están presentes en la cursada. Así, observamos una profundización y precisión en el conocimiento de esos contenidos.

A nuestro entender, la escritura aloja y propicia la autoría de pensamiento en la palabra escrita, en lo que se afirma, describe, explica o correlaciona, hace visible una idea que

se materializa en el texto. Esto es propiciado por la función epistémica de la escritura, función mediante la cual, como indica Serrano (2013), se puede acceder a nuevos modos de conocer, como así también a nuevas maneras de pensar y de razonar; es por este motivo que dicha autora plantea la necesidad de proponer una mirada desde lo pedagógico. De este modo, la escritura y el pensamiento se encuentran ligados a la experiencia y la lectura, por lo cual estas se expresan en un medio universitario donde dichas actividades son planificadas –con propósitos formativos específicos– a fin de propiciar ciertos aprendizajes al estudiante. Así, entendemos que es posible que advenga la autoría de pensamiento disciplinar, configurada a partir de la experiencia y del posicionamiento, en un ejercicio que demanda al estudiante una propia interrogación, la cual también puede aparecer por escrito para ser parte de sus ideas.

Por otra parte, Di Scala y Cantú (2008) aclaran que las modalidades de producción de los mecanismos de la escritura y la lectura ponen en juego procesos subjetivos, procesos constitutivos que enraízan en la dinámica histórica pulsional, identificatoria y posicional del sujeto. Así mismo las formas en que un sujeto escribe, presentan particularidades que pueden comprenderse como manifestaciones de un posicionamiento frente al texto. De algún modo, este posicionamiento que se genera entre el sujeto y el texto es el objeto de nuestra investigación, puesto que abordamos la autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos escritos por estudiantes de Práctica V.

En relación con esto, el concepto de posicionamiento hace alusión a una “acción de posicionarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado”. Es decir, consideramos que el sujeto actúa en función de su situación como estudiante frente a la práctica y el contexto que allí se presenta. Por lo tanto, los universitarios se posicionan en su quehacer de estudiantes, adecuándose a los requerimientos de la formación y la práctica, desde su configuración subjetiva.

Este posicionamiento interpela nuestro análisis, ya que es en sí mismo una arista de la autoría de pensamiento, es decir, la posición que el escritor toma da cuenta de una apropiación del sentido de aquello que dice; por ello es necesario que exista cierto margen de apertura, para la expresión de las ideas propias dentro de una disciplina que marca rumbos posibles, influye y puede desde sí, guiar las prácticas. De algún modo, en contextos formativos ligados a la enseñanza superior, la autoría de pensamiento disciplinar está condicionada por consignas, tiempos, exigencias, contenidos de enseñanza y modelos organizacionales propuestos por los docentes. (Olivieri y otros, 2020).

A lo largo del recorrido del apartado (escritura disciplinar) consideramos que el proceso de escritura está condicionado por un contexto específico, en este caso por el ámbito

universitario, debido a las exigencias académicas y de los docentes dentro de la institución. Por lo tanto, los estudiantes, construyen sus posturas con base en las experiencias vivenciadas en su trayectoria formativa, las cuales les permiten desarrollar un posicionamiento disciplinar/profesional mediante un pensamiento reflexivo y situado. Es decir, constituir su autoría de pensamiento disciplinar. A continuación, hacemos foco en esta última.

1.4 Autoría de pensamiento disciplinar propiciada en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba

Como hemos dicho previamente, entendemos que la psicopedagogía invita a abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento, a hacer pensables las situaciones. A su vez, como menciona Fernández (2002), el pensamiento es producción cognitiva e implica inteligencia; es decir que, a nuestro entender, el pensamiento como tal es un acto donde se generan procesos cognitivos, a través de los cuales tienen lugar las ideas que devienen en autoría.

Por otra parte, la autora considera que los espacios que posibilitan el hacer pensable un determinado contenido, los vuelve significativos para los estudiantes. En referencia a esto, entendemos como espacio a aquel ámbito o área que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y de construcción de pensamientos. Asimismo, dado que el pensamiento y el aprendizaje son fenómenos dinámicos, es que dichos espacios deben ser transformados, resignificados y reconstruidos constantemente. En función de esto, comprendemos a la escritura como componente necesario de y para estos espacios, ya que propicia los procesos de enseñanzas-aprendizaje. A su vez, entendemos que dicha escritura se produce desde un acto subjetivo, condicionada por el contexto, es decir, presenta una relación con el propósito por el cual se escribe, a quién va dirigido y la intención que tiene dicha producción. En este sentido, como hemos señalado, la escritura académica presenta lógicas particulares, por ello requiere la revisión de discursos, el análisis y la interpretación de datos con la reflexión continua y la toma de decisiones frente a lo enunciado.

A su vez, la producción es una “experiencia” (Beltrán y Fornasari, 2012) del sujeto que expresa sus ideas, lo cual requiere pensar lo que se quiere transmitir. Así mismo forma parte de un discurso propio, constituido desde de la lectura de otros, los cuales posibilitan pensar, decir, resignificar y construir nuevos pensamientos, como así también otros sentidos. A partir de esto, como indicamos previamente, se define al concepto de autoría como el proceso y el acto de producción de sentidos, aquí el sujeto se reconoce como protagonista o partícipe de tal producción (Fernández, 2002). Es decir, es necesario que se genere cierto

reconocimiento para que haya autoría y el sujeto logre posicionarse, haciéndose cargo de ese hacer. Así la autoría de pensamiento es condición para la autonomía de la persona. A su vez, la autonomía favorece la autoría, donde pensar es el acto que le da forma y cuerpo a lo producido.

En relación con la autoría de pensamiento disciplinar, en nuestro caso, entendemos que el estudiante universitario por medio de las experiencias de aprendizajes a lo largo de la carrera, construye su propia visión sobre el quehacer profesional. A partir de ello transforma la realidad y produce una transformación en sí mismo. Por lo tanto, en ese proceso que implica el acto de producción de sentidos y el reconocimiento del sujeto en sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción, se constituye su voz autoral. Por ello, cuando hablamos de la “voz del autor” (Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., y Vega, N., 2011) en la escritura disciplinar, esta forma parte de una construcción que se produce en el diálogo y en las relaciones conceptuales, intertextuales que el o los escritores establecen con otros textos.

Así, comprendemos que la voz propia tiene lugar a través de un proceso donde el sujeto hace una interiorización, desde la reelaboración y resignificación de otras voces que acompañan el proceso, en este caso en el ámbito universitario dentro de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la FES, UPC. Por ello, la voz no existe de forma aislada, es decir que todo enunciado es siempre multivocal. (Bakhtin, 1986 en Castelló y otros, 2011). De acuerdo a esto, podemos afirmar que todo enunciado es elaborado desde un saber construido; el cual se genera gracias al aporte de distintas personas que rodean al sujeto.

Es así que, como menciona Farmer (1995, en Castelló y otros, 2011), cada escritor tiene a su disposición un coro de voces distintas, de las cuales aborda aquellas que precisa, ligado a la situación en la que se encuentre. Al mismo tiempo, el sujeto le aporta su visión de la realidad, la cual se ve determinada por un momento dado. Esas voces atraviesan a los sujetos, los cuales son influenciados por el contexto en el cual escriben, este interpela al escritor a modificar su discurso en función de los requerimientos. Por ello, entendemos que quien escribe intenta poner en juego sus competencias discursivas para socializar aquello sobre lo que reflexiona.

Por lo tanto, entendemos que en el ámbito educativo, los estudiantes poseen distintas posibilidades para lograr apropiarse de las voces de otros, para dotarlas de sentido personal, y poder utilizarlas de forma intencional en sus textos. En este sentido, esta apropiación, como mencionan Castelló y otros (2011), está vinculada con la construcción de la propia voz. En dicha construcción consideramos que los estudiantes intentan aprender los sentidos de los

demás para hacerlos propios.

En relación con esto, como señala Prior (1998, en Castelló y otros, 2011), la voz representa una forma de re-invocar las voces de otros, por lo cual se produce a través de la polifonía e intertextualidad. En cuanto a la polifonía compartimos el aporte de Bajtin, quien establece:

la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas [se combina en] la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible. (2005, p. 15)

Los textos académicos producidos a lo largo de la formación universitaria, en este caso la elaboración de proyectos de intervención en Práctica V, pueden ubicarse dentro de esta definición, ya que se componen desde una polifonía. En ellos, los estudiantes seleccionaron ciertos fragmentos de otras voces que llegan a ser enunciados para fundamentar una argumentación. También para realizar los constructos teóricos sobre paradigmas disciplinares, los cuales utilizarán como guía para su futuro desempeño profesional.

Dicha polifonía, a nuestro entender se desplaza en el interjuego socializador de los conocimientos y posicionamientos de distintos autores, de modo similar se desarrolla la intertextualidad, ya que aparece en el texto escrito la posibilidad de revisar discursos. Desde los textos se analiza, se discute, se interpelan las ideas, se reelaboran discursos, emergen cuestionamientos, aparece la refutación o la puesta en valor.

Por su parte, la intertextualidad tiene varios modos de ser entendida. Esta es el nudo donde se agrupa un significado con otro y se caracteriza por ser la confluencia del significado de un texto anterior con el presente. A partir del aporte de Kristeva entendemos que (2010, en Aguilar González, L., y Fregoso Peralta, G., 2013) es un mosaico de citas, una absorción y transformación que coinciden en el texto; es el lugar de interacción compleja entre diferentes textos. Es decir, quien escribe se nutre de distintos conceptos abordados por diferentes autores, lo cual permite analizarlos e interpretarlos.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, comprendemos que la autoría de pensamiento disciplinar implica el proceso de construcción de la propia voz de quien escribe desde, en y a través de una zona del conocimiento académico específico. Esto es producto de la interacción del sujeto escritor con los diferentes géneros discursivos abordados, estudiados, reflexionados y analizados a lo largo de su formación académica, específicamente de la disciplina que se aborda. A su vez, dicho proceso permite la apropiación de las diversas teorías estudiadas y posibilita constituir sus propias reflexiones. Estas se generan en el

interjuego entre los puntos de vista que el sujeto trae consigo y los géneros discursivos con los cuales tiene que trabajar determinada temática propuesta por la cátedra. En estos géneros discursivos, se producen operaciones discursivas, como lo son según Bajtín (2005): la intertextualidad, el dialogismo y la polifonía, los cuales podemos entrever en las producciones escritas de los estudiantes. Así entendemos que la autoría de pensamiento disciplinar, se relaciona con la presencia de enunciados anteriores, propios o ajenos, establecen relaciones de refutación, de polemización, de adhesión, entre otras. Por lo tanto, quien escribe es protagonista o partícipe de tal producción, es quien construye su propia voz y quien se apropia de aquello que es específico de cada disciplina, a fin de hablar sobre el mundo y sobre sí mismo.

En este sentido, comprendemos que el estudiante emprende la escritura, sujeto a tensiones que lo fuerzan a construir desde sí un discurso propio, acorde a múltiples factores dentro de la disciplina (lectura sugerida en la licenciatura, la escritura basada en los géneros discursivos solicitados, exigencias académicas, entre otros). De este modo, el universitario da forma a lo que desea expresar en función de lo que se espera de él, pero no sin sufrir la posible presión y la incertidumbre que genera la comunidad académica. Será a partir de la práctica de escritura constante que él puede sobrellevar esos contratiempos, y hacer del oficio de estudiante, un rol que potencie su expresión, de lugar al profesional que comienza a emerger y tomar forma a través de la autoría de pensamiento disciplinar expuesta de manera discursiva mediante sus producciones escritas.

Este último apartado, la autoría de pensamiento disciplinar representa el concepto y alcance que tiene en las construcciones elaboradas por estudiantes, puestas de manifiesto en los diferentes proyectos, a través de los componentes vinculados a la construcción de la voz autorial, procesos dialógicos y recuperación de los aportes teóricos (entendidos como dimensiones constitutivas de este fenómeno a indagar).

CAPÍTULO II: Decisiones metodológicas

Como hemos mencionado en la introducción, a través de esta práctica de investigación, nos propusimos como objetivo general explorar modos de producción de autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación, presente en la escritura de los proyectos de intervención de Práctica V de 2020, comisión de Alfabetización, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba.

A su vez, a fin de acotar las metas cognitivas de esta investigación, formulamos los siguientes objetivos específicos: describir formas como se manifiesta la voz autoral en los proyectos de intervención de estudiantes de Práctica V, de la comisión siete de Alfabetización en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, reconstruir los fundamentos teóricos propuestos por estudiantes en los proyectos de intervención de Práctica V de la comisión siete de Alfabetización, en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía; por último caracterizar modos como se manifiesta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención elaborados por estudiantes de Práctica V en 2020, comisión de Alfabetización, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Ahora bien, al tener como horizonte estos objetivos, exponemos a continuación las decisiones metodológicas.

2.1 Tipo de investigación y enfoque

El diseño metodológico de nuestra práctica de investigación tiene un enfoque cualitativo y, a su vez, es interpretativa, teórico-empírica, ya que implica el análisis de documentos. Al mismo tiempo, trabaja con la construcción de un corpus, el cual está construido por los proyectos de investigación elaborados por estudiantes de Práctica V del eje “Alfabetización” de la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES, UPC. Dicho diseño nos “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas”. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como flexibilidad”. (Hernández Sampieri, 2014, p. 16). Este tipo de diseño, al ser flexible, nos permite realizar modificaciones en el curso de la investigación para aproximarnos al tema que abordamos. De este modo, el estudio y análisis de los diferentes proyectos pretenden producir conocimientos que den cuenta de los objetivos planteados. Es por ello que se parte de este tipo de investigación, porque posibilita, como señala Mendizábal (2006), en el transcurso de la indagación, estar abierto a lo inesperado, al posible surgimiento de categorías emergentes. Estas últimas se construyen a medida que analizamos y/o construimos información y llevan a modificar las líneas de

investigación para optimizar la obtención de los datos que se intentan construir.

Dichos proyectos de intervención son explorados desde el paradigma interpretativo, ya que nos posibilita obtener datos descriptivos a través de su lectura, y observación. De esta manera, llevamos a cabo, como define Vasilachis (1992), “interpretaciones de los significados creados y empleados en los procesos de interacción en un contexto determinado” (p. 31), es decir, nos acercamos a producciones de estudiantes recuperando/reconstruyendo el contexto en el cual producen sus escritos. A su vez, entendemos que este es parte de lo que configura la realidad disciplinar y de este modo condiciona a las producciones.

Con relación a esto, cabe destacar que esta investigación es empírica, ya que partimos del análisis de proyectos elaborados por estudiantes de Práctica V, de la carrera de Psicopedagogía. Dicho estudio tiene un alcance exploratorio, como menciona Hernández Sampieri (2014), este se lleva a cabo cuando el objetivo es examinar un tema/problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, la revisión de antecedentes de investigación empírica reveló que hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. Así, los estudios exploratorios nos permiten aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, de manera tal que podamos obtener información y llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real (Dankhe, 1986, en Hernández Sampieri, 2014).

2.2 Contexto de producción del material empírico

Entonces este trabajo, se propone investigar la autoría de pensamiento disciplinar a través del análisis de los proyectos de intervención elaborados por estudiantes del último año de la carrera de Psicopedagogía (ciclo lectivo 2020), durante Práctica V. En este sentido, cabe mencionar que la FES, de la UPC, define el perfil de las prácticas académicas como aquel que “posibilite la práctica del futuro profesional acorde al plan de estudio vigente” (Reglamento de la Práctica Profesionalizante, 2020, p. 4). En torno a la Práctica, destacamos que en su programa contempla:

la complejidad de asumir la formación práctica en el marco universitario, trascendiendo el posicionamiento dicotomía, teoría, práctica de carácter aplicacionista para lograr un reconocimiento que encarna en las prácticas profesionalizantes, la construcción de Prácticas de conocimiento. (2020, p. 37)

En consecuencia, y en función de nuestro tema de investigación, consideramos que la construcción de proyectos resulta de gran valor para nuestra indagación, ya que “nos permite identificar las formas de asumir un rol profesional activo en el ejercicio de la práctica

reflexiva que ordena la toma de decisiones” (Programa de Práctica V, 2020, p. 2). Entonces, consideramos que la autoría de pensamiento disciplinar se encuentra en el decir de los estudiantes y se concreta, en cierta parte, en sus producciones escritas, en los proyectos elaborados por ellos. Allí aparecen sus posicionamientos/delineamientos prácticos, los cuales son únicos y particulares; desde ellos podremos indagar sobre nuestro problema de investigación.

Por otra parte, destacamos que dichos proyectos pertenecen al eje de Alfabetización (comisión siete). En relación con este, según expone el Programa de Práctica, se pretende:

la construcción que deviene tal por el interés en los procesos específicos que la lectura y la escritura conllevan, ambas formas de producción simbólica son concebidas por referencia a modalidades de representación que los sujetos construyen de una manera singular en su tránsito por los espacios educativos formales y no formales. (2020, p. 38)

Entendemos que dicho eje reconoce que son importantes los procesos de escritura, los cuales considera como construcciones permanentes de cada sujeto y fruto del quehacer académico. Por este motivo, tenemos la intención de incluir el análisis de los proyectos que forman parte de este, en función de nuestro tema de investigación abordado, a fin de lograr una mayor profundidad desde los objetivos propuestos.

2.3 Área de estudio: el universo y la muestra

Como hemos mencionado en reiteradas ocasiones, el presente informe de investigación lo realizamos a partir de los proyectos de intervención producidos por estudiantes de Práctica V de la comisión siete del eje Alfabetización, de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la UPC, en el 2020. Este se llevó a cabo dentro de dicha universidad donde se hizo el relevo de documentos, la vía de acceso a ellos fue mediante la aprobación de las autoridades de la carrera, el consentimiento de las estudiantes que elaboraron los escritos y las profesoras de Práctica V, de la comisión siete de 2020. De esta forma, dispusimos de ochoproyectos, de los cuales se utilizaron cuatro como muestra. Estos se eligieron porque consideramos que son los más completos en cuanto a los contenidos sobre la propuesta de intervención. A su vez, presentan mayor extensión debido a la información presentada, ya que responden a una cierta organización y estructura (en este caso el formato de un proyecto de intervención). También logramos encontrar –en una primera lectura– aquellas características que hacen alusión a los indicadores: citas, argumentaciones, conceptos abordados desde la Psicopedagogía, entre otros. Estas producciones se ajustan a los requerimientos académicos,

toman el formato del género proyecto y se construyen con relación al espacio donde los estudiantes realizan la práctica profesionalizante. Cada grupo estaba compuesto por cuatro o cinco estudiantes, las cuales realizaron aportes que llevaron a la producción de estos proyectos, a través del trabajo colectivo y colaborativo.

Dichos proyectos de intervención tienen como abordaje central los conceptos de alfabetización, lenguaje, lectura y escritura. A partir de esto, a continuación realizamos una breve descripción de cada uno de ellos. En primer lugar, el proyecto “*Construyendo intervenciones: lectura y escritura desde la primera infancia.*”, elaborado por las estudiantes: Grigioni, M., Rasino, O., RivaderoFass, C., Romero, E. y Serafini, S. Ellas ponen de manifiesto la conceptualización de alfabetización, y hacen mención a lectura y escritura, para lo cual proponen ciertas intervenciones. A su vez, ponen en relieve sus posicionamientos acerca de como entienden a la lectura y escritura, mediante distintos autores. Luego, hacen hincapié sobre los primeros acercamientos a la escritura de los niños que asisten al jardín. También, las estudiantes expresan como consideran el escribir durante las edades tempranas.

En segundo lugar, el proyecto “*Érase una vez*” escrito por las estudiantes Chávez, M., Mansilla, R., Miranda, D., y Pinardel J. En este, las practicantes se centraron en el lenguaje de las infancias tempranas en los niños de 2 a 3 años y medio que forman parte del espacio donde ellas llevan a cabo sus prácticas.

El tercer proyecto se titula *Sala de 4 años: ‘Un espacio para promover el desarrollo del lenguaje, del juego y de la alfabetización’*, elaborado por las estudiantes: Cáceres, G., Calderón, M., Cufre, A., Tarcaya, L., y Yulitta, R. En este, las practicantes hacen alusión a las representaciones construidas sobre la alfabetización, la lectura y escritura en sus propias prácticas, en el cual ponen énfasis en la identidad de la persona.

En el cuarto proyecto *Alfabetización inicial: El papel que cumple el otro* producido por las estudiantes: Abregú, D., Artioli, K., Vaquel, L., y Velazquez, J. Ellas conciben a la lectura y escritura como procesos, los cuales se nutren recíprocamente. Además, sostienen que dichos aprendizajes se construyen a lo largo de toda la vida de un sujeto, el cual está atravesado por aspectos psíquicos, subjetivos, sociales, contextuales y culturales.

2.4 Métodos, técnicas e instrumentos de construcción de datos

Esta investigación la realizamos a través del análisis de datos, por medio de una metodología cualitativa, con el fin de lograr una mayor aproximación a nuestro tema de investigación. La elección de esta metodología busca obtener datos (que se convertirán en información) (Hernández Sampieri, 2014). Como menciona dicho autor, una fuente muy

valiosa de datos son los documentos y materiales, de esta forma en esta investigación, tomamos como documentos a los proyectos de intervención de las estudiantes, los cuales nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio, la autoría de pensamiento disciplinar.

De este modo, realizamos el análisis de los documentos a través de los indicadores que elaboramos (citas, argumentaciones, autores abordados, entre otros) en función de nuestras subcategorías de análisis propuestas (dimensión dialógica, fundamentos teóricos y voz autorial). A través de la interpretación de los datos obtenidos logramos arribar a conclusiones que serán desarrolladas en el siguiente capítulo, las cuales nos permitieron dar respuestas a los interrogantes que encauzaron los objetivos.

Una vez observados los diferentes documentos y extraídos los datos relevantes para nuestra investigación, procedimos a realizar la interpretación y análisis, lo cual nos permite responder a los distintos cuestionamientos planteados a lo largo de esta práctica de investigación. Dicho análisis, acompañado de una lectura crítica y reflexiva, nos posibilita la construcción de nuevos conocimientos con base en los diferentes objetivos planteados.

2.5 Categorización e interpretación de los datos

Para responder a los objetivos enunciados con anterioridad, en esta práctica de investigación construimos una categoría apriorística, con sus respectivas subcategorías –si bien contemplamos la posibilidad de aparición de categorías emergentes durante el trabajo con el corpus–. Propusimos un diseño flexible, a fin de lograr operatividad en esta práctica de investigación, creamos estas categorías antes del proceso de construcción de la información a fin de orientar la indagación, pero sin tomarlas de modo taxativo. Cada categoría, como señala Cisterna Cabrera (2005) son tópicos centrales que focalizan la investigación y pueden resultar de ayuda fundamental.

Por su parte, estos tópicos surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los objetivos. Estos, como señala Cisterna Cabrera, “se materializan en el diseño de investigación por medio de las categorías apriorísticas, con su correspondiente desglose en subcategorías, constituyendo así la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información.” (2005, p. 65).

A partir de esto, elaboramos una grilla de análisis de documentos que contiene los objetivos específicos de esta práctica investigativa, con la formulación de una categoría apriorística y sus correspondientes subcategorías. Luego, en torno al procedimiento de trabajo con el corpus, realizamos una lectura minuciosa de los proyectos de la práctica

profesionalizante, la cual nos permitió la selección de la información, con la consecuente distinción de “lo que sirve de aquello que es desechable”. (Cisterna Cabrera, 2005, p. 68).

Para tal efecto, se requiere de la pertinencia, es decir, de la acción de solo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación (Cisterna Cabrera, 2005). Esto nos permite incorporar los elementos emergentes propios de la investigación cualitativa. Por consiguiente, procedemos a encontrar en las respuestas pertinentes, los elementos que presentan relevancia, lo que se devela, ya sea por su recurrencia o por su asertividad sobre el tema que indagamos.

Posteriormente, le otorgamos sentido a la información a través del procedimiento inferencial, que consiste en el establecimiento progresivo de conclusiones ascendentes, mediante la agrupación de las respuestas relevantes. Como última instancia elaboramos respuestas a las preguntas de investigación. Esto nos permitió encontrar coincidencias y divergencias entre las propias subcategorías y categoría, como así también entre los proyectos.

Dicho proceso se denomina triangulación de datos, donde se reúnen y cruzan las contribuciones de los proyectos, los aportes construidos en el contexto conceptual y las propias conclusiones de quienes investigamos; de este modo, su vinculación genera un nuevo corpus de conocimiento.

A continuación, presentamos la categoría y subcategorías construidas para esta práctica de investigación:

Categoría:

- Autoría de pensamiento disciplinar

Subcategorías:

- Voz autoral
- Dimensión dialógica
- Fundamentos teóricos

Para explorar modos de producción de autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación, abordamos diferentes subcategorías. Para cada una de ellas tuvimos en cuenta diversos indicadores que nos permitieron un acercamiento a nuestros objetivos.

Con respecto a esto, en la subcategoría *voz autoral*, para describir la forma en que esta se manifiesta, observamos en los proyectos los siguientes indicadores: expresiones críticas, subjetivas y analíticas expuestas por estudiantes, sus fundamentaciones y propuestas de intervención planteadas por ellos. Por su parte, en la subcategoría *dimensión dialógica*, para

caracterizar modos como esta se manifiesta, visualizamos los siguientes indicadores: conceptos abordados en la carrera de Psicopedagogía en la FES- UPC, autores citados, modos de comentar las citas, las relaciones, contraargumentaciones, adhesiones que establecen los estudiantes con dichas citas. En cuanto a la subcategoría *fundamentos teóricos*, con la intención de reconstruir dichos fundamentos propuestos por estudiantes en los proyectos, tuvimos en cuenta indicadores como: corrientes de pensamiento, posicionamientos, autores referentes.

Por todo lo expuesto hasta el momento, en el siguiente capítulo presentaremos el procedimiento de interpretación desde la triangulación de datos, con el desarrollo de la categoría y sus subcategorías.

CAPÍTULO III: Análisis e interpretación de datos

En este capítulo presentaremos primero el análisis, luego las interpretaciones que se articulan con el propósito de entablar un diálogo entre el contexto conceptual y los fragmentos extraídos de los proyectos. Por último, las inferencias con respecto a la categoría *autoría de pensamiento disciplinar* y subcategorías *voz autoral*, *dimensión dialógica*, *fundamentos teóricos*, que hemos construido previamente. Entonces, como señalamos en el capítulo anterior, estos proyectos son el resultado del proceso de escritura final que realizaron estudiantes de Práctica V, en este caso pertenecientes a la comisión siete, denominada Alfabetización, de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la FES, UPC en 2020.

Así, a partir de la muestra seleccionada, llevamos a cabo un análisis de los datos obtenidos de cuatro proyectos de intervención seleccionados. Este análisis de los diferentes proyectos nos permitió abordar los distintos objetivos planteados, ya que hacen mención a la utilización de variados autores. Allí puede verse como las estudiantes se apropiarían de los conceptos de escritura y lectura, además de las relaciones que establecerían entre estos, con lo cual se dejaría entrever su propia autoría de pensamiento disciplinar. De esta manera, seleccionamos algunos fragmentos de dichos proyectos, los cuales intentarían dar respuesta a la temática planteada a partir de la construcción de la categoría con sus respectivas subcategorías.

A continuación, presentamos el análisis antes enunciado, desde la observación de la categoría: la autoría de pensamiento disciplinar, de la cual pretendemos dar cuenta en los diferentes proyectos, a través del análisis de las subcategorías: la voz autoral, dimensión dialógica y fundamentos teóricos.

3.1 Modos de producción de la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes

3.1.1 Formas como se manifiesta la voz autoral en los proyectos de intervención

Como mencionamos anteriormente, construimos la categoría autoría de pensamiento disciplinar, de la cual se desprenden tres subcategorías -en tanto dimensiones que nos permiten dar cuenta de tal fenómeno-: la voz autoral, fundamentos teóricos y la dimensión dialógica. A continuación comenzaremos con el análisis de la subcategoría la voz autoral. Para dar inicio a esto, observamos dentro de los escritos, diferentes indicadores que nos permitieron realizar dicho análisis, tales como: expresiones críticas, subjetivas, analíticas, las fundamentaciones expuestas y las propuestas de intervención presentadas por las estudiantes. Con esto, pretendemos encontrar las propias voces de las practicantes por medio de sus

elecciones discursivas y las decisiones que adoptan en cuanto al contexto en el que se encuentran. Como así también las posturas que eligen frente a las distintas situaciones y demandas específicas de la cátedra. Es decir, las posiciones que las estudiantes conciben con base en los textos y autores/as sobre los que escriben. Esto nos permitiría dar cuenta de la construcción de sus propias voces, la cual se encontraría presente en sus producciones.

Partiremos por destacar la importancia que tiene, a nuestro entender, el trayecto de la formación académica en las estudiantes, ya que estas reciben diferentes herramientas que les permitirían favorecer la autoría propia y la construcción reflexiva; con ello producirían el interjuego entre la teoría y lo subjetivo. En cuanto a esto, logramos observar que las estudiantes plantean en reiteradas ocasiones el posicionamiento desde donde partirían, toman a la alfabetización (lectura-escritura, conceptos a los cuales hacen foco) como un proceso de construcción, por ejemplo en el proyecto *“Construyendo intervenciones”* hablan de que es un “proceso que implica la producción subjetiva, cognitiva e intelectual” (p. 2). Este posicionamiento, lo podemos vislumbrar a lo largo del desarrollo de los proyectos, ya que presentan una relación continua entre la fundamentación teórica (en la cual dejan entrever sus perspectivas) y las intervenciones propiamente dichas. Al respecto, las estudiantes darían cuenta del interés por trabajar con diversos recursos que posibiliten un proceso de construcción en los sujetos. Para ello, en el proyecto *“Construyendo intervenciones”*, las practicantes proponen el “reconocimiento de las diversas prácticas socioculturales que realizan sus alumnos/as como actividades promotoras de la lectura y escritura” (p. 3). De este modo, encontramos en los trabajos presentados, como parte de dichas prácticas sociales, la construcción subjetiva del saber a través de la lectura y escritura.

Por otra parte, distinguimos que a lo largo de la escritura de los proyectos, las universitarias llevarían a cabo una transformación en sus modos de pensar a través de las diversas lecturas y escrituras, las cuales realizaron a lo largo de los cuatro primeros años de la carrera. Esto lo podemos ver reflejado cuando manifiestan: *“teniendo como base saberes provistos desde la Psicopedagogía, se puede decir que concebimos a...”* en el proyecto *“Alfabetización inicial”*, lo expresan así:

A partir de lo mencionado anteriormente, y teniendo como base saberes provistos desde la Psicopedagogía, se puede decir que concebimos a la lectura y escritura como procesos sincrónicos, que se nutren recíprocamente. Su aprendizaje se construye a lo largo de toda la vida de un sujeto, el cual está atravesado por aspectos psíquicos y subjetivos, sociales, contextuales, culturales. (p. 2).

Destacamos que, para tal labor mencionada, las estudiantes realizarían diversas acciones, tales como las que mencionan Padilla y Carlino (2010): el análisis crítico de la intertextualidad, la actualidad y pertinencia textual, con ello asumirían un posicionamiento a través de los diferentes autores abordados y así expresan sus posturas:

En el proyecto “*Construyendo intervenciones*”, describen:

construir un espacio de reflexión, que aborde el conocimiento de las comunidades a las que dan clases, desde la perspectiva socio-cultural, revalorizando las prácticas situadas y a su vez entenderlas como procesos que promueven la lectura y escritura.

Consideramos que este proyecto tiene una relevancia fundamental para el hogar, ya que tiene como objetivo, contribuir con el enriquecimiento y la construcción de la lectura y la escritura como procesos que ponen en juego la singularidad de cada sujeto, y permiten dejar huella en la constitución de su pensamiento. Por eso lo abordamos desde una perspectiva socio-cultural que pueda revalorizar y complejizar la mirada de las distintas prácticas situadas que se sostienen en una comunidad, para entenderlas como procesos anteriores a la lectura y escritura. El enfoque desde el cual nos proponemos abordar el proyecto, enfatiza en poder entender las prácticas socio-culturales como prácticas centrales en la vida de la comunidad(pp. 3-4).

Aquí, además logramos observar la presencia de la voz autoral, en apropiaciones de los diferentes discursos, por ejemplo en el uso de palabras tales como: *Partiendo desde un enfoque... construir..., Consideramos que este proyecto tiene una relevancia fundamental..., consideramos necesario..., lo abordamos desde...,* entre otras.

Con relación a lo mencionado anteriormente, observamos la presencia de la voz autoral de las estudiantes a través de los distintos discursos, para ello exponemos del proyecto “*Érase una vez*” el siguiente ejemplo:

Partiendo desde un enfoque constructivista podemos decir que la alfabetización se entiende como un proceso complejo de construcción de aprendizaje, en el cual los sujetos construyen nociones sobre los símbolos escritos, y no solo ello, sino que también interpretan y comunican significados a partir de estos. Además, posibilita que el sujeto pueda adquirir estas habilidades lingüísticas tales como la lecto- escritura. (p. 2).

A esto podemos agregar un ejemplo del proyecto “*Sala de 4 años*” donde manifiestan: *También consideramos necesario explicarles a las docentes que a través de estos recursos intentamos contribuir al despliegue subjetivo y la posibilidad de poder tensionar los objetos de conocimiento y, por otro lado, favorecer el fortalecimiento del*

vínculo con los objetos de conocimiento a través de su interpretación y recreación.
(pp. 11-12)

A su vez, en el proyecto “*Alfabetización inicial*” exponen:

Se utilizó como recurso para tales intervenciones un grupo de Whatsapp cuya finalidad era construir redes que conduzcan al autoconocimiento de las posibilidades que han tenido esos padres en torno a la alfabetización en su infancia, y cómo esto influye en lo que transmiten a sus hijos. (p. 6)

Allí vemos como tomarían una postura sobre el modo en que abordan su temática. De este modo, en las producciones de las estudiantes notamos un “ejercicio de pensamiento”, con este dejan huellas de sus construcciones, las cuales, como señala Bazerman (2008), dan cuenta de la creación, que revela, transforma y construye la realidad. Es decir, llevarían a cabo un proceso complejo en el cual adquieren, modifican, elaboran, reelaboran continuamente sus puntos de vista hasta alcanzar el deseado.

Como mencionamos anteriormente, entendemos que las universitarias podrían adoptar una posición con respecto a los temas sobre los que escriben, debido a los aportes teóricos brindados en la Licenciatura de Psicopedagogía en la FES, UPC, los cuales nutrirían su trayectoria formativa. Para esto, en el trabajo “*Érase una vez*”, las estudiantes explicitan la perspectiva desde donde parten para el abordaje de su proyecto y sobre qué autor/a se posicionan para tal elección. Esto lo vemos en la siguiente cita:

Por último, nos situamos en la narración dado que es el recurso que abordaremos en nuestra intervención psicopedagógica con los niños del Hogar(...).

Schlemenson plantea que la narración tiene la posibilidad de reconstruir realidades y poner en lenguaje los proyectos y los deseos. El lenguaje, diálogo y narración permiten elaborar mecanismos críticos para potenciar el caudal simbólico. Se produce una transformación de la actividad de representación a partir de la apropiación de una organización externa por parte del niño para la expresión de los sentidos elaborados anteriormente.

La narrativa nos constituye como sujetos, en tanto propicia la construcción de sentidos que otorgan forma y contenido a la propia experiencia del yo; entrelaza aspectos de la objetividad, con interpretaciones subjetivas que se concretan cuando se potencian la imaginación y el posicionamiento crítico del narrador.

En este Proyecto nos *posicionamos como narradoras*, para que el sujeto conozca la lectura por un tercero, para que se despierte en él cierto deseo por la misma, por

conocerla. Vivenciando de una manera compleja, dado que nos encontramos en aislamiento y que la lectura del cuento se realizará vía virtual, el mundo del leer.

Además, nos resulta importante que los niños aprendan a disfrutar de las narraciones, creando un espacio de lectura compartida. (p. 4)

Con relación a ello, entendemos que esto podría dar cuenta de la posición que asumen las estudiantes en el texto que van a producir, ya que se apoyan en la autora (Schlemenson) para abordar e interpretar el concepto de narración y así llevar a cabo un análisis de este término con el contexto en el que realizan sus prácticas, lo cual se reflejaría en sus propuestas de intervención. Para eso, recurren al uso de diferentes mecanismos discursivos como el análisis e interpretación de la información. Estos, como señala Castelló y otros (2011), son dependientes del contexto, situados; por lo tanto, específicos en función de las disciplinas en las que se escribe y de los objetivos comunicativos que cada texto persigue. Entonces, para tal análisis, tuvimos en cuenta distintas categorías propuestas por Castelló y otros (2011).

Una de las categorías observadas, es el uso de “potenciadores-enfatizadores o boosters (claramente, obviamente, demuestra)”, (p. 112), los cuales permitirían a las estudiantes explicitar sus opciones, enfatizar aquella información compartida, su pertenencia a dicho autor/es y expresar seguridad, desde un cierto grado de implicación con el tema y solidaridad con la audiencia. Es decir, tendrían en cuenta el destinatario (profesores, compañeros/as). A esto lo visualizamos en las distintas producciones al utilizar palabras como: “*plantea*”, “*conceptualiza*”, “*propone*”, “*proponiendo*”, “*los planteamientos de Cantú (2011) nos ayudan a posicionarnos para entender...*”

Esto lo vemos reflejado, por ejemplo en el proyecto “*Érase una vez*”, cuando las estudiantes manifiestan:

En lo que respecta al dibujo, tomamos a Dolto la cual plantea que cuando un sujeto dibuja se dibuja, se inscribe y pone en el pensar, es decir, hace huella de pensamiento, el sujeto plasma lo que interpreta de manera latente y manifiesto y de esta forma se posibilita la construcción de sentido y autoría de pensamiento. (pp. 2-3)

A su vez, en dicho proyecto expresan:

Marisa Rodulfo conceptualiza al dibujo como una producción gráfica, como la transformación del cuerpo transmutado en trazo en correlación a su constitución psíquica, representa lo que está trabajando psíquicamente en otros terrenos de manera gráfica. Presenta etapas del dibujo las cuales son el marga, cuerpo tubo y cuerpo entero. (p.3).

También en el trabajo *“Érase una vez”* las universitarias aportan: *“Marisa Rodulfo propone pensar la reconstrucción de la subjetividad mediante el dibujo, para esto convoca a Ricardo Rodulfo quien designa lugares de aposentamiento para subjetividad como instancia psíquica y constitutiva del aparato psíquico.”* (p. 3)

De igual modo, en el proyecto *“Sala de 4 años”*:

Para demostrar la importancia de la alfabetización es indispensable mencionar la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, aprobada en 1989, en el cual se declara a los niños y niñas como sujetos de derecho, de pleno desarrollo físico, mental y social, con derecho a expresar libremente sus opiniones, proponiendo una nueva perspectiva para concebir la atención a la infancia, para así garantizar su protección y desarrollo, para que todos los derechos sean aplicados, como así también es obligación del Estado tomar medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación.(p. 2)

Por otra parte, en el proyecto *“Construyendo intervenciones”*, manifiestan:

En cuanto a la lectura, siguiendo los aportes provenientes desde la Psicopedagogía clínica, *consideramos que los planteamientos de Cantú (2011) nos ayudan a posicionarnos para entender a la lectura como una zona transicional, como aquel espacio intermedio entre lo subjetivo y lo que se percibe de forma objetiva.*(p. 3).

En ambas citas evidenciamos los modos como las estudiantes expresarían su posicionamiento frente a diferentes concepciones, sus maneras de concebirlas, y a su vez entenderlas para el abordaje de su proyecto. Esto lo vemos reflejado, cuando las universitarias utilizan palabras como: *“Para demostrar la importancia de la alfabetización es indispensable mencionar...”*, *“consideramos que...”*, *“nos ayudan a posicionarnos para entender...”*. Igualmente, notamos la presencia de variados autores los cuales interpelarían y guiarían las elecciones personales de las practicantes.

Por otra parte, observamos otra de las categorías mencionada por Castelló y otros (2011), la “auto-referencia”, en las siguientes frases, *“proponemos un...”*, *“lo abordamos desde una...”*, *“nos proponemos abordar...”*, *“tenemos que ver...”*, *“Es por esto que consideramos él...”*, *“podemos decir que...”*, entre otras.

Esto se refleja en el proyecto *“Construyendo intervenciones”* cuando mencionan:

Frente a estas demandas es que proponemos un proyecto de intervención en donde se pueda trabajar con las docentes la vinculación que tienen sus alumnos/as con los distintos objetos de conocimientos de sus entornos socio-culturales y , devolver a las docentes lo valioso que es para algunas culturas leer, escribir, jugar, narrar, como

recursos simbólicos que hacen y sientan la base para los procesos posteriores de lectura y escritura. (p. 4)

A su vez en dicho proyecto expresan:

Consideramos que este proyecto tiene una relevancia fundamental para el hogar, ya que tiene como objetivo, contribuir con el enriquecimiento y la construcción de la lectura y la escritura como procesos que ponen en juego la singularidad de cada sujeto, y permiten dejar huella en la constitución de su pensamiento. Por eso lo abordamos desde una perspectiva sociocultural que pueda revalorizar y complejizar la mirada de las distintas prácticas situadas que se sostienen en una comunidad, para entenderlas como procesos anteriores a la lectura y escritura. El enfoque desde el cual nos proponemos abordar el proyecto, enfatiza en poder entender las prácticas socio-culturales como prácticas centrales en la vida de la comunidad, en donde se transmite los significados del lenguaje y a su vez las distintas formas de interacción con el conocimiento, siendo este el resultado de la relación que tienen los sujetos con instrumentos mediadores, como los signos y los sujetos de la comunidad. (p.4)

Por otro lado, en el trabajo “Sala de 4 años” describen: “También tenemos que ver que el dibujo es una forma de complejización del psiquismo ya que en la infancia el mismo se va construyendo.” (p. 4)

En dicho proyecto, también manifiestan:

Es por esto que consideramos el recurso de la narración para nuestra propuesta de intervención psicopedagógica, ya que la misma promueve, un espacio de proyección a partir del cual, se posibilitan asociaciones que le permiten al sujeto, ampliar y comprender el sentido de los aportes lingüísticos desplegados en el texto. (p. 5)

Por su parte, en el trabajo “Érase una vez”, indican:

Partiendo desde un enfoque constructivista podemos decir que la alfabetización se entiende como un proceso complejo de construcción de aprendizaje, en el cual los sujetos construyen nociones sobre los símbolos escritos, y no solo ello, sino que también interpretan y comunican significados a partir de estos. (p. 3)

Estos extractos nos permitieron observar un cierto grado de presencia explícita de la autorreferencia en el texto, a través del uso frecuente de la primera persona del plural y de adjetivos posesivos. Aquí distinguimos que las estudiantes optarían reiteradamente por dicho recurso, ya que les permitiría adoptar una “identidad situada disciplinariamente” (Castelló y otros, 2011, p. 112) y demostrar la convicción que tienen para afirmar sus ideas.

Además, hemos visto en los textos “marcadores de implicación” (Castelló y otros, 2011, p. 112) como los predicados que expresan los juicios de quien escribe; en varias ocasiones vislumbramos la presencia de frases tales como: *“puesto que las instituciones (familia, escuela, fundaciones, etc.)”, “(ya que fueron mediadoras para llevar a cabo la intervención)”*. Estos son mecanismos que utilizarían las estudiantes para dirigirse al lector, con la intención de focalizar su atención, para ello observamos el uso de comentarios, los cuales interrumpen el discurso con la intención de que quien lee, sepa de qué se está hablando, es decir, las practicantes se asegurarían un conocimiento compartido con el lector. Esta frase se ve reflejada en el siguiente extracto del proyecto *“Sala de 4 años”*:

En conclusión todos estos procesos que se dan durante los primeros años de vida en el sujeto propone la contemplación de los espacios psicopedagógicos que van a favorecer el despliegue y enriquecimiento de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, puesto que las instituciones (familia, escuela, fundaciones, etc.) son esenciales y contribuyen en el desarrollo, y crecimiento integral de las personas. Considerando que el derecho a la educación debe por ello abarcar y realzar todos los ámbitos de aprendizaje que entran en juego en la vida de las personas. (p. 8).

Del mismo modo, en el proyecto *“Alfabetización inicial”* manifiestan: *“A su vez, se aguardan comentarios o sugerencias por parte de las docentes, según sus expectativas de alcance sobre el proyecto (ya que fueron mediadoras para llevar a cabo la intervención).” (p. 11).*

Además, utilizan predicados, como: *“Es importante resaltar...”, “es importante dejar esclarecido...”*, con los cuales expresan sus propios juicios mediante la marcación enfática sobre algo. Por ejemplo, en el proyecto *“Sala de 4 años”* las estudiantes expresan:

A continuación en cuanto a su producción, las escrituras que producen los niños, cuando todavía no han comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura nos preguntamos ¿Cómo escriben los niños cuando todavía no saben escribir? ¿Cómo leen los niños que todavía no saben leer? Es importante resaltar que con respecto a la construcción del conocimiento en el aprendizaje de la lectoescritura los niños que todavía no saben leer ni escribir lo puedan hacer a través de los adultos (lecturas realizadas en voz alta por algún adulto, luego que a partir de la interpretación del texto, el niño puede dictar al adulto para que este escriba). (p.4).

Por otra parte, en el proyecto *“Construyendo intervenciones”* manifiestan:

Como se trabajara en edades tempranas, es importante dejar esclarecido que nuestra fundamentación no consiste en la alfabetización académica de los niños/as del hogar,

sino en la posibilidad de ofrecer herramientas conceptuales a las docentes, referidas al reconocimiento de las diversas prácticas socioculturales que realizan sus alumnos/as como actividades promotoras de la lectura y escritura, siendo estas constituyentes del pensamiento y de la inteligencia. (p. 3).

Dentro de estos marcadores de implicación, a su vez podemos encontrar preguntas y referencias al conocimiento compartido, por ejemplo en el proyecto “*Construyendo intervenciones*” expresan:

La construcción de nuestra problemática, implica la necesidad de problematización y puesta en tensión por parte de las docentes, acerca de una mirada más profunda y reflexiva de las prácticas socio-culturales de sus alumnos/as. Frente a estas demandas es que proponemos un proyecto de intervención en donde se pueda trabajar con las docentes la vinculación que tienen sus alumnos/as con los distintos objetos de conocimientos de sus entornos socio-culturales y , devolver a las docentes lo valioso que es para algunas culturas leer, escribir, jugar, narrar, como recursos simbólicos que hacen y sientan la base para los procesos posteriores de lectura y escritura. Por esto es necesario abrir preguntas acerca de ¿Qué tan próximas están sus intervenciones pedagógicas respecto a las prácticas socio-culturales de sus estudiantes? (p. 4).

Del mismo modo, en el proyecto “*Sala de 4 años*”, las estudiantes exponen:

Por esto es necesario abrir preguntas acerca de ¿Qué tan próximas están sus intervenciones pedagógicas respecto a las prácticas socio-culturales de sus estudiantes?, El sujeto adquiere un estatus de derecho que favorece la equidad e igualdad de sus condiciones; pero ¿Qué pasa si no se cumplen estos derechos?, refiriéndonos a la privación del goce de estos, siendo estos factores del contexto influenciadores de los procesos de aprendizaje, ya que pueden ocasionar graves consecuencias al ser vulnerados sus derechos. (p.2).

Estas preguntas retóricas les permitirían a las estudiantes enfatizar una idea, dirigirse al lector y así poder guiar su interpretación, además de incluirlos en el discurso.

En cuanto al proceso de escritura, en la Licenciatura de Psicopedagogía, de la FES, UPC, las universitarias utilizan determinados géneros discursivos, en este caso, la producción de proyectos de intervención. Estas elaboraciones basadas en las experiencias, brindarían a las estudiantes oportunidades de participación activa, a partir de la observación participante que cada una de ellas llevó a cabo en los espacios designados para el desarrollo de sus prácticas, las cuales son plasmadas en sus escritos. La producción de dichos trabajos, estimularía a las

estudiantes a proponer iniciativas y prácticas propias de la institución a la cual intervinieron. Con esto, en cuanto al análisis de lo acontecido en cada encuentro, las practicantes elaboran diferentes intervenciones y el cierre. Asimismo, dicho análisis, les permitiría a las practicantes alcanzar los objetivos que presentan en los proyectos y que buscarían cumplir, los cuales responderían al contexto donde llevan a cabo la práctica.

Como menciona Navarro (2019), “un lector, escritor y orador crítico tiene estrategias y habilidades para reconocer las expectativas y necesidades de los diferentes contextos situacionales en los que participa” (p. 24). A partir de esta definición damos cuenta que en los diferentes proyectos se presenta una escritura acorde a la estructura solicitada por parte de la cátedra, es decir, se les brinda a las estudiantes un texto modélico que actúa como guía para tal producción. Para esta hipótesis recurrimos a la bibliografía de cada grupo, en las cuales visualizamos que todos los trabajos contaban con el aporte del texto de O. Nirenberg. Al ser de interés para nuestro tema de investigación, decidimos explorar acerca de este.

Dicho texto “Formulación y evaluación de intervenciones sociales, políticas-planes-programas-proyectos” de Olga Nirenberg (2013) fue proporcionado por la cátedra. En este se hace una descripción detallada de la formulación de dicha intervención. Según la autora debe presentar: fundamentación/justificación/diagnóstico, antecedentes, objetivos y metas, destinatarios, modalidad de intervención, plan de trabajo: actividades, cronograma, etc. Dicho género discursivo (proyecto de intervención), a nuestro entender, es un género de formación, con el cual docentes de Práctica V, como señala Navarro (2019), “buscan la enseñanza, aprendizaje y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a esas mismas culturas” (p. 18), y presentan una “noción teleológica (orientada a fines) y situada (social, histórica y situacionalmente) del género discursivo” (p. 23). Esto significa que las universitarias llevarían a cabo una articulación entre los contextos culturales-situacionales de producción, con los objetivos comunicativos y las opciones de recursos lingüísticos, la cual permitiría que los aprendizajes y enseñanzas tengan sentido para las estudiantes. Por ello consideramos que las elecciones que las universitarias han realizado sobre sus producciones de escritura, se encontrarían condicionadas por sus posiciones como estudiantes, frente al saber del docente y de la disciplina. Como así también por los objetivos que se buscarían alcanzar en cada proyecto.

Por otra parte, observamos en los diferentes proyectos que las estudiantes hacen hincapié en el concepto de alfabetización, y plantean distintas actividades de intervención relacionadas con dicha concepción. Para ello, en el proyecto “*Alfabetización inicial*”, las practicantes dan a conocer que consideran a los espacios en los cuales realizan las prácticas,

como una "necesidad vital por parte de la sociedad" y aclaran que "las bases al ingreso de la alfabetización empiezan por casa" y agregan: "de ellos depende fuertemente cómo los niños se relacionan con los objetos de conocimiento". El extracto se refleja en dicho trabajo de la siguiente manera:

Es en el Hogar(...) donde vemos reflejada la importancia de todo lo que se viene explicando. El término "Jardín Maternal" se utiliza para denominar a las instituciones que se encargan del cuidado y la educación de los niños aproximadamente desde los 45 días de vida hasta los tres y cuatro años de edad. Instituciones más conocidas comúnmente como "casas-cunas", "hogares", "guarderías", nacen como una necesidad vital por parte de la sociedad. (p. 4)

A su vez, mencionan:

El objetivo es que los padres puedan repensar, deconstruir y reconstruir sus representaciones y prácticas relacionadas a la alfabetización, para así poder reforzar la productividad simbólica de estos, porque quienes mayormente se verán favorecidos serán sus hijos, entendiendo que las bases al ingreso a la alfabetización empiezan por casa, y son ellos quienes inscriben en sus hijos sus primeras representaciones y de ello depende fuertemente cómo los niños se relacionarán con los objetos de conocimiento. (p. 5)

En relación con esto y a los aportes de Sánchez Upegui (2012), para estas estudiantes la alfabetización es algo más que lo que se puede encontrar en un texto, puesto que tiene que ver también con la manera como las personas transforman sus modos de pensar mediante prácticas de lectura y escritura.

Además, dentro del análisis de la subcategoría *la voz autoral*, observamos en los distintos proyectos que las expresiones realizadas por las practicantes representarían lo que escriben, los análisis que ellas producen y sus miradas subjetivas en sus propuestas, al manifestar lo que intentarían ofrecer, el modo y lo que buscarían promover. Por ejemplo en el proyecto "*Construyendo intervenciones*", las estudiantes expresan:

es importante dejar esclarecido que nuestra fundamentación no consiste en la alfabetización académica de los niños/as del hogar, sino en la posibilidad de ofrecer herramientas conceptuales a las docentes, referidas al reconocimiento de las diversas prácticas socioculturales que realizan sus alumnos/as como actividades promotoras de la lectura y escritura, siendo estas constituyentes del pensamiento y de la inteligencia. (p.3).

De este modo, las universitarias al elegir el tema sobre el cual elaboran su proyecto (la alfabetización y las concepciones vigentes) dejarían entrever como piensan el problema y su intervención. Es decir, por medio de las observaciones realizadas a lo largo de los diferentes encuentros, dieron por supuesto un problema latente, el cual fue contextualizado y complejizado con base a las diversas situaciones presentadas. Por lo tanto, sus intervenciones estuvieron enfocadas en ello, por ejemplo, podemos verlo en el proyecto de “Sala de 4” quienes al analizar la situación, entienden como problemática lo siguiente:

Generalmente, para la enseñanza de la lectura y la escritura se tienen en cuenta las mecánicas pre-escriturales, es decir, la forma de las grafías, el control de la margen, la posición para tomar el lápiz, la decodificación simbólica y gráfica, entre otras. Pero en lo que tiene que ver con las dinámicas de la lectura del mundo, no se hace mucho énfasis en la interpretación, coordinación de la lectura, procesos inferenciales y en esa búsqueda espontánea de la comprensión, entre otros aspectos. (p. 7)

Otro ejemplo, aparece en el proyecto “Érase una vez” cuando las practicantes manifiestan:

En lo que va del 2020, teniendo en cuenta el contexto de aislamiento social, los niños no pudieron asistir al Hogar(...), por lo que no se pudo cumplir con las actividades pautadas para el año lectivo, tampoco se realizó la adaptación establecida, lo que se pudo realizar fueron pequeños proyectos vía internet, más específicamente por el grupo de WhatsApp con que cuentan los padres y las docentes, en un principio se tuvo cierta respuesta, pero con el pasar de los días se tornó más difícil sostener las actividades dado que los padres trabajan o realizan otro tipo de actividades, sumado a que algunas familias tienen niños más grandes los cuales tienen clases virtuales y tareas obligatorias, dejando a los niños más pequeños jugando o viendo televisión. (p. 6).

Por su parte, en el proyecto “Construyendo intervenciones” las estudiantes, expresan: “La construcción de nuestra problemática, implica la necesidad de problematización y puesta en tensión por parte de las docentes, acerca de una mirada más profunda y reflexiva de las prácticas socio-culturales de sus alumnos/as.” (p. 4).

Por otro lado, como mencionamos anteriormente, la subcategoría: *la voz autoral*, nos permite dar cuenta de como las practicantes manifestarían sus propias voces y sobre la posición que ellas adoptarían con relación a los temas sobre los que escriben. Para ello, las universitarias llevarían a cabo diferentes “herramientas discursivas” como las manifestadas por Castelló y otros (2011), (auto-referencia-marcadores de implicación-potenciadores, entre

otros), con las cuales harían posible dejar escritas sus posturas, acompañadas de sus argumentaciones, contraargumentaciones, acuerdos con los autores abordados, etc. Este proceso, contribuiría en la formación de sus identidades como escritoras, en la cual buscarían alcanzar el yo autor, a lo que Castelló y otros (2011) denominan como aquel que “se construye durante el acto de escribir, pero que implica un mayor nivel de explicitud y que conlleva el sentimiento de autoría, la percepción de que el autor dialoga con otras voces para crear un discurso propio” (p. 108). Por lo tanto, entendemos que la voz autoral de las estudiantes es propia y atravesada por el contexto social, cultural, histórico, disciplinar y formativo.

3.1.2 Modos como se manifiesta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención

Como mencionamos anteriormente, a través del análisis de los diferentes proyectos de intervención realizaremos la caracterización de modos como se manifiesta la dimensión dialógica en dichos trabajos. Para esto, tendremos en cuenta los distintos indicadores como: conceptos abordados en la carrera de Psicopedagogía en la FES, de la UPC (autoría, formación disciplinar, pensamiento), autores citados, modos de comentar las citas, relaciones que establecen entre estas, argumentaciones y refutaciones elaboradas por las estudiantes. Todo esto forma parte de la escritura de las estudiantes, la cual sabemos que dentro del espacio académico, se encuentra bajo la exigencia de diferentes requerimientos ligados a la producción. De este modo, entendemos que tales exigencias también se encontrarían presentes en los proyectos a realizar desde la Práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía. Con relación a esto, la autora Serrano (2011) nos dice:

Utilizar los conceptos de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trate; elaborar explicaciones que se sustentan en teorías que están comenzando a conocer; utilizar otras voces en el discurso para sostener sus ideas, de modo que el texto tenga la propiedad de ser polifónico (Bajtín, 1998); establecer relaciones adecuadas entre conceptos, además de distinguir los niveles de análisis de un campo científico. Para tales competencias, son necesarios procesos de pensamiento, lectura, interpretación, análisis, elaboración, organización y expresión de las ideas. (p. 28).

A partir de los aportes de Serrano de Moreno, observamos en el proyecto antes mencionado que las estudiantes como respuesta a las exigencias y requerimientos desde la cátedra, llevarían a cabo diferentes competencias. Esto lo visualizamos al leer sus producciones en el uso de conceptos, teorías y autores que son parte de la formación

académica, y de los programas de estudio de la carrera de Psicopedagogía, tales como: producción simbólica, singularidad de cada sujeto, autores como Schlemenson o Vygotsky, entre otros. Según lo observado, las estudiantes toman los aportes de distintos autores abordados en la licenciatura de Psicopedagogía, de la FES, UPC, los cuales les permitirían realizar un análisis de la problemática planteada en dicho contexto. Con lo escrito en los proyectos, se dieron a conocer las teorías trabajadas, ya que no solamente expresan por escrito las copias literales de los autores, sino que llevan a cabo interacciones entre los textos y sus conclusiones al respecto.

En este sentido, compartimos el siguiente extracto del proyecto “*Alfabetización inicial*”:

Por último, nos situamos en la narración dado que es el recurso que abordaremos en nuestra intervención psicopedagógica con los niños del Hogar (...).

Schlemenson plantea que la narración tiene la posibilidad de reconstruir realidades y poner en lenguaje los proyectos y los deseos. El lenguaje, diálogo y narración permite elaborar mecanismos críticos para potenciar el caudal simbólico. Se produce una transformación de la actividad de representación a partir de la apropiación de una organización externa por parte del niño para la expresión de los sentidos elaborados anteriormente.

La narrativa nos constituye como sujetos, en tanto propicia la construcción de sentidos que otorgan forma y contenido a la propia experiencia del yo; entrelaza aspectos de la objetividad, con interpretaciones subjetivas que se concretan cuando se potencian la imaginación y el posicionamiento crítico del narrador.

En este Proyecto nos posicionamos como narradoras, para que el sujeto conozca la lectura por un tercero, para que se despierte en él cierto deseo por la misma, por conocerla. Vivenciando de una manera compleja, dado que nos encontramos en aislamiento y que la lectura del cuento se realizará vía virtual, el mundo del leer. (p. 4).

Del mismo modo, en el proyecto “*Construyendo intervenciones*” mencionan:

El enfoque desde el cual nos proponemos abordar el proyecto, enfatiza en poder entender las prácticas socio-culturales como prácticas centrales en la vida de la comunidad, en donde se transmite los significados del lenguaje y a su vez las distintas formas de interacción con el conocimiento, siendo este el resultado de la relación que tienen los sujetos con instrumentos mediadores, como los signos y los sujetos de la comunidad. Este enfoque tiene como concepto referencial la Zona de Desarrollo

próximo definido por Vygotsky (1978, p. 86.) como “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)”. Esta Zona de Desarrollo Próximo se relaciona con el aprendizaje de los sujetos, ya que esta aparece primero en un plano social Interpsicológico, que es aquí donde se dan las interacciones con el conocimiento en la comunidad, con su entorno social y las distintas relaciones que puedan establecerse en él, y luego a un plano Intrapsicológico o individual, en donde se internalizan dichos conocimientos y se reconstruyen a partir de la función del lenguaje y del pensamiento. Por lo tanto, este enfoque recupera una perspectiva en donde el aprendizaje es fundamentalmente social, es decir que se va a construir a partir de las interacciones que cada sujeto tiene con su entorno, con sus contextos y prácticas culturales, para luego poder ser internalizados y apropiados elaborando las distintas funciones psicológicas superiores. (p. 5)

Como observamos, aquí se aprecia que las estudiantes se apropiarían de los conceptos que habrían aprendido a lo largo del camino académico, y a su vez logran dar ciertas explicaciones, las cuales también permite exponer su posicionamiento frente a estos, para explicar aquello que piensan acerca de lo que se les presenta.

En la elaboración de las conclusiones podemos reconocer rápidamente sus distintos puntos de vista, como podemos observar en la siguiente cita obtenida del proyecto “*Construyendo intervenciones*”:

Nuestro posicionamiento radica en entender a la lectura y escritura como formas de producción simbólica que están vinculadas con la trama histórica de cada sujeto que se inicia a partir de las distintas ofertas simbólicas de las relaciones primarias y se van transformando de acuerdo con las posibilidades de inserción y despliegue en el campo social. (p. 2).

Aquí, lograríamos distinguir la incorporación de las diversas concepciones teóricas abordadas a lo largo de sus trayectorias académicas, aunadas con sus puntos de vista y su posición ante lo que se proponen para lograr una intervención. Por su parte, en reiteradas ocasiones observamos los modos como construyen explicaciones alternativas porque, a partir de los aportes de un autor, pueden establecer relaciones con otros para recurrir a producciones más enriquecedoras sobre el tema abordado, y así, ampliar las concepciones con sus posturas. Esto ocurre por ejemplo cuando las universitarias citan en el proyecto “*Construyendo intervenciones*”, del siguiente modo: “*tomamos a la escritura como una producción original*

de huella que nos permite acercarnos a la singularidad de cada sujeto e implica un proceso de creación de sentidos que se adquiere mediante un alcance identitario.” (Schlemenson, 1999, p. 2), luego comentan y resignifican la cita:

Tomando los aportes de la autora, en la escritura se pone en juego un trabajo de simbolización que orienta la tramitación de la dinámica pulsional emergente en nuevas representaciones y montajes afectivos. Estos conceptos se encuentran en relación con lo que propone Prol (2013) al definir a la escritura como un acto de publicación en donde se pone a disposición una producción de intimidad, que aparece como índice de singularidad en cada sujeto. (pp. 2-3).

Entendemos que estos extractos dan cuenta del modo como las estudiantes asumirían el rol de escritoras, mediante el cual ponen de manifiesto sus puntos de vista al respecto de lo abordado por ambos autores, distinguen posiciones y construyen, al mismo tiempo, sus propios postulados sobre el fenómeno. Lo

Por su parte, en los diferentes proyectos elaborados por las estudiantes, hicimos foco en la presencia de la intertextualidad como un indicio más de la dimensión dialógica. En función de ello, Castelló y otros (2011) explican que la intertextualidad “alude a los recursos y mecanismos que utiliza el escritor para relacionarse con otros autores”. (p. 113). Es decir, representa el diálogo que se produce con otros textos, autores y autoras que actúan como referentes explícitos. Esto se generaría en la producción escrita de las estudiantes, puesto que requiere de una integración de lecturas y de variados conocimientos disciplinares previos, los cuales contribuirían a construir la voz autoral –como ya hemos señalado en el apartado anterior–. Así identificamos citas directas e indirectas; sin embargo, las últimas son las más utilizadas por las universitarias. En estas citas se hacen presentes operaciones del parafraseo y comentarios de textos de otros escritores, menciones de personas, documentos o enunciados, mediante el uso de frases o términos donde se explica con palabras propias lo que expresa una determinada fuente.

Esto lo evidenciamos en los siguientes extractos del proyecto “*Érase una vez*”:

Con respecto al juego tomando aportes de Piaget podemos decir que forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Es decir toma a las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego. (p. 3).

Aquí visualizamos como las universitarias parafrasean y explican conceptos del autor nombrado, esto daría cuenta de un proceso de apropiación y resignificación situada del concepto en relación con el contexto de intervención.

También observamos en los proyectos la posición de las autoras a través de las elecciones que realizan para poner de manifiesto tanto la progresión temática, como la conexión con sus propias ideas y las que provienen de la revisión bibliográfica. Esto nos permite dar cuenta del uso específico, dentro de la carrera de Psicopedagogía, de géneros discursivos, como es en el caso de la escritura de informes y proyectos. Como señala Cassany (2006, en Sánchez Upegui, 2012), para formar parte de determinada comunidad discursiva-disciplinar es necesario identificar sus géneros discursivos, comprender los roles de autor y lector en dichos contextos, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos. Además, reconocer retóricas, identidades, prácticas de poder por medio del discurso y estrategias de intertextualidad.

Todo esto forma parte del proceso de escritura, ya que como observamos, las estudiantes elaborarían sus ideas a través de práctica escrituraria. En tal sentido, inferimos que las posturas de las estudiantes se construyen en la trama textual, desde el inicio al cierre del informe, allí mantienen una cierta coherencia teórico-metodológica. Es decir, ellas elaborarían una fundamentación desde su posicionamiento, el cual se reflejaría a lo largo del escrito y sobre todo en el cierre del mismo donde explicitan las propuestas de intervención y evaluación. A estos (coherencia teórico-metodológica entre la fundamentación, propuestas de intervención, evaluación, entre otras) los entendemos como indicadores de las elecciones intencionales de las estudiantes respecto a la forma en que organizan el contenido y muestran las relaciones entre las ideas. A continuación, presentaremos un ejemplo del proyecto “*Érase una vez*”, en el cual vemos presente dicha operación en un fragmento de la fundamentación:

Desde la teoría constructivista, Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: la etapa sensomotriz (desde el nacimiento hasta los dos años), la etapa preoperativa (de los dos a los seis años), la etapa operativa o concreta (de los seis o siete años hasta los once) y la etapa del pensamiento operativo formal (desde los doce años aproximadamente en lo sucesivo). Ve el desarrollo como una interacción entre la madurez física (organización de los cambios anatómicos y fisiológicos) y la experiencia. Es a través de estas experiencias que los niños adquieren conocimiento y entienden, es por esto que se considera a su teoría constructivista. (p. 2)

También añaden:

Creemos imprescindible la *participación de la familia en el aprendizaje del niño*, independientemente del contexto socio- histórico- cultural, ya que “(...) a través de su estructura (ideológica) *se juega lo más elemental de la constitución de los sujetos*, es decir, la posibilidad de su producción-reproducción de las fuerzas de producción. Lo que *permite la inclusión de cada sujeto así constituido en las estructuras sociales y de la cultura*. (Carol, 2009, pp. 87). (p. 5)

Dicho enfoque (constructivista) se mantendría en los objetivos planteados por las practicantes:

Objetivo general: Promoción del *fortalecimiento simbólico* a través de la *construcción de estrategias pertinentes para los niños* de la sala Naranja del Hogar(...).

Objetivos específicos: *generar vínculos con los niños* mediante la virtualidad y *promover el fortalecimiento simbólico a través de la lectura- narración de un cuento*.(p. 7)

Tal enfoque mencionado anteriormente, continuaría presente en las intervenciones propuestas por las universitarias:

Proponemos realizar un video, donde en una primera instancia *pongamos en una bolsa diferentes objetos* (juguetes, tarjetas con imágenes, etc.), luego sacaremos 3 o 4 cuatro de estos objetos y se los mostraremos a los niños. *¡“Miren un elefante, una flor, una casa”!* *¿Los conocen? ¿Qué les parece si hacemos una historia con estos objetos?* En base a los objetos que sacamos de la bolsa narraremos una historia, donde se encuentren los mismos.

Proponemos un cuento base (ver anexo) en el caso de que nos toquen esos objetos en el juego anterior a la narración.

Por último, nos despediremos y *los invitaremos a que hagan esto en sus casas, con sus hermanos, con sus papás para que puedan fortalecer su lenguaje, además de potenciar sus ideas, su autoría de pensamiento, posicionándolos como autores de sus propias producciones*. (pp. 8-9)

Para finalizar este apartado, entendemos a la *dimensión dialógica* como parte necesaria e inevitable del proceso de escritura de las estudiantes, ya que les permitiría ampliar sus posturas, a través del interjuego entre las experiencias previas a la vida universitaria y en función de las relaciones que establecerían a lo largo de su trayectoria formativa entre los textos abordados y los diferentes autores. Dentro de dicho interjuego, estaría presente la utilización de diferentes *fundamentos teóricos*. Los cuales permitirían a las estudiantes acercarse a la autoría de pensamiento disciplinar, ya que abordarían las diferentes

producciones desde los textos y autores sugeridos en la Licenciatura en Psicopedagogía, en la FES, UPC.

3.1.3 Fundamentos teóricos propuestos por las estudiantes en los proyectos de intervención

Por otra parte, continuaremos con el análisis de la subcategoría *fundamentos teóricos*, los cuales visualizamos en reiteradas ocasiones a lo largo del abordaje de los proyectos de intervención. Estos forman parte del proceso de construcción de la voz autoral y la dimensión dialógica, el cual se produciría por parte de las estudiantes, a partir de autores y teorías provenientes de la formación brindada por la licenciatura.

Para dar cuenta de esta hemos propuesto los siguientes indicadores: corrientes de pensamiento, posicionamientos, autores referentes. En relación con ello, visualizamos que en la fundamentación elaborada sobre el tema propuesto en uno de los proyectos de las estudiantes, en este caso “*Alfabetización inicial*”, le otorgarían importancia a definir la noción de alfabetización. Aquí, las estudiantes considerarían pertinente atender a esta temática al manifestar que la alfabetización es un proceso que evoluciona en el ciclo vital del sujeto. Allí observamos que las estudiantes han hecho foco en este fenómeno, para lo cual habrían tenido en cuenta el proceso que tiene lugar en el sujeto. Por ello podemos decir que hablarían desde una mirada psicopedagógica construida, producto de la trayectoria académica. Entendemos esto, a partir de observar la citación de diversos autores en los cuales se apoyan para exponer sus puntos de vista. Citamos como ejemplo, el siguiente extracto, en el cual las universitarias mencionan a Aulagnier para manifestar la implicancia de la producción simbólica, dicha autora considera lo siguiente:

es comprendida como una actividad psíquica representacional, y de creación de sentido que se origina en el tramado de las relaciones intersubjetivas primarias, y se transforma de acuerdo con la calidad de inserción y despliegue en el campo social (Aulagnier, 1975) (p. 3).

Más adelante, las practicantes realizan la siguiente afirmación en el proyecto “*Alfabetización inicial*”:

El dibujo, el lenguaje y el juego son manifestaciones de la producción simbólica en la niñez, que resultan claves para conocer el desarrollo psicológico en la infancia; es la forma de conocer la riqueza de las relaciones primarias, de los vínculos, de las relaciones entre lo individual y lo social. (p. 4)

En relación con esto, las universitarias toman los aportes de Aulagnier y expresan "*en este sentido los procesos de simbolización conforman ejes centrales en la constitución psíquica del sujeto (Aulagnier, 1975)*" (p. 4). A su vez, mencionan en reiteradas ocasiones que dichos procesos se construyen en la infancia y lo detallan de este modo: "*los primeros años marcan su constitución como sujetos, dejando improntas que configurarán su vínculo con otros, sus trayectorias escolares, gustos y temores, sus posibilidades e intereses, los valores, la confianza y el autoestima*" (p. 3). En este escrito quedaría expuesto el posicionamiento que habrían asumido las practicantes que caracterizaría a las practicantes a través de aquello que consideran importante, lo que permite inferir su línea de pensamiento, por ejemplo cuando dan a conocer su perspectiva sociocultural.

También, podemos evidenciar a la categoría *fundamentos teóricos*, a través de las estrategias de intervención utilizadas por las estudiantes dentro de la propuesta del proyecto. Allí observamos el siguiente objetivo en el trabajo "*Alfabetización inicial*": "*promover el enriquecimiento simbólico de los adultos a cargo del acompañamiento, en el proceso de aprendizaje de los alumnos del hogar*" (p. 7). Consideramos que dicho objetivo tiene fundamento desde los aportes de Bruner, a quienes las estudiantes mencionan de la siguiente manera:

Bruner, plantea como una *necesidad de los niños el contar con un otro que lo acompañe en sus procesos*, la idea de esta teoría es que a medida que el niño va aprendiendo el andamio se va quitando, el apoyo de este otro se va retirando lentamente. (p. 3)

Aquí encontramos que las estudiantes se habrían enfocado en los padres como destinatarios, ya que son ellos el entorno más cercano al niño y quienes participarían de dicho proceso de aprendizaje. Del mismo modo, en relación con los adultos responsables de los infantes participantes del jardín, las universitarias plantean lo siguiente: "*muchas veces existe un desconocimiento sobre la importancia de los estímulos que se deben brindar en la primera infancia*" (p. 5). Esto nos permite entender a quienes se destina la propuesta y que el modo que planifican se basa en el contexto de los sujetos, ya que los niños del jardín tienen entre 2 y 4 años, por lo que precisan del acompañamiento permanente de un adulto.

Así mismo, dentro del proyecto antes mencionado, observamos que se tendría en cuenta el contexto multicultural: "*Se deben pensar intervenciones que garanticen la coexistencia de diferentes posiciones, representaciones y prácticas que son representativas de las diferentes culturas*" (p. 6). Aquí hallamos una fundamentación que muestra un modo de abordaje, lo cual a su vez marcaría su posicionamiento frente a la propuesta. En referencia a la

multiculturalidad, nos parece oportuno destacar la importancia que esta tiene, ya que nos permite abordar al sujeto, sus prácticas e intervenciones de manera situada como modo de pensar la promoción de cualquier aprendizaje.

Al mismo tiempo, en cuanto a la subcategoría que estamos indagando, las estudiantes mencionan conceptos que forman parte de la disciplina Psicopedagógica. En este caso, observamos en los proyectos el término "representaciones", el cual responde a los aportes teóricos abordados en esta disciplina y, como otros conceptos, mantienen relación con la perspectiva clínica. Así, el concepto representaciones, hace alusión al sujeto como un ser simbólico que interpreta al mundo desde sus estructuras mentales en función de su universo representacional.

De este modo, al hablar de la escritura y la lectura, las estudiantes en el proyecto "*Alfabetización inicial*" manifiestan:

A partir de lo mencionado anteriormente, y teniendo *como base saberes provistos desde la Psicopedagogía*, se puede decir que *concebimos a la lectura y escritura como procesos sincrónicos, que se nutren recíprocamente*. Su aprendizaje se construye a lo largo de toda la vida de un sujeto, el cual está atravesado por aspectos psíquicos y subjetivos, sociales, contextuales, culturales. (p. 2)

Este tipo de construcción teórica también responde directamente al saber concebido dentro de la Psicopedagogía. En este proyecto, también encontramos la subcategoría *fundamentos teóricos* cuando las estudiantes hacen referencia a la construcción del concepto alfabetización: "*las corrientes teóricas más tradicionales, lo concebían como la aplicación de una técnica instrumental*" (p. 2). Luego, indican que la alfabetización comienza en la infancia, estos primeros años marcan la constitución de los niños como sujetos, y dejan improntas que configurarían sus vínculos con otros, sus trayectorias escolares, posibilidades e intereses. Relacionamos esto con dicha subcategoría, ya que los diferentes aportes brindados desde las cátedras a lo largo de la trayectoria formativa de las universitarias, influirían y permitirían ampliar el concepto de alfabetización, el cual se incorporaría a sus posturas al respecto.

A su vez, en relación con los autores citados y los aportes de Sánchez Upegui (2012), quien considera que los estudiantes deben tener competencias "en el uso, no solo del código escrito en cuanto a lo normativo, sino de las diversas prácticas de lectura y escritura (...) asociadas al discurso académico" (p. 7) y profesional, inferimos que las estudiantes se respaldarían en los autores abordados en función de lo presuntamente aprendido a lo largo de su trayecto formativo, para proponer su abordaje y así arribarían a ciertas reflexiones acerca

del tema central de su proyecto de intervención. A modo de ejemplo, exponemos el siguiente extracto del trabajo *“Alfabetización inicial”*:

Por lo tanto, en este apartado se destaca el papel constituyente que tiene el otro en este proceso de aprendizaje. Tal y como Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2004) lo plantean, quiénes toman la noción de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1987) y la noción de Andamiaje de Bruner, J. (1976) para explicar la importancia que tiene el adulto o un otro par más capacitado en este proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. (p. 4).

Aquí observamos como las estudiantes utilizan ciertos conceptos entre los cuales encontramos "zona de desarrollo próximo" (Vigotsky) y “andamiaje” (Bruner), mediante los cuales entendemos que habrían asumido un enfoque social para el proyecto al incorporar a los padres y adultos de referencia frente a los niños en el proceso de alfabetización. Con ellos, las universitarias elaborarían una relación con el proceso de alfabetización que se produce en las instituciones, entre ellas y el afuera. De este modo, considerarían que tal proceso es consecuencia de otros procesos y por ello incluye el mundo integral del sujeto con la esfera social en foco.

En cuanto a la subcategoría mencionada, también podemos visualizar que las estudiantes en este proyecto producen sus propias reflexiones sobre los temas que plantean, comentarios a citas y expresiones subjetivas. Abordamos así el análisis de aquellas relaciones que se trazarían entre los aportes teóricos y la redacción. En el siguiente extracto vemos un parafraseo de las estudiantes sobre el aporte Ana Teberosky:

Ana Teberosky (1982) muestra la importancia en la construcción social de la escritura donde los conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio. En el contexto de socialización, ambos factores se ven favorecidos. Donde los niños constituyen la interacción, utilizando sus propias hipótesis, para asimilar la información del medio y las ponen a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas. (p. 5)

A su vez, acompañan dicho parafraseo con una cita textual de Cristina Luque:

El “aprender a leer y a escribir se constituye como la apropiación de un bien simbólico acuñado por la cultura. La familia desempeña un papel primordial, distintivo en la vida de los sujetos posibilitando la construcción subjetiva, y con ello al acceso al orden simbólico” (Cristina Luque; 2004). (p. 5)

Con ambas citas, elaboran sus relaciones a fin de fundamentar sus intervenciones:

Es por esto que consideramos el recurso de la narración para nuestra propuesta de intervención psicopedagógica, ya que la misma promueve, un espacio de proyección a partir del cual, se posibilitan asociaciones que le permiten al sujeto, ampliar y comprender el sentido de los aportes lingüísticos desplegados en el texto. Se entiende al relato como una reconstrucción de una vivencia, al que le da sentido y atravesado por la intriga que se intenta transmitir. (p. 5)

Entre los indicadores abordados que observamos, en otro de los proyectos, encontramos el uso recurrente de citas directas sin intervenciones –aclaración, refutación, argumentación, entre otras–. Consideramos que dichas citas serían utilizadas por las estudiantes para ampliar la idea de su proyecto y al mismo tiempo para brindar soporte y justificación al tema abordado. Esto evidenciaría la existencia de una reapropiación teórica por parte de las practicantes sobre el autor citado. Estas son realizadas a partir del aporte de autores con los que las estudiantes se habrían familiarizado durante la trayectoria formativa universitaria. Así, en el proyecto “*Sala de 4 años*”, visualizamos citas como: “*La Literatura infantil para Graciela Montes está habitada por la sorpresa y sus efectos potenciales, la conceptualiza como “frontera indómita” experiencia cultural entre el adentro y el afuera, el individuo y el mundo...*” (p. 6).

Para finalizar este apartado, entendemos que los fundamentos teóricos funcionarían en las producciones de las estudiantes como sostén de las intervenciones propuestas. Así, estos formarían parte del proceso de construcción de autoría de pensamiento disciplinar, ya que tales fundamentos se encuentran en relación con teorías que forman parte de la disciplina psicopedagógica y que han sido brindadas por la propuesta formativa de la FES-UPC.

Por otra parte, el análisis de las diferentes subcategorías (la voz autorial, dimensión dialógica y fundamentos teóricos) nos permitieron dar cuenta de los modos como la formación universitaria dentro de dicha licenciatura, en la FES, UPC, posibilitaría a las estudiantes nutrirse de diferentes postulados de varios autores, los cuales habrían contribuido en la formación académico-profesional a lo largo de la carrera. Al mismo tiempo, les permitiría posicionarse como autoras, es decir construir su autoría de pensamiento disciplinar, la cual participa del interjuego entre su voz autorial, la interacción dialógica y los fundamentos teóricos. A continuación, expondremos nuestras consideraciones finales con base a lo abordado hasta aquí.

CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar con nuestra práctica de investigación presentaremos nuestras consideraciones finales. Como hemos mencionado anteriormente abordamos como tema central la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación académica en los proyectos de intervención (quinto año de Práctica V) de la Carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC), durante 2020. A partir de ello propusimos como pregunta de investigación ¿cómo se presenta la autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación en los proyectos de intervención en el marco de Práctica V de 2020, comisión de Alfabetización, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía?

Para el avance de esta práctica de investigación utilizamos como técnica para la construcción de datos el análisis de documentos, lo cual nos implicó seleccionar y organizar la información de nuestro interés presente en los proyectos de intervención de las estudiantes, con el propósito de examinarla e interpretarla. De este modo, de los ocho proyectos elaborados por las practicantes dentro del eje Alfabetización utilizamos cuatro como muestra. Estos nos parecieron pertinentes para nuestro análisis, ya que los consideramos más completos y extensos, a su vez, responden a una cierta organización y estructura (en este caso el formato de un proyecto). También logramos encontrar aquellas características que hacen alusión a los indicadores construidos tras la operacionalización de las categorías teóricas – citas, argumentaciones, conceptos abordados desde la Psicopedagogía, entre otros–.

Estas producciones se ajustan a las exigencias académicas, toman el formato del género proyecto y se construyen en relación con el espacio donde las estudiantes realizan la práctica preprofesional. Para esto, cada grupo conformado por cuatro o cinco estudiantes, realizaron aportes que llevaron a la producción de estos proyectos, a través del trabajo colectivo y colaborativo. Dichos proyectos de intervención tienen como abordaje central los conceptos de alfabetización, lenguaje, lectura y escritura.

A su vez, analizar tales producciones nos permitió dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y producir nuevos conocimientos a partir de ello. De este modo, llevamos a cabo un trabajo de intensa lectura, observación, interpretación y comprensión crítica en relación con los objetivos que guiaron esta práctica de investigación.

Con respecto a nuestro objetivo general: explorar modos de producción de autoría de pensamiento disciplinar construida por estudiantes en el transcurso de su formación, presente en la escritura de los proyectos de intervención de Práctica V de 2020, comisión de Alfabetización, de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía; nos propusimos analizar la autoría de pensamiento disciplinar presente en los diferentes proyectos de intervención

realizados por estudiantes en el desarrollo de las prácticas preprofesionales. De este modo, el análisis de los datos nos permitió observar que la autoría de pensamiento disciplinar se encuentra presente en los escritos de los estudiantes, es decir, consideramos que se han construido nuevos conocimientos en ellas. En este caso observamos los modos como las estudiantes se centraron en diferentes teorías, prácticas, ideas, etc., las cuales han sido aprendidas a lo largo de su trayecto formativo y desde sus propias experiencias.

En estas producciones, vemos reflejado como dichas estudiantes pusieron en juego procesos subjetivos, “procesos constitutivos que enraízan en la dinámica histórica pulsional, identificatoria y posicional del sujeto”. (Di Scala, M. y Cantú, G., 2008, p. 7). Con ello vislumbramos como las universitarias plasmaron en los escritos aquellas concepciones abordadas a lo largo de la carrera, las cuales están relacionadas a su posicionamiento ante la práctica preprofesional vivenciada por las practicantes y, a partir de que la escritura tiene una función epistémica, podemos decir que las estudiantes llevan a cabo un aprendizaje en el cual han construido conocimientos a partir de la escritura. A su vez, nos aportó elementos para comprender la dinámica de la lectura y escritura que han llevado a cabo las universitarias. Es decir, el producto de la interacción del sujeto-escritor (practicantes) con los diferentes géneros discursivos abordados, estudiados, reflexionados y analizados, a lo largo de su formación académica, específicamente de la disciplina que transitaron.

Esto nos permitió dar cuenta de la apropiación de las diversas teorías estudiadas por las universitarias, de la construcción de sus propias reflexiones generadas por medio de diferentes relaciones entre el sujeto y sus producciones, en las cuales podemos observar: la puesta en juego de un género discursivo aprendido en la formación (proyecto de intervención), operaciones de intertextualidad y dialogismo entre diversos textos/voces, lo cual se liga a la presencia de fundamentos teóricos para sustentar sus propuestas de intervención. De esto, se desprendieron los objetivos específicos, uno de ellos refiere a conocer modos en que se manifiesta la voz autoral en los proyectos de intervención de estudiantes de Práctica V, de la comisión siete de Alfabetización en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Para dicho objetivo se plantearon diferentes indicadores que nos permitieron abordarlo, tales como expresiones críticas, subjetivas, analíticas, la fundamentación y la propuesta de intervención.

En estos documentos evidenciamos un posicionamiento por parte de las estudiantes, el cual se produce en un contexto-situación. Entendemos entonces que esta “situación es objetiva y está externamente determinada, mientras que el posicionamiento es subjetivo y está atravesado por las variables de la historia pulsional, posicional e identificatoria del sujeto” (Di

Scala, M. y Cantú, G., 2008, p. 8). Por lo cual observamos que las practicantes están sujetas a la vida universitaria, ya que a lo largo de su formación se enfrentan a las demandas y exigencias de la universidad como son, por ejemplo, el uso de un lenguaje apropiado, elaboración de trabajos prácticos, evaluaciones parciales o finales, etc. En cuanto a la presentación de trabajos escritos –en este caso proyectos de intervención–, cabe aclarar que estos forman parte de los géneros discursivos específicos de la carrera y son un medio con el que las estudiantes intentan dar respuesta a las necesidades específicas académicas, adaptándose a las exigencias de la universidad. En relación con esto, visualizamos que las universitarias utilizan diferentes estrategias (autorreferencia, intertextualidad, preguntas, entre otras), las cuales dependen del contexto y les permiten posicionarse. Estas son situadas, específicas, en función a la Psicopedagogía, y en congruencia con los objetivos comunicativos que cada producción persigue.

Lo mencionado anteriormente, les posibilita a las practicantes la construcción de sus propios bagajes, es decir, conjuntos de conocimientos con los que cada una dispone y dispondrá para el desempeño de su quehacer como estudiante a lo largo de los cinco años de la carrera y para su quehacer preprofesional, lo cual influye en la construcción de su identidad profesional, configurándola y reconfigurándola a medida que se interpela lo establecido y al mismo tiempo reestructura, pues dicha identidad no es estática, sino que va a permanecer siempre en constante cambio, sujeta a lo que suceda en cada práctica. Estas prácticas preprofesionales representan una posibilidad en la que las estudiantes pueden construir autoría de pensamiento disciplinar. Esto último se genera por medio de la identidad y las experiencias vivenciadas por cada sujeto, es decir se produce por diferentes acontecimientos personales, culturales y sociales; de manera situada.

Por su parte, el siguiente objetivo específico intenta reconstruir los fundamentos teóricos propuestos por estudiantes en los proyectos de intervención de Práctica V de la comisión siete de Alfabetización, en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Para dicho objetivo, tuvimos en cuenta los siguientes indicadores: las corrientes de pensamiento, posicionamientos, autores referentes. Entendemos a la utilización de los fundamentos teóricos (teorías y autores abordados) como el sostén, en el cual las estudiantes se apoyan para la construcción de sus proyectos de intervención. Así, observamos en las producciones de las practicantes el establecimiento de relaciones entre teorías y conceptualizaciones brindadas por la propuesta formativa de la Licenciatura en psicopedagogía, de la UPC, y los fundamentos teóricos por ellas propuestos para sustentar sus intervenciones. Por ello, cada proyecto de intervención será diferente según la disciplina desde la cual este se construye. Esto lo

evidenciamos a través de las teorías y autores trabajados por las estudiantes, los cuales dejan plasmados en sus escritos, es decir que sus producciones se generan de manera situada. Por lo tanto, cada elección teórica llevada a cabo por ellas, con relación a lo que escriben, a sus destinatarios, entre otros, es decir al contexto para el cual elaboran sus producciones, tiene consecuencias. Estas, según Castelló y otros (2011) influyen en su actividad académica, profesional y personal, como así también en su identidad profesional, ya que estas elecciones teóricas realizadas por las estudiantes forman parte de la construcción de dicha identidad que, de alguna manera, se adecua, modifica y transforma de modo dinámico y con relación a la situación de las comunidades en las que participan/participarán. Por su parte, durante el transcurso formativo las estudiantes se apropian de diferentes herramientas las cuales forman parte de un “kit identitario” (Castelló y otros, 2011), es decir, un conjunto de formas y combinaciones de hablar, escribir, etc., que las identifican y marcan como miembros de una comunidad disciplinar/profesional, en un determinado momento.

Esto, a su vez, se encuentra relacionado con el último objetivo: caracterizar modos como se manifiesta la dimensión dialógica en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar en los proyectos de intervención. Con este trabajamos indicadores como, conceptos abordados en la carrera de Psicopedagogía en la FES, de la UPC, autores citados, modos de comentar las citas, las relaciones, contraargumentaciones y adhesiones que establecen las estudiantes con dichas citas. Entendemos a la dimensión dialógica como parte necesaria e inevitable del proceso de escritura de las estudiantes, porque les permite ampliar sus posicionamientos, a través del interjuego entre las experiencias previas a la vida universitaria y en función de las relaciones que establecen a lo largo de su trayectoria formativa entre los textos abordados y los diferentes autores.

A partir de esto, destacamos que las practicantes han asimilado, aprendido y resignificado diferentes teorías propuestas en cada una de las unidades curriculares abordadas en su trayecto universitario. Por lo tanto, la escritura llevada a cabo en ellas representa una forma de acción, un ejercicio del pensamiento y de creación, con la cual revelan, transforman y construyen sus conocimientos. Por su parte, consideramos que el uso del lenguaje, la lectura y la escritura dentro del ámbito académico, han producido en las estudiantes consecuencias cognitivas, lo que devino en cambios sociales y culturales. En tal sentido, entendemos que este proceso genera en las universitarias cierta:

competencia determinante en la actual sociedad de la información y del conocimiento para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber, es decir, la comprensión y la producción de diversos géneros

discursivos (orales/escritos) que cumplen propósitos sociales específicos. (Sánchez Upegui, 2012, p. 201).

Luego del análisis realizado sobre el objetivo general y los objetivos específicos planteados, observamos que las estudiantes han asumido a los procesos de lectura y escritura en la universidad como una serie de conocimientos guiados, prácticas discursivas contextualizadas y continuas. Por consiguiente, ellas a través de sus producciones han puesto en marcha estrategias retóricas para ser parte de la cultura discursiva de la disciplina, esto lo consiguen a través de la comprensión crítica, el análisis de géneros discursivos y las producciones de estos. A su vez, inferimos que estas estrategias forman parte del quehacer universitario necesario, ya que este les posibilita el acceso al hacer, aprender, saber y ser en la universidad.

Estas producciones elaboradas por las practicantes nos dejaron entrever la puesta en marcha de acciones complejas de orden cognitivo, social, lingüístico y disciplinar, es decir, escribir, editar diversos géneros discursivos de orden académico, investigativo y profesional. De acuerdo con los propósitos comunicativos asignados al género (proyectos de intervención), las estudiantes adecuan su escritura según sus propias intenciones comunicativas, el perfil de los destinatarios, la intertextualidad, el posicionamiento y el contexto. Al mismo tiempo, vislumbramos en las producciones la intención de las practicantes de plasmar sus propias huellas sobre lo abordado, es decir, inscribir sus subjetividades y situarse como escritoras, como productoras de un texto autónomo. Esto particularmente lo podemos apreciar en la fundamentación, en los objetivos y en las propuestas de intervención de los proyectos que configuraron el corpus de esta práctica de investigación. Es en dicha fundamentación, donde visualizamos los puntos de vista de las practicantes, sus formas de entender el contexto donde trabajan, las relaciones que se tejen y los recursos con los que cuentan en el campo de intervención.

Además, a nuestro entender, consideramos que las estudiantes tendrían en cuenta la función que cumple la universidad como fuente constructora de conocimiento. Esto inferimos que se produce a partir de las experiencias de aprendizajes vivenciadas a lo largo de la formación académica. Esto nos permite reflexionar acerca de cuán valioso es lo que ofrece la currícula y el acompañamiento docente, ya que ambos forman parte del desarrollo del oficio de estudiante. Al mismo tiempo, lo mencionado repercute en la formación y en las producciones de las estudiantes.

De esta manera, se ve como la universidad y el estudiantado forman parte de la construcción de la voz autoral en un interjuego entre el dialogismo y la subjetividad, el cual

está dado de forma creciente y fundamental. Es decir, cada sujeto pone de manifiesto su subjetividad, elabora marcas de pensamiento propio, producto de un complejo proceso que le da cierta significatividad a cada proyecto. Entendemos entonces que esto les permite a las universitarias interpretar, resignificar, organizar e inscribir sus posturas. A su vez, esto está llevado a cabo por las estudiantes a través de una operación intersubjetiva que les otorga centralidad al momento de posicionarse respecto a los textos, es decir, realizan una resignificación de diferentes voces abordadas desde diversos autores. En función de ello, dejan por escrito su impronta y construyen mediante este proceso su autoría de pensamiento disciplinar. Por lo tanto, incorporan conceptos relevantes para ellas de los escritos de otros, adquieren protagonismo y realizan una operación mediante la cual la “letra se fija y deviene marca”, llevan a cabo una “acción narcisizante”. (Borioli, 2015), ya que al momento de producir sus proyectos de intervención son agentes y actores.

Por otra parte, para terminar de conformar este análisis consideramos que aún quedan muchas vertientes pasibles de ser analizadas con respecto a la autoría de pensamiento disciplinar, por ejemplo la comunidad académica como conformadora o legitimadora de discursos. En tal sentido, entendemos a esta como una posible categoría a indagar, ya que puede resultar condicionante en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar de los estudiantes al momento de transmitir sus posicionamientos a través de sus producciones escritas, pues estos pueden seleccionar sus ideas en función de lo que consideran adecuado/legitimado desde la disciplina e institución.

También notamos en la construcción de autoría de pensamiento disciplinar de las estudiantes, como ponen de manifiesto cierto grado de incumbencias teóricas, las cuales son expresadas en los proyectos por medio de las referencias o sugerencias con base en la bibliografía brindada por docentes. Además, la utilización de ciertos géneros discursivos, puede generar en las practicantes la apropiación de autores trabajados, fundamentos teóricos, puntos de vista, etc. Es decir, les permiten construir sus propios posicionamientos, quehaceres de estudiantes y, por lo tanto, su perfil como futuro profesional. Esto repercute en la constitución de su autonomía de pensamiento disciplinar, ya que esta es producto de las interrelaciones sociales, culturales, contextuales, disciplinares e institucionales de las cuales forma parte el sujeto.

Finalmente daremos cierre a esta práctica de investigación mediante la siguiente reflexión: ¿cómo la experiencia vivenciada en las PPP queda expresada en la escritura?, ¿cuánto del orden de lo reflexivo se deja entrever en esta? Si no se consigue la autonomía, si no se construye la propia voz, ¿quién es el sujeto interviniente?, ¿en qué deviene el

profesional?, ¿desde qué lugar entonces este representa a la psicopedagogía?, ¿cómo puede dicho profesional brindar su saber y con qué alcance o consecuencias?, ¿será acaso que la disciplina en sí misma no es una entidad de gran valor, sino que esta solo tiene valor a través de quienes la representan? A partir de ello, entendemos la importancia que adquiere el encuentro/desarrollo/construcción de la propia voz en el transcurso de la formación del futuro licenciado en psicopedagogía, así como también de la colaboración de las y los docentes, quienes acompañan el camino del estudiante en esta construcción quienes propician la autoría de pensamiento disciplinar. Sin lugar a dudas son cuestiones a considerar y a tener en cuenta, pues ante todo la psicopedagogía es acción y toma forma a través de la praxis.

Bibliografía

- Abregú, D., Artioli, K., Vaquel, L., y Velázquez, J. (2020). *Alfabetización inicial: el papel que cumple el otro* [Proyecto de intervención, Práctica V, inédito]. Facultad de Educación y Salud. Universidad provincial de Córdoba.
- Aguilar González, L., y Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 52-55. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200005&script=sci_artte
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115. <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv05n05a09>
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*.
- Bach, C, y López-Ferrero, C. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *Cuadernos Comillas*, 1, 127-138. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23548/bach_comillas2011.pdf?sequence=1
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. (8ª ed.) Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bazerman, C. (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. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art01.pdf>
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beltrán, M., Fornasari, M., Castagno, M., Gutiérrez V., Taboada Ovejero, F., Iparraguirre A., Peralta, R., y Bollati, M. (2012). *La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional*. (1ª ed.). Editorial Brujas.
- Beltrán, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., Fornasari, M., y Gutiérrez, V. (2012). El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 424-434. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2923>
- Beltrán, M., Fornasari, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., & Peralta, R. (2015). Construcción de la Identidad Profesional en Experiencias Pre-Profesionales. *Anuario de*

- Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 291-300.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp>
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis educativa*, 19(3), 45-52.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000300004
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documentos de trabajo n.º 19. Buenos Aires. Argentina. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3(5), 13-52.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/85>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cáceres, G. Calderón, M. Cufre, A., Taecaya, L., y Yulitta, R. (2020) *Sala de cuatro años: un espacio para promover el desarrollo del lenguaje, del juego y de la alfabetización* [Proyecto de intervención, Práctica V, inédito]. Facultad de Educación y Salud. Universidad provincial de Córdoba.
- Castello, M. (2000) El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp 197-217). Aula XXI Santillana.
- Pozo y C. Monereo. (1999). (Coords.), *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI Santillana.
- Castelló, M. Corcelles, M. Iñesta, A. Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos. Estudios de Lingüística*, 44(76), 105-117. doi: 10.4067/S0718-09342011000200001.

- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>.
- Chávez, M. Mansilla, R. Miranda, D. y Pinardel, J. (2020). *Érase una vez* [Proyecto de intervención, Práctica V, inédito]. Facultad de Educación y Salud. Universidad provincial de Córdoba.
- Di Scala, M. y Cantú, G. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura. DIP (le)*. (1ª ed.). Noveduc.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. (1ª ed.). Nueva Visión.
- Grigioni, M. Clasino, O. RivaderoFaas, C. Romero, E. y Serafini, S. (2020) *Construyendo intervenciones: lectura y escritura desde la primera infancia* [Proyecto de intervención, Práctica V, inédito]. Facultad de Educación y Salud. Universidad provincial de Córdoba.
- Hernández Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. (1ª ed.). McGraw - Hill Interamericana, S.A. de C.V.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGRAW-HILL / Interamericana, Editores, S.A.
- Ibañez, R. y González, C. (2017). *Alfabetización Disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/ib%C3%A1%C3%B1ez___gonz%C3%A1lez_2017_alfabetizaci%C3%B3n_disciplinar_final.pdf
- Jacob, I. Rosales, P. y Pelizza, L. (2014). *Formación universitaria y aprendizaje de la escritura profesional*. [Sesión de conferencia]. Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO. Río Cuarto. de Argentina. <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/4836>
- López M. y Bustos M. (2021). ¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía. *Cuadernos de educación*, (19), 143–154. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34140>
- Müller, M. (2006). *Aprender para ser*. (5ª ed.). Editorial Bonum.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Documentos de Estudios en Lingüística Teórica Aplicada (D.E.L.T.A.)*, 35(2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas-Planes-Programas-Proyectos*. (1ª ed.). Noveduc libros.
- Olivieri, A. López, M. y Molina, D. (2020). El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. En P. Correa & D. Borioli. (Eds.), *La escritura como bien social* (pp. 39-62). Editorial Universitaria.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). *Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria*.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/45>
- Programa De Práctica V. (2020). *Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos*. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Reglamento. (2018). *Reglamento de práctica profesionalizante y docente*. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Roldán, L. y Zabaleta, V. (2017). *Alfabetización básica, intermedia y disciplinar: Algunas Distinciones teóricas con implicancias educativas*. VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69647>
- Salvatierra, M. y Otero Signorelli, M. (2020). La experiencia De Las Prácticas Pre-Profesionales: Del Oficio De Estudiante Al Quehacer Profesional. *Anuario de investigaciones de la Facultad de psicología, IV Congreso Nacional de Psicología. Ciencia y Profesión*, 5(4), 53-69.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31359>
- Sánchez Upegui, A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, 33(62), 105-121.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476548730008>
- Sánchez Upegui, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista lasallista de investigación*, 13(2), 200-209. doi: 10.22507/rli.v13n2a18
- Serrano de Moreno, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre lenguas*, 16, 27-41. <https://studylib.es/doc/5411599/lectura-cr%C3%ADtica-y-escritura-argumentativa-para-tomar>
- Serrano de Moreno, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. doi:10.25100/lenguaje.v42i1.4980

- Tovani, A. y Cayuqueo V. (2018). “*Investigación Epistemológica y Psicopedagogía: descubriendo el concepto de “autoría”*”, [Presentación en ponencia]. II Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines Viedma. Neuquén, Argentina. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2018/12/II-25-Tovani-Cayuqueo-La-investigacion-epistemologica.pdf>
- Universidad Provincial de Córdoba (2016). *Resolución Rectoral N.º 0179-16*- Bohórquez I.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I, Vasilachis De Gialdino (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp 66-106). Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>.
- Vázquez Apra, A., Jakob, I., Rosales, P. y Peliza, L. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa*, 14(65). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-2673201400020000.