



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**

Autoras: Lescano Rodríguez, María Belén; Pizarro, María Daniela; Rojas, Micaela; Toledo, Jessica Beatriz y Vallejos Martínez, María Virginia

Trabajo final de grado

Concepciones y estrategias de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en el proceso de escritura de ponencias

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

Año: 2023

Directora: López, María Eugenia

Codirectora: Rodríguez, Claudia María del Valle

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**


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

**Concepciones y estrategias de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en el
proceso de escritura de ponencias**

Autoras

Lescano Rodriguez, María Belén

Pizarro, María Daniela

Rojas, Micaela

Toledo, Jessica Beatriz

Vallejos Martinez, María Virginia

Directora

Lopez, María Eugenia

Codirectora

Rodríguez, Claudia María del Valle

2023

Agradecimientos

A nuestras familias por el apoyo incondicional.

Al equipo de este trabajo, a las compañeras que fueron un gran sostén en este recorrido.

A las Profesoras que nos acompañaron y guiaron.

A las compañeras que participaron de las entrevistas que se realizaron.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1 Marco conceptual	7
1.1 Escritura académica	8
1.2 Alfabetización académica	10
1.3 Etapas y estrategias de escritura	11
1.3.1 <i>Estrategias de escritura en la instancia de planeación</i>	13
1.3.2 <i>Estrategias de escritura en la instancia de textualización</i>	15
1.3.3 <i>Estrategias de escritura en la instancia de la revisión.</i>	16
1.4 Escritura en la Licenciatura en Psicopedagogía	17
1.5 Géneros que atraviesan el trayecto universitario	20
1.6 La ponencia como género académico	22
1.6.1 <i>Características del género ponencia en el ámbito universitario</i>	23
1.6.2 <i>¿Cómo se aprende a escribir una ponencia en Psicopedagogía?</i>	25
Capítulo 2 Apartado Metodológico	28
Capítulo 3 Análisis de datos	35
3.1 Concepciones de las estudiantes en torno a la escritura de ponencias	36
3.2 Estrategias de escritura grupal para la elaboración de ponencias	38
3.2.1 <i>Planeación de la escritura</i>	39
3.2.2 <i>Textualización de la ponencia</i>	42
3.2.3 <i>Revisión del escrito</i>	43
3.3 Acompañamiento docente en la escritura de ponencias	44
3.4 Dificultades que se vislumbran en el proceso de escritura académica	47
3.4.1 <i>Dificultades previas</i>	48
3.4.2 <i>Dificultades durante el proceso</i>	48
3.4.3 <i>Dificultades posteriores</i>	52
3.5 Dinámica del trabajo en grupo para la escritura de ponencias	54
Conclusiones	57
Bibliografía	61
Anexo	67

Resumen

El presente Trabajo Final pretende explorar las concepciones y las estrategias que se despliegan durante el proceso de escritura de ponencias realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). El interés de estudiar este tema surge para fortalecer el ámbito de la Psicopedagogía en relación a la escritura de ponencias ya que constituye un gran desafío que implica complejos aprendizajes por parte de los/las estudiantes, quienes deben llevar adelante el proceso de escritura produciendo aportes al campo desde la especificidad disciplinar para su posterior comunicación. En ese sentido, el presente trabajo se centra, a través de la mirada puesta en el género ponencias, en la forma en cómo se produce el saber y cómo se comunica en esta disciplina.

El trabajo responde a una metodología cualitativa de enfoque interpretativo, utilizando como técnicas de obtención y análisis de información, por un lado la entrevista a estudiantes de IV y V año de la cohorte 2021 de la Licenciatura de Psicopedagogía y en otra instancia las conversaciones alrededor de las ponencias y sus respectivos borradores realizadas por las mismas estudiantes.

Se considera que el trabajo podría contribuir a la Psicopedagogía, ya que a partir de los resultados obtenidos se visibilizan las distintas concepciones y estrategias al elaborar ponencias que dejan entrever ciertas dificultades a la hora de posicionarse como autoras y/o autores. Como así también la importancia y necesidad de propiciar mayores instancias de participación y debate de problemáticas reales propias de la especificidad que hacen al corpus teórico y a la investigación disciplinar desde los primeros años de la carrera.

Palabras clave: Psicopedagogía - ponencias - estudiantes – concepciones- estrategias de escritura - aprendizaje.

Introducción

El presente Trabajo Final se enmarca en la línea de investigación de Escritura Acompañada de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y se encuentra dirigido por María Eugenia Lopez junto con Andrea Moyano¹. En este contexto, surge el interés por investigar las concepciones y estrategias de estudiantes de cuarto y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía del año 2021, puestas en juego a la hora de escribir ponencias y de posicionarse como autores/as en experiencias de escritura académica, en el marco de las Jornadas de Intercambios de Prácticas.

En estas jornadas, propuestas anualmente por la FES de la UPC, se invita a estudiantes de todas las carreras de la institución, a la reflexión crítica de sus prácticas profesionalizantes y al intercambio en el encuentro con un otro, interpelados por la oralidad y la interdisciplinariedad. En esos espacios se despliegan recursos y formas de escribir que se encuentran en proceso de construcción por parte de los/las estudiantes, promoviendo la escritura académica, que tiene como objetivo la construcción y difusión del conocimiento científico y que es, como expresa Barrionuevo (2022) “prescripta, anticipada, recortada y se ve posibilitada por la comunidad de expertos, hacedores de ciencia” (p. 13).

Entendiendo que la posición del escribiente, aquel que despliega su autoría de pensamiento, y se reconoce como productor y participe de tal producción (Fernández, 2002), requiere la enunciación de la propia voz sin dejar de lado que esta se enriquece en otras voces. Según lo expresado por las entrevistadas, como así también en nuestra propia trayectoria como estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud, en el período que abarca los años 2017 a 2022, se puede dar cuenta de escasos espacios de construcción de ponencias, por lo que nos motiva e interesa, que el conocimiento producido en esta instancia, redunde en la construcción y ofrecimiento de oportunidades para generar paulatinamente mayores espacios en el ejercicio de escritura de las mismas.

Un concepto central que atraviesa y engloba el proceso de escritura de ponencias, es el de aprendizaje, que invita a reflexionar sobre la implicancia del mismo en los/las estudiantes, para lo cual se toma como referente a Alicia Fernández (2007) quien sostiene que “aprender es ir desde el saber, apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos” (p.63). Si bien la autora, no hace referencia al aprendizaje en la escritura

¹ Andrea Moyano es Licenciada en Psicopedagogía y acompaña en tanto integrante del equipo de Investigación de Escritura Acompañada la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

de ponencias propiamente dicha, se considera valioso vincularlo con el aprender a escribir académicamente, reconociendo la importancia de asumir e incorporar diferentes estrategias de producción para este tipo de escrito. El aprendizaje de la escritura académica (o aprender a escribir académicamente), en este caso del género ponencia, posibilita también el aprendizaje de la disciplina y los modos de decir de la psicopedagogía.

En el presente trabajo adquieren relevancia dos conceptos nodales, las concepciones de los/las estudiantes sobre la escritura de ponencias, y luego las estrategias que intervienen en este proceso de escritura académica. Conocer las concepciones, que se presentan en los/las estudiantes antes, durante y después de la escritura de ponencias, permitirán dar cuenta de los contrastes, permanencias y transformaciones de las mismas a lo largo de este proceso y su posible influencia en la escritura. En tanto identificar las estrategias utilizadas por las/los estudiantes resulta relevante para observar cómo resolvieron los conflictos o dificultades que se presentaron a la hora de escribir una ponencia en grupo.

Estos conceptos son claves para reflexionar sobre los procesos que intervienen a la hora de elaborar y presentar una ponencia sobre Psicopedagogía en el ámbito universitario; este género es según Lopez y Sal Paz (2019) “un dispositivo de iniciación a la escritura académica de investigación” (p.121) que se escribe para ser presentado de manera oral ante una audiencia que se pregunta u opina al respecto, teniendo como objetivo informar, dar a conocer, discutir y actualizar sobre temáticas específicas. Particularmente desde la FES-UPC, se pretende iniciar a los/las estudiantes en la escritura académica mediante la construcción de ponencias que versan sobre la sistematización de las propias prácticas profesionalizantes de estudiantes o sobre investigaciones, en las Jornadas de Intercambios de Prácticas.

La relevancia de este ejercicio de investigación radica, en parte, en los aportes que para los/las estudiantes implica la construcción de ponencias. Siguiendo a Nicastro se considera que la construcción de este género promueve en ellos/as la posibilidad de resignificar y “revisitar” (Nicastro, 2012) las distintas experiencias desde un proceso metacognitivo, volver a mirar el trayecto transitado, cuestionar lo que ya se sabe para abrir nuevos caminos, tomar la palabra para propiciar el intercambio de los aprendizajes construidos y aquello que ha producido pregunta. Nicastro, al hablar de la formación de los/las estudiantes, hace hincapié en la importancia de dar lugar al pensamiento y la reflexión, “revisitar aquello ya conocido, sin que esto sea vivido como una pérdida de tiempo o como un no saber” (2012, p.52).

La elaboración de la ponencia implica no solamente aprender ciertos contenidos teóricos, sino también ser portadores/as de preguntas, saber mirar las propias prácticas,

analizarlas desde lo teórico construyendo nuevos significados. Otro aspecto de la importancia de este ejercicio de investigación tiene que ver con los aportes que podría contribuir para pensar la enseñanza de este género que resulta de gran relevancia para la FES en la producción anual de ponencias a ser presentadas en las Jornadas de Intercambios de Prácticas.

Para destacar la importancia de la elaboración de ponencias, se toman también los aportes de Schlemenson (2005) ya que, si bien la autora no habla específicamente de la construcción de este género, nos permite reflexionar sobre la implicancia de la escritura como producción simbólica de los sujetos a la hora de escribir académicamente, constituyéndose ésta en una de las producciones de mayor subjetivación. Entonces, la escritura de ponencias implicaría un aprendizaje específico y complejo, ya que requiere apropiarse, según Martínez Gómez (2012) de estrategias discursivas, retóricas, metacognitivas y de composición, como así también, dominar el texto argumentativo, explicativo y descriptivo. Pero además reviste la necesidad de una orientación especializada, en tanto se sabe que se aprende a escribir escribiendo junto a otros/as más expertos/as y que las habilidades de escritura académica precisan ser enseñadas explícitamente porque son competencias específicas de dominio.

Así mismo, las producciones académicas solicitan estrategias discursivas vinculadas con la circunstancia comunicativa, la cual requiere tener en cuenta una audiencia, el propósito, el canal y el código de comunicación. Carlino (2013) al respecto sostiene que “enseñar géneros académicos es posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas” (p.361). Producir este tipo de escritura se presenta como un desafío para los/las estudiantes, se requiere, de esta manera de un aprendizaje y de mediaciones de la enseñanza en un proceso difícil, riguroso, complejo y lento como es la escritura que se solicita en la universidad. Razón por la cual este argumento muestra la importancia del problema de investigación, interrogándonos sobre las implicancias y la singularidad de lo anteriormente mencionado, en el campo psicopedagógico. Adquiere entonces, gran relevancia, las condiciones de producción y comunicación que impuso el DISPO 2021 (distanciamiento social, preventivo y obligatorio) producto de la pandemia, en el contexto de la Jornada de Intercambios de Prácticas que se analizan y sus propias lógicas, siendo la situación comunicativa, un aspecto a considerar a lo largo del trabajo.

Este trabajo contribuiría a la Psicopedagogía visibilizando las estrategias de aprendizaje que utilizan los/las estudiantes específicamente en la elaboración de ponencias. Como así también los modos de aprender este género académico a partir del protagonismo que asumen los/as mismos/as como lectores/as y productores/as de ponencias para a partir de

estos y sus concepciones repensar el acompañamiento docente en estas instancias. Así, el enriquecimiento de estos procesos de escritura académica, contribuirían a generar mayores instancias de participación, de debate, de difusión del conocimiento, a través de la sistematización de problemáticas reales que surgen en el campo psicopedagógico e interdisciplinar.

Así, se pretende elucidar: ¿Qué estrategias utilizan los/las estudiantes del espacio curricular Práctica IV y V de la Licenciatura en Psicopedagogía, para escribir las ponencias a presentar en las Jornadas de Intercambio de Prácticas de la FES? ¿Qué concepciones manifiestan los/las estudiantes de estos espacios curriculares, durante el proceso de escritura de ponencias, sobre la escritura de este género académico?

Por lo tanto, el objetivo general de esta práctica de investigación es:

- Explorar las concepciones y las estrategias vinculadas al proceso de escritura de ponencias, de estudiantes de la Práctica IV y V de la Licenciatura en Psicopedagogía de la (FES-UPC), para las Jornadas de Intercambios de Prácticas, durante el ciclo lectivo 2021.

Y a partir de este se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer algunas concepciones de los/las estudiantes para ver cómo influyen en tanto concepción previa, en el proceso de elaboración de ponencias.
- Describir, a partir de los borradores, el proceso que transitan los/las estudiantes en la escritura de ponencias.
- Identificar algunas estrategias de escritura utilizadas por los/las estudiantes para elaborar estos escritos.

Se pretenden alcanzar los objetivos antes mencionados, a partir de un trabajo empírico de alcance exploratorio, posicionándose desde un enfoque metodológico flexible y cualitativo, este último definido por Creswell como un “proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano” (2007, p.13). Desde una mirada interpretativa se pretende descubrir el significado que tiene para los/las estudiantes la escritura y presentación de ponencias, evitando realizar generalizaciones y explorar también, las estrategias que se ponen en juego en este proceso. Siguiendo esta línea, se utilizaron como técnicas para recopilar y analizar información, las conversaciones alrededor del texto que plantea Lillis (2008), tomando en esta oportunidad cuatro ponencias grupales, seleccionadas de un total de diecinueve presentadas en la cohorte 2021 por estudiantes de la carrera de Psicopedagogía realizadas, en el marco de las Jornadas de Intercambio de Práctica de ese año.

Las ponencias fueron seleccionadas por criterios de temporalidad, disponibilidad y accesibilidad, y se pretendió elucidar el proceso de construcción de cada una de ellas, analizando los borradores y/o el historial de Google Drive. Para identificar correcciones, cambios, permanencias, elecciones, modalidad de redacción que asume cada grupo al escribir.

En otra instancia, se utilizó la entrevista grupal, para conocer las concepciones de los/las estudiantes, antes, durante y después de la elaboración de ponencias, permitiendo también indagar sobre el proceso de elaboración de las mismas y las estrategias puestas en juego. Se entrevistó a dos o tres estudiantes, por cada ponencia, por medios digitales (Google Meet). Las entrevistas fueron organizadas con preguntas abiertas, para profundizar sobre las percepciones suscitadas en este proceso y sobre algunos aspectos puntuales identificados en el análisis documental, para poder aproximarse a las concepciones y estrategias que los/las estudiantes poseen al escribir ponencias.

El trabajo está estructurado en tres capítulos. El primero refiere al marco conceptual de la práctica investigativa, los últimos hacen referencia al diseño metodológico y al análisis interpretativo de datos. El primer capítulo aborda en primera instancia, el concepto de escritura académica, sus características y las estrategias que se despliegan a la hora de escribir académicamente. El segundo subtítulo, “Escritura en la Licenciatura en Psicopedagogía”, hace referencia a la escritura en la disciplina y al género ponencia en el ámbito universitario, sus características y modos en los que se aprende a escribir psicopedagógicamente. Se hace hincapié en la escritura de ponencias dentro de la psicopedagogía para acompañar a la construcción de la cultura académica y disciplinar.

En el segundo capítulo se plantea el diseño metodológico flexible enmarcado en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio para el cual se llevaron a cabo cuatro entrevistas grupales con preguntas abiertas y conversaciones alrededor de los borradores y/o del historial de Google Drive de las ponencias elaboradas por los grupos.

El tercer capítulo explicita el análisis de la información obtenida, a través de la construcción de categorías y subcategorías, con el fin de estudiar los datos recopilados. Además, se exponen los resultados alcanzados a partir de la triangulación e interpretación de los datos. Finalmente, se elaboran las conclusiones a partir de los objetivos planteados, lo que posibilita reflexiones y nuevos interrogantes para seguir profundizando sobre la práctica de investigación.

Capítulo 1
Marco conceptual

1.1 Escritura académica

En este capítulo se aborda el concepto de escritura académica, sus características y las estrategias que los/las estudiantes despliegan a la hora de escribir en las diferentes instancias del proceso de escritura, planeación, textualización y revisión.

Se comienza entonces por definir el término escritura académica, entendida según Corte (2018) citado en Manso, Venegas- Ramos (2020), como aquella que “abarca todos aquellos tipos de textos que son producidos en el contexto universitario, tanto por los estudiantes como también por los docentes e investigadores, y que tienen como objetivo la difusión del conocimiento científico” (p.4). Es decir, se entiende como un medio para producir y comunicar conocimientos propios de cada disciplina, en este caso, la Psicopedagogía. Este tipo de escritura se caracteriza por ser un trabajo en construcción permanente signada por prácticas discursivas, que a partir de los diversos géneros adquieren la impronta de un léxico específico por el cual circula el discurso especializado. La escritura académica entonces, debido a su especificidad, necesita tal como lo plantean Olivieri, Lopez y Molina (2020), ser aprendida, por lo tanto, serán indispensables ciertos dispositivos para su apropiación como así también un contexto que acompañe al estudiante en este proceso de posicionarse como escritor.

Parafraseando a Lopez y Bustos (2021) se podría decir que la escritura, como práctica social, se lleva a cabo dentro de comunidades discursivas, y asume diferentes características para decir el saber propio de cada disciplina. Las autoras sostienen que ingresar y participar en esas comunidades requiere “la llave” de las prácticas discursivas legitimadas. Entonces, ¿qué implica escribir académicamente en Psicopedagogía? Escribir en el campo de la Psicopedagogía implica para los/las estudiantes realizar un trabajo solicitado por un/a profesor/a que demanda no sólo dar cuenta de los conocimientos adquiridos en el campo académico donde se están formando, sino también aprender los aspectos formales y estructurales de la escritura académica. Y todo este trabajo riguroso, es lo que va a permitir en el/la estudiante dominar saberes propios del campo, y también habilitar mayores oportunidades de escritura académica, lo cual se presenta como un gran desafío por transitar, aprender y superar.

Además es pertinente que se aloje la voz de los/las estudiantes en relación a las percepciones que se suscitan en la escritura académica, para darles la oportunidad de apertura a lo que piensan y sienten en el transcurso de esta práctica discursiva, habilitando un espacio para compartir sus ideas previas, inseguridades, pensamientos, concepciones, que se suscitan en las diferentes instancias del proceso de escritura.

Carlino (2006) plantea que la escritura académica es una herramienta epistémica, involucrada necesariamente en el aprendizaje, ya que al escribir se ponen en juego operaciones mentales complejas como planificar aquellas ideas que se van a plasmar, poner en palabras lo que se piensa, sintetizar, escribir, corregir. Entonces escribir es mucho más que codificar, es una práctica compleja y multidimensional. Cada vez que en el ámbito universitario se escribe un texto nuevo, se participa en géneros discursivos con sus características, convenciones y expectativas. Desde nuestra disciplina, la escritura es una práctica subjetiva, ya que implica tomar en cuenta la singularidad del que escribe, y reconocer la presencia del sentido particular que toman las producciones. Al respecto Borioli (2011) sostiene que es:

(...) una de las producciones de mayor subjetivación del individuo porque involucra una multiplicidad de otros previstos y no previstos –los maestros, los pares, los superiores– y también por las restricciones que signan el vínculo del sujeto aún con su propia lengua. (p. 52)

La subjetividad del escribiente se ve implicada en sus producciones y en el desarrollo de la escritura, es un proceso que tiene que ver con el deseo, con el lenguaje, con la posibilidad de organizar el pensamiento, con la identidad. Los/las escribientes aprenden a comunicarse de modos específicos, pero también, como plantean Curry y Lillis: “están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social” (2003, p.10).

Es así como en la composición escrita del texto académico se hace presente el/la autor/a, definido por Lopez y Bustos como “sujeto que piensa, produce, disputa, reproduce y se resiste” (2021, p.167). Esta a partir de sus intereses, los recursos utilizados y la posición que asume, pondrá en evidencia la presencia de una intención o de ciertos rasgos únicos y personales. Algunos de ellos son: sus concepciones sobre la temática que desarrolla, las formas de comunicar las ideas y su particular modo de conocer y apropiarse de los saberes de su campo disciplinar.

Entonces escribir académicamente implica un complejo proceso de apropiación de distintas exigencias que van desde lo formal hasta lo disciplinar o de contenido. Siendo necesario tener en cuenta el dominio de un vocabulario específico, las características discursivas, una posición epistemológica, retomando autores referentes de la temática a abordar de manera crítica y situándose como autores/as. Por lo tanto, se podría considerar que

todo esto se logrará mediante la lectura intensa de autores/as expertos/as, de materiales teóricos propios de la disciplina, entre otros.

1.2 Alfabetización académica

Ante lo expuesto en el apartado anterior, se decide retomar una definición de alfabetización académica de Carlino (2003), que la define como:

Nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. (p. 410)

El concepto antes mencionado vislumbra la diversidad de prácticas de escritura y lectura para abarcar de forma general la formación de los/las estudiantes universitarios. Es así que, considerando la variedad de prácticas de escritura y lectura académicas que existen, y la gran dificultad de pensar la lectura y la escritura por separado en la formación universitaria, ya que son procesos complementarios, se opta por tomar el concepto de alfabetizaciones académicas. Recordando que abordar la escritura implica tomar en cuenta la singularidad de cada quien, y reconocer la presencia del sentido particular que toman las producciones. Y que leer es un proceso en el que se interpreta, se realizan inferencias y también cuestionamientos, es un acto del pensamiento que implica una movilización cognitiva para interpretar y construir sentido.

Se conoce, por el trayecto recorrido como estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UPC y retomando a Carlino (2002), que ingresar a la universidad implica adentrarse en una nueva cultura escrita específica de la disciplina que debe ser aprendida. Para que dicho aprendizaje se produzca es necesario el compromiso de todos los actores involucrados, es decir, tanto estudiantes como comunidad universitaria, los/las primeros/as asumiendo un rol activo ante la lectura y la escritura académica esta última asegurando un lugar en el currículum a las prácticas discursivas.

Leer y escribir académicamente supone abordar diversos textos, temas, propósitos, destinatarios/as y contextos nuevos con su correspondiente reflexión, estos modos de producir e interpretar lenguajes escritos no son los mismos que se aprendieron en el nivel secundario, sino que implican mayor complejidad, géneros discursivos que no habían tenido lugar y un nuevo desafío para quien asume dicha tarea. Carlino plantea que “las exigencias discursivas en la universidad son indisociables de cada campo de estudios. (...) se aprenden

en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia” (2002, p.411). También asegura que será necesario el acompañamiento de quienes participan en dicha cultura disciplinar.

1.3 Etapas y estrategias de escritura

El proceso de escritura, como se mencionó anteriormente, requiere la puesta en juego de ciertas operaciones para poder exteriorizar las ideas y pensamientos de quien escribe, por lo cual debe poner en práctica ciertas estrategias, las cuales según Valle et al. son “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (1998, p.428). Se entiende por estrategias de escritura, aquellos recursos, conocimientos, habilidades, puestas en juego a la hora de construir y materializar la autoría de pensamiento, la cual está relacionada con dichas estrategias desde la intertextualidad, ya que esta permite el intercambio y el diálogo entre diferentes textos, posibilitando que un escrito esté construido a partir de la copresencia de distintos autores. Ante esto Solé afirma que “es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; (...) son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (1992, p.5). Entonces, se considera que estrategias como la lectura de textos del género, planear lo que se va a escribir, generar ideas para luego organizar la información, contribuyen a que el/la estudiante pueda posicionarse como autor/a que introduce algo nuevo en relación al campo, apropiándose de escritos de otros, asignándole una marca propia.

Los/las autores/as utilizan al momento de escribir diferentes estrategias que se despliegan en instancias de planeación, textualización y revisión. Estas instancias están enmarcadas en una situación comunicativa, entendida como un conjunto de elementos que intervienen en un acto comunicativo. Al respecto, Reyes Quintero (2019) tomando el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes, expresa que la situación comunicativa “contiene todos los elementos externos al escritor/a: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, entre otros.” (p. 39). Aquí el/la emisor/a intercambia o envía mensajes a un destinatario en un lugar y un momento determinado.

Entonces, antes de comenzar a escribir es pertinente analizar la situación comunicativa y el problema retórico, entendido por la autora, Reyes Quintero, como “el conjunto de circunstancias o procedimientos que se tienen en cuenta en el proceso de composición escrita, por tanto, el texto se fundamenta en la solución al problema planteado por el autor antes de escribir” (2019, p.39). Es así, que el problema retórico, es un elemento

clave al comenzar el proceso de escritura, para que el/la autor/a se sitúe en un contexto determinado, atendiendo a las características de la situación, analizando las condiciones de producción, es decir, considerando la audiencia a la que va dirigido el escrito, el tema y los propósitos, para organizar sus ideas.

Se comienza entonces, por desarrollar las estrategias que se involucran en la primera instancia, la planeación. La misma es previa a la escritura en sí, e implica estrategias como planear lo que se va a escribir y generar ideas para luego organizar la información, elaborando por ejemplo un posible índice comentado. El segundo momento, la textualización, se relaciona con la escritura propiamente dicha. Según Martínez Gómez (2012) en esta instancia se desarrollan estrategias retóricas, metacognitivas y de composición. Las primeras, implican considerar el propósito y objetivos planteados en la planeación, como así también, al lector/a a quien va dirigido el texto. Será importante determinar qué se quiere decir, para qué se escribe y en qué contexto. Por otro lado, las estrategias metacognitivas están, según Martínez Gómez, “orientadas al saber y control de las habilidades cognitivas implicadas en la transcripción” (2012, p. 83), poner en práctica mecanismos discursivos de cohesión entre párrafos y al interior de éstos, atender a la estructura básica de aquello que se está escribiendo, focalizando en la relación entre la información que se conoce y la nueva que se pretende incorporar. Por último, las estrategias de composición están vinculadas a ajustar la organización del texto al género que corresponda, en este caso, la ponencia.

En última instancia, la revisión, implica volver a leer el escrito para hacer correcciones sobre el mismo, objetar lo realizado, cambiar lo que se considere necesario. Para lograr que la escritura sea de calidad es relevante releer y reescribir el texto buscando una mejora en términos de forma y contenido. La revisión se entiende, así como un continuo perfeccionamiento de la escritura. Carlino (2005) sostiene que “las revisiones hechas a los textos no dejan huella, es decir, los escritos finales no guardan su historia, no revelan en qué medida han sido revisados y cambiados. Por otro lado, el quehacer cognitivo de quien revisa también aparece encubierto y es difícil de interpretar” (p.23). Actualmente gracias a las tecnologías estas dificultades para poner en evidencia las revisiones realizadas en los borradores han disminuido con el uso de Google Drive y el historial de cambios que posee, en donde quedan registradas las modificaciones realizadas, no así el trabajo intelectual de quien revisa.

Entonces, a lo largo de estos tres momentos o instancias el/la escritor/a puede realizar su tarea acorde a los objetivos o propósitos que motivan la escritura. Martínez Gómez en relación a estas instancias del proceso de escribir un texto afirma:

No se trata de escribir lo que a uno se le va ocurriendo, sino la transcripción acomodada a las ideas formuladas en el proceso de planificación. Por eso, si no hay planeación, el escritor se ve obligado a abandonar su proyecto o, simplemente, pierde el rumbo con facilidad en el transcurso de su redacción. La transcripción exige, entonces, la preparación de varias versiones sucesivas del mismo escrito, hasta que este se logre acomodar a los objetivos del texto y a la audiencia objetivo. (Martínez Gómez 2012, p.88)

En este sentido adquiere gran relevancia el borrador donde los/las estudiantes irán construyendo sus ponencias, dando forma a sus ideas y sometiéndolas a revisión permanente al interior del mismo grupo y del docente que acompaña el proceso de escritura. Según Marie-Claudie Penloup (1996) el borrador posibilita organizar el trabajo y jerarquizar tareas, es un instrumento que ayuda a los/las estudiantes en la escritura. Les permite escribir, revisar y reescribir otorgándole dinamismo y flexibilidad a dicho proceso. En el mismo, las estrategias de construcción de una producción de autoría propia, articulan otras voces que se muestra en cierta intertextualidad, ya que como estrategia refiere a los recursos y mecanismos que un escritor emplea para dialogar con otros textos y con otros/as autores/as. Sobre ello Fahler, Colombo y Navarro (2019) afirman que:

La intertextualidad en escritura académica consiste en la inclusión, apropiación y evaluación de saberes, fuentes y voces autorizadas en la disciplina particular, mediante diferentes técnicas de representación y grados de explicitud, con distintas funciones o propósitos discursivos, y en relación con la construcción de la propia voz y posicionamiento del autor. (p.569)

Entonces, será necesario que el/la estudiante se apropie de diferentes estrategias a lo largo de cada una de las instancias antes mencionadas, para lograr su objetivo, desarrollando estrategias individuales, colectivas, conocidas por ellos/as o que necesiten ser aprendidas.

1.3.1 Estrategias de escritura en la instancia de planeación

La instancia de planeación es previa a la escritura en sí, y las estrategias que se ponen en juego, tienden a planear lo que se va a escribir considerando el propósito del género y el/la lector/a a quien va dirigido. Entran en juego aquí las escrituras intermedias o transitorias, entendidas según Rodríguez Rosa, como “aquellos textos que se producen mientras se estudia un tema, (...). Tienen como propósito guardar memoria y reflexionar sobre lo que se va aprendiendo.” (2021, p.11) se pueden mencionar como ejemplos, las tomas de notas o registros, la elaboración de un índice tentativo, los esquemas, entre otros.

El trabajo de lectura previo a la escritura constituye una estrategia necesaria para desarrollar un escrito académico con un sustento teórico sólido que implica haber leído varios escritos del género, y autores/as que orienten la temática elegida. Padilla, Douglas y López (2010) en su programa de alfabetización académica basado en la elaboración de ponencias, desarrollan algunas estrategias implementadas luego de identificar dificultades en la lectura y escritura de ponencias por parte de los/las estudiantes. Entre ellas se destacan: la lectura crítica de artículos mediáticos de opinión para identificar en ellos la diversidad de voces, la lectura y el análisis de textos sobre el discurso académico en sí, para “sensibilizar a los alumnos acerca de la existencia de tradiciones académicas diversas que dependen de diferentes matrices culturales y disciplinarias” (2010, p.10).

Las autoras sostienen que para los/las estudiantes “trabajar con textos disciplinares resulta particularmente relevante, ya que los posiciona mejor para la instancia de producción de ponencias, en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación, de acuerdo con las normas de la comunidad académica de pertenencia” (Padilla, Douglas y López, 2010, p.10), pero particularmente hacen hincapié en la importancia de promover en los/las estudiantes la metacognición, contribuyendo a su propia reflexión sobre los procesos de lectura y escritura que se encuentran naturalizados.

Otra estrategia que puede ubicarse en esta instancia es la organización de los tiempos y la tarea, elaborando objetivos de trabajo claros, para planificar qué se va hacer y cómo. Evitando así, realizar una escritura apresurada, con la única finalidad de cumplir con una exigencia docente. Al respecto Navarro aconseja a los/las estudiantes: “No dejes la escritura para el último minuto: comienza a planificar cuando recién te asignan el trabajo (...). Dejar la escritura para último minuto no le permite madurar y refinarse” (2014, p.15) Esta última afirmación, hace referencia a que mientras más posibilidades de rever el escrito haya, el mismo será más claro, completo y pertinente.

Resulta imprescindible conocer, que para la elaboración de una ponencia una vez que se ha compilado la información que se utilizará para su escritura, es esencial ordenar el material en fichas que incluyan los datos más importantes, las citas de autores que deban destacarse o reflexiones que van surgiendo en la lectura de la bibliografía referida al tema de la ponencia. También es conveniente anotar resúmenes, interpretaciones o juicios de valor sobre el tema, ya que luego serán útiles para elaborar las argumentaciones que sustentarán lo que se desea demostrar.

1.3.2 Estrategias de escritura en la instancia de textualización

La textualización es la etapa de producción de un texto con sentido, donde se da estructura a las ideas en un orden comprensible, se ponen en juego saberes, competencias e intereses, y es determinado por un contexto pragmático y sociocultural. En una instancia previa a la escritura es indispensable la lectura de antecedentes sobre el tema en cuestión, para luego poder fundamentar y articular con las ideas propias. El/la escritor/a debe consultar fuentes de información, revisar autores/as que han escrito y abordado previamente el tema de estudio, acudiendo a fuentes autorizadas. Quién escribe va comprobando y tratando de relacionar o vincular lo que se ha escrito con las ideas que surgen. Al textualizar también se requiere poseer recursos de apoyo referidos a los aspectos formales de la lengua, que van a permitir que el texto sea coherente y habilite la comunicación de las ideas del escritor/a.

En relación a esto tomamos los aportes de Lopez y Bustos (2021) quienes expresan que:

Apropiarse de las características de los textos pertenecientes a los géneros formativos, académicos y profesionales implica leer muchas versiones de cada tipo para ir construyendo un saber acerca de su estructura, los modos de decir más apropiados y los recursos más habituales, para luego ir encontrando el propio estilo y tomando las decisiones en el proceso de puesta en texto de las ideas. (p.150)

Es así como la lectura de las diferentes versiones o borradores, entendidas como escrituras transitorias, ofrecen la posibilidad de corregir los elementos que pueden resultar una dificultad para el entendimiento de la intención comunicativa. Por ejemplo: la selección de los términos o léxico, la construcción sintáctica, la ortografía, los elementos retóricos, etc. Permite entonces, poner en práctica mecanismos discursivos de cohesión entre párrafos y al interior de éstos, atender a la estructura básica de aquello que se está escribiendo, retomar las formas lingüísticas como elipsis, sinónimos, entre otros, para construir intencional y conscientemente la progresión en los escritos y la coherencia semántica global de éstos, focalizando en la relación entre la información que se conoce y la nueva que se pretende incorporar.

En cuanto a la escritura como producto de un trabajo grupal, es preciso hablar entonces también de una autoría colectiva, al respecto Fernández (s/f) plantea que, para situarse con autoría, es necesario correrse del deber hacer, de un lugar de dependencia, para dar lugar a la pregunta, al análisis y reflexión sobre lo trabajado, realizado y/o alcanzado hasta el momento, habilitando así la construcción teórica propia y grupal. La autora va a plantear como propósito de toda construcción teórica: “Hacer pensables las situaciones. Cosa

que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo.” (párr. 35) desafío que será aún mayor y más complejo, en el trabajo grupal, con el encuentro y desencuentro de singularidades que este implica.

Se habla entonces de un lugar de encuentro, de intercambio grupal, tanto virtual como presencial, donde se interactúa y entrelazan las individualidades que tratan de conjugarse en un “trabajo colaborativo”. El mismo según Maldonado Pérez (2007) “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (p.268). La finalidad de esta modalidad de trabajo, es construir conocimientos con otros/as, lograr expresarse, debatir, confrontar las diferentes voces y lograr articularlas armónicamente a través de un escrito en el que se desarrolle un tema de manera objetiva y coherente, respetando cierto modo discursivo. Entonces, será imprescindible la colaboración de todos/as los/las integrantes del grupo desde la interacción y cooperación, aunando esfuerzos para lograr un objetivo común, que en este caso, es la escritura de una ponencia.

1.3.3 Estrategias de escritura en la instancia de la revisión

Carlino (2002) sostiene que los/las profesionales en escritura académica emplean este momento de revisión para pensar sobre lo escrito y reorganizar tanto el contenido y organización, logrando avanzar en la escritura de manera consistente y coherente. Mientras que aquello que se escribe se va transformando, el pensamiento también se transforma en relación al tema sobre el que se escribe. La revisión implica la búsqueda de coherencia, a través de releer y reescribir, teniendo en cuenta a quién va dirigido el escrito.

La relectura habilita a identificar irregularidades, inconsistencias, cuestiones que sea necesario aclarar, especificar, entre otros aspectos, Conti de Londero y Furlan afirman que los/las estudiantes: “leen y releen (...) sus ensayos de escritura con el fin de asegurar claridad; para adquirir información adicional, captar procedimientos; organizar la información en forma coherente y para controlar el uso correcto de las convenciones del lenguaje.” (s/f, p.3)

En esta instancia también adquiere relevancia, la lectura de un/a tercero/a ajeno/a al texto, que introduzca aportes desde otra mirada, tomando las palabras de Solé (1992) en relación a la comprensión de lo que se lee, será necesario que esta persona, posea conocimientos previos acerca de lo que se escribe, para adentrarse en el texto y poder interpretarlo.

Carlino (2002) sostiene que retroalimentar las producciones de las/los estudiantes contribuye a impulsar las operaciones de revisión. Retomando a Bailey y Vardi, (como se citó en Carlino, 2002) plantean que “se ha comprobado que los estudiantes (incluso en la universidad), cuando revisan por su cuenta los textos que elaboran, los retocan sólo en forma superficial” (p.2), es decir revisan cuestiones locales de la escritura de forma dinámica, como aspectos puntuales y acotados. Sería de gran relevancia, por ejemplo, enseñar a los/las estudiantes a releer sus borradores, porque reconocerían en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan. De igual modo, adquiere trascendencia la presencia de un otro/a que acompañe en la revisión, aportando sugerencias u observaciones, que guíen la relectura y habilite la reflexión, posibilitando modificar y resignificar lo escrito. Considerando en esta instancia, no sólo la necesaria presencia de un/a docente, sino también la posibilidad del acompañamiento de un par, es decir, otro/a estudiante que pueda comprender y acompañar la complejidad de este proceso de aprendizaje de escritura, desde su propia experiencia, pero para ello el/la autor/a debe estar dispuesta al diálogo y a la escucha.

En relación a lo expuesto y a la propia vivencia de escritura en la universidad, se considera pertinente que se desarrollen de manera sostenida, formas de enseñar a escribir académicamente teniendo en cuenta que las mismas, acompañan a los/las estudiantes en la escritura propia del campo disciplinar. Al respecto Carlino (2005) sostiene que es necesario que la universidad:

ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar, revisar lo escrito y ayudar a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no solo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia. (p.31).

A modo de reflexión se piensa entonces, que los escritos, los espacios de autoría de pensamiento y las instancias de escritura mencionadas anteriormente no son lineales, estancos ni definitivos, se construyen y reconstruyen, sufriendo transformaciones permanentes. Además es importante destacar que hay estrategias que son transversales a todas las etapas.

1.4 Escritura en la Licenciatura en Psicopedagogía

En el presente capítulo, habiendo ahondado previamente en los conceptos de escritura y alfabetización académica, se aborda la especificidad de este proceso en psicopedagogía. También se desarrollan diferentes géneros que atraviesan el trayecto universitario

(académicos, profesionales y formativos), para luego introducirse específicamente en el género ponencia y sus características. Finalmente se hace hincapié en la escritura de ponencias dentro de la disciplina para acompañar a la construcción de la cultura académica y disciplinar.

Con el devenir histórico, la Psicopedagogía fue delimitando su objeto de estudio, marcos teóricos que la fundamentan, sus alcances y especificidades para lograr así, ir construyendo su estatus como disciplina científica: “la conformación del Estado-Nación, el surgimiento del Sistema Educativo, la aparición de la categoría de “fracaso escolar” y la intervención de las maestras recuperadoras sentaron las bases para la configuración del campo psicopedagógico” (Ventura et al. 2012, p.652), lo cual es controversial para algunos autores. Bertoldi y Vercellino (2013), retoman diversas investigaciones sobre esto, y afirman que:

Algunos ubican a la psicopedagogía como disciplina científica (Ortiz 2000) o disciplina científico-profesional (Cabrera Pérez y otros, 2010) y reconocen su avance como ciencia y la importancia de desarrollar investigaciones para su consolidación en cuanto tal (Sahade Araújo, 2001). Pero también están quienes la consideran como interdisciplina (Muller 2000, Da Silva 2006) o como campo de prácticas y/o intervención (Castorina 1998, Ortiz 2000, Bossa 2008). Y quienes se preguntan por si la psicopedagogía es una ciencia, un saber o un discurso (Zambrano Leal, 2006). (p.5)

Desde esta práctica investigativa, se considera a la psicopedagogía como una disciplina que responde a demandas reales y cambiantes de su objeto de estudio, lo cual da cuenta de la necesidad de producir conocimiento a partir de un proceso investigativo y como consecuencia la sistematización de ese pensamiento en una práctica de escritura académica. Ante esto Bertoldi y Vercellino (2013) proponen que es necesario “empezar por propiciar interrogantes y/o recrear viejas preguntas a la luz de la emergencia de nuevos paradigmas” (p.7).

La escritura desde el ámbito psicopedagógico se entiende como una práctica que “constituye un espacio de posibilidad de la construcción y materialización de la autoría de pensamiento. Entonces, el par “autoría de pensamiento–escritura” daría cuenta de un proceso circular, recursivo e inacabable” (Lopez y Bustos, 2021, p.21). Tal como se expresa, este doble proceso se encuentra atravesado, por la subjetividad de quien escribe, promoviendo en los/las escritores la posibilidad de resignificar y “revisitar” (Nicastro, 2012) las distintas experiencias desde un proceso metacognitivo, tomar la palabra para propiciar el intercambio

de los aprendizajes construidos y aquello que ha producido pregunta. En relación a la metacognición, Gandini plantea dos cuestiones “por un lado, al conocimiento propiamente dicho y, por el otro, a las funciones de control o regulación de la propia actividad cognitiva.” (2018, p. 54). En otras palabras, se entiende este concepto como la capacidad o facultad que tiene un sujeto de reflexionar sobre la manera en que piensa y aprende, ser consciente del conocimiento que se tiene y del propio proceso de aprendizaje. Es decir, poder reconocer las habilidades cognitivas que se poseen y ser capaz de utilizar estrategias o recursos cognitivos con el objetivo de ejecutar una determinada tarea.

En la metacognición, Brown (como se citó en Gandini, 2018) señala tres procesos básicos: “la planificación antes de realizar una tarea, la supervisión durante su realización y la evaluación de los resultados” (p.55). En las distintas instancias de lectura, previas a la escritura, se ponen en juego distintas habilidades de comprensión durante todas las etapas por las que atraviesa el/la lector/a, favoreciendo la construcción del significado global del texto, lo que posibilitará posteriormente una escritura que refleje un pensamiento psicopedagógico posicionado epistemológicamente.

Producir conocimiento, escribir sobre el mismo y darlo a conocer a una determinada comunidad discursiva presenta cierta complejidad. Esto tiene que ver, entre otras cosas, con la implicación subjetiva de los/las autores/as y con ser capaces de enriquecer el pensamiento y su creatividad para lograr autoría de pensamiento. Ser autor/a en psicopedagogía es asumir el desafío de poder dejar en un tipo de género académico apropiado, como es el caso de la ponencia, el saber propio de la disciplina y la propia huella que deviene de la lectura y resignificación de textos de otros autores. En torno a lo manifestado López y Bustos (2021) expresan que “teniendo en cuenta la función epistémica de la escritura, podríamos afirmar que esta práctica constituye un espacio de posibilidad de la construcción y materialización de autoría de pensamiento” (p.151).

Pero... ¿Cómo se logra la articulación entre la voz propia y las voces que aparecen en los diferentes textos que componen el corpus teórico? Esto muchas veces se presenta en los/las estudiantes como una dificultad ardua de superar sin el apoyo de un docente idóneo, que guíe este proceso de aprendizaje, y que dicho apoyo lo realice desde un plan previamente planificado con objetivos claros.

Entonces, la escritura en el ámbito psicopedagógico implica un aprendizaje específico y complejo, ya que requiere apropiarse de estrategias discursivas y dominar el campo disciplinar, pero también reviste la necesidad de una orientación especializada, se sabe que se aprende a escribir escribiendo junto a otros/as más expertos/as y que las habilidades de

escritura académica precisan ser enseñadas explícitamente porque son competencias específicas de dominio, Olivieri et al. (2019), afirman que los/las autores/as en este proceso se encuentran “doblemente vinculados con el proceso de escritura -por un lado, como objeto de conocimiento propio de la disciplina y por otro, como un proceso intrínseco al estudiante, que se pone en marcha, mientras se aprende sobre él” (p.57).

1.5 Géneros que atraviesan el trayecto universitario

Los sujetos llevan a cabo su actividad, que es en gran parte discursiva, en distintos ámbitos de la comunicación. En cada uno de ellos, existen situaciones comunicativas que dan lugar a formas variadas de uso del lenguaje, entendidos como géneros discursivos. El género en sí, puede entenderse tomando los aportes de Cassany, como "la estructura discursiva, el recurso retórico, o la acción comunicativa que utilizamos los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que debemos resolver en nuestra disciplina y en nuestro ámbito laboral" (2006, p.24).

Durante el trayecto pedagógico universitario, los/las estudiantes no sólo deben apropiarse de ciertas nociones teóricas propias de cada disciplina, sino que deben sistematizar y comunicar ese conocimiento, a través de la apropiación de prácticas de lectura y escritura científico-académicas. Al respecto, Camps y Castelló (2013) sostienen que el discurso académico no es sólo el medio por donde circulan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento, y varía sus formas según las situaciones en que se genera. A estas distintas formas se las denomina géneros discursivos. Dentro del ámbito académico hay una gran variedad de estos, como por ejemplo: monografías, informes, reseñas, tesis, entre otros, cada uno con formatos y estilos propios que responden a distintas propuestas y situaciones comunicativas desarrollándose en dicho contexto.

Los géneros discursivos, según Navarro (2019):

se organizan teleológicamente, es decir, a través de objetivos que buscan llevar a cabo acciones sociales y comunicativas; cuentan con estructuras en mayor o menor medida flexibles que materializan esos objetivos; abordan ciertas temáticas y evitan otras; y utilizan ciertos recursos léxicos y gramaticales típicos (p.7).

El autor, también sostiene que estos géneros no circulan aislados, sino que se relacionan entre sí, algunos se agrupan, comparten características, estructuras u objetivos. Distingue así, los géneros expertos de los de formación. Los primeros, “tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento entre los miembros expertos de las culturas disciplinares; como ejemplos pueden mencionarse el artículo de investigación,

el capítulo de libro científico o la ponencia” (2019, p.18) para lo cual se debe llegar a un consenso entre los marcos epistémicos y las prácticas específicas de cada disciplina, como así también reparar en el uso de un lenguaje disciplinar. Una de las características de estos géneros, según Navarro (2019), es que los mismos presentan denominaciones comunes, consensuadas, conocidas y transparentes. Por ende, existen estrategias para su enseñanza e instructivos o protocolos aplicables a la hora de escribir, que garantizan unanimidad sobre cómo se escribe el género.

Luego de un análisis sobre las definiciones de otros/as autores/as en torno a géneros profesionales, Navarro (2012) propone una definición en la que plantea que éstos son “el conjunto de géneros discursivos que llevan a cabo los objetivos específicos de las organizaciones donde circulan. Estos constituyen prácticas discursivas que se encuentran estandarizadas y reguladas institucionalmente” (p.1297). Este género se ubica dentro de los géneros expertos y los/las profesionales se ponen en contacto con ellos y los aprenden dentro del ámbito laboral. Como ejemplo de los géneros profesionales, se encuentran: los memorándum, fichas médicas, informes psicopedagógicos, entre otros.

Además de los géneros profesionales, dentro de los expertos, se ubican también los académicos. Al respecto, Parodi (2015), sostiene que los estudios existentes no permiten diferenciarlos claramente de los profesionales. En consonancia, Navarro (2012) plantea que la mayoría “presenta una circulación simultánea en el espacio profesional y, por este motivo, los géneros exclusivamente académicos resultan ser escasos” (p.1296). Los mismos, tienen como objetivo, la producción de conocimiento científico en centros de investigación. Se puede mencionar como ejemplo de este género: el manual, la guía didáctica, el artículo de investigación científica, la ponencia, entre otros.

En tanto que los géneros formativos o de formación, para Navarro (2019) pretenden enseñar, aprender y evaluar el conocimiento de quienes recientemente ingresan a una cultura disciplinar determinada. Tienen una intención pedagógica, y cobra gran importancia el rol docente como mediador del aprendizaje. Se pueden mencionar como ejemplos de este tipo de género, los parciales, las monografías, las reseñas, las tesis. A través de éstos los/las profesores/as invitan a los/las estudiantes a dar cuenta de los conocimientos disciplinares que van adquiriendo y con los que van a ser evaluados. Para llevar a cabo esta práctica se entiende que es necesario el papel activo de los/las estudiantes en el proceso de escritura en el contexto universitario, para que no solo se apropien de los recursos lingüísticos, sino también que logren la construcción de un enunciador competente, especialista en el tema que desarrolla.

A modo de conclusión, se puede afirmar que la psicopedagogía, como toda disciplina, posee “su propio repertorio de géneros, armonizado según sus necesidades y prácticas sociales” (Cassany, 2006, p.24) y que por la complejidad y el dinamismo que caracterizan a la disciplina y a su objeto de estudio, estos géneros irán adecuándose, modificándose, evolucionando. Se conoce entonces, que existen géneros que son específicos de algunas disciplinas y otros que son compartidos.

1.6 La ponencia como género académico

Según Padilla, Douglas y López la ponencia, es “la puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto de un trabajo exhaustivo y crítico con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad o de contrastación de teorías” (2010, p.5). Se entiende entonces a la ponencia como construcción argumentativa, que deja de lado la mera reproducción y acumulación de teorías ajenas, para posicionarse desde un lugar de transformación, de construcción de conocimiento, de reflexión crítica. Según las autoras antes mencionadas, algunas de las características del proceso de construcción argumentativa, son: “El uso riguroso del saber ajeno. La articulación entre este saber ajeno y el saber propio. La articulación entre teoría y empiria” (Padilla, Douglas y López, 2010, p.2). Entonces, que el/la estudiante asuma una postura argumentativa, implica que conozca y pueda argumentar sólidamente diversas fuentes bibliográficas, que logre articular las hipótesis, marco teórico, etc. y que sea capaz de comunicar los datos obtenidos.

Retomando los aportes de Navarro (2014) la ponencia, se corresponde con un género experto, es decir que tiene como objetivo “la construcción, comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de las culturas disciplinares” (p.33). Es un texto argumentativo acerca de un asunto académico particular que presenta una complejidad y una estructura con características singulares que se tienen que aprender, ya que demanda de un proceso de escritura riguroso que debe explicar el porqué de las afirmaciones que se hacen. Es resultado de un trabajo intelectual sistemático, y está dirigido a una comunidad académica específica. Puede decirse que previamente a la presentación de la ponencia, las primeras escrituras y el resumen deberán ser sólidos y claros, pues ocupan un papel central ya que de ellos depende la aprobación de los organizadores/as, en este caso de las Jornadas de Intercambio de Prácticas, y una vez aprobado el mismo, se da continuidad a tal proceso.

Como género académico, la ponencia es planeada y textualizada, y puede estar acompañada de ayudas visuales, por ejemplo, presentaciones de PowerPoint, Canva, Prezi,

entre otras. Se diferencia de otros textos/géneros académicos porque tiene un componente de oralidad; en la mayoría de los casos se presenta en congresos, seminarios, mesa redonda, simposios y paneles, teleconferencias, etc. con instrucciones precisas de acuerdo a la extensión y estructura del texto. Otra característica, es que se pone a discusión colectiva, la ponencia es leída o expuesta oralmente por sus autores/as (expositores/as) que suelen ser estudiantes, profesores/as e investigadores/as, quienes ponen a discusión o reflexión un asunto académico en particular que estudian en profundidad. Por lo tanto, usualmente es seguida por una sesión de preguntas e intercambio comunicativo habilitando la discusión de conocimientos sobre la temática específica. Esta instancia de socialización posibilita ampliaciones y la apertura a nuevos interrogantes.

Se considera importante mencionar que la instancia de oralidad de la ponencia conlleva una dimensión subjetiva en la que cada uno/a de los/las ponentes elaboran su propia experiencia de acuerdo a vivencias previas y concepciones mediadas por complejos entramados de significaciones. Llevar adelante una presentación clara con el uso del habla; y una escucha activa para conversar con la audiencia, son desafíos que se deben superar en ésta instancia.

1.6.1 Características del género ponencia en el ámbito universitario

Como se mencionó anteriormente este género tiene una estructura compleja y rigurosa. Es menester conocer y aprender cómo se escribe, cuáles son sus convenciones y restricciones. Cabe destacar que el texto de este tipo de género académico debe cumplir con una serie de requisitos formales, como emplear un lenguaje apropiado en su redacción, evitando incoherencias y ambigüedades, y respetar las normas APA. Además debe tener claridad, orden, coherencia, precisión, como también originalidad en la exposición. En relación a esto Padilla, Douglas y López, destacan tres desafíos para su escritura y expresan que:

La ponencia impone un triple desafío: una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes e hipótesis, datos y conclusiones; una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios reales; y una argumentación dialéctica que se abre a otros puntos de vista, sustentada en una concepción renovable del conocimiento científico. (Padilla, Douglas y López 2010, p.11)

Todo lo expuesto anteriormente da cuenta del complejo desafío que implica para los estudiantes universitarios escribir una ponencia en el contexto académico, y por ello toma

valor el acompañamiento docente en la escritura de este género experto, no sólo para atender a los requisitos formales que desde la universidad se exigen, sino para enseñar y orientar los procesos de escritura de géneros académicos. Al hablar de acompañamiento se toma una definición de Lopez et al. (2022) que sostienen:

Es un acompañar entendido como “ir junto con”, siguiendo el paso, el ritmo, los movimientos de la escritura grupal, con encuentros periódicos de los docentes con los estudiantes para conocer el trayecto que van construyendo. Se trataría de un estar junto a los grupos, en una disponibilidad que implica tiempo y espacio, como también poner a disposición lo que saben (...). (p.6)

Si bien en el texto citado los/las autores/as hablan del acompañamiento en la escritura del Trabajo Final, se considera que la definición es óptima para entender el concepto y que por las características de la escritura puede trasladarse la misma, a las ponencias.

Respecto a la escritura de distintos géneros académicos, por ejemplo la ponencia, y a partir de los antecedentes indagados sobre este tema, se puede decir que se reportan diferentes problemáticas referidas a dificultades recurrentes que presentan los/las estudiantes al enfrentarse a esta práctica en el trayecto de su formación, como “el desconocimiento del género discursivo y de las convenciones de la comunidad académica; los modos de incorporación de distintas voces expertas y la construcción de la propia voz autoral y las cuestiones gramaticales y de normativa” (Olivieri et al. 2018, p.122). Esto corrobora que es indispensable un proceso de acompañamiento pedagógico determinado, en el cual los/las profesoras, como sostienen Olivieri, Lopez y Molina, “construyan bordes (que no significan limitación), que organizan e instituyen pilares disciplinares del quehacer” (2020, p.58); donde impulsen y promuevan en los/las estudiantes que sean investigadores/as autónomos/as y activos/as capaces de llevar a cabo un trabajo sistemático y arduo de búsqueda, organización, construcción de conocimientos, de producción escrita y comunicación. Un acompañamiento que les permita proyectar su identidad dentro de una comunidad científica, construyendo su posición como escribientes, dejando las huellas de su propio pensamiento. Un acompañamiento docente que también tenga en cuenta aquellas otras cuestiones subjetivas que se ponen juego al momento de elaborar un escrito grupal, como es en este caso.

Es por todo lo manifiesto en los párrafos anteriores que se considera al acompañamiento docente un tema significativo y destacable en el proceso de aprendizaje de escritura académica, específicamente de ponencias, en el ámbito universitario; por lo cuál se continuará desarrollando este contenido a lo largo del presente trabajo.

1.6.2 ¿Cómo se aprende a escribir una ponencia en Psicopedagogía?

Para adentrarse en los modos de aprender vinculados a la escritura de ponencias se parte de una concepción de aprendizaje, entendido como un proceso complejo atravesado por múltiples fenómenos, a través del cual el sujeto en interacción con un otro puede vincularse con la realidad, y de este modo interpretarla, reconstruirla para otorgarle sentido y transformar la información en conocimiento. Tal como lo expresa Azar (2017):

Aprender es construir conocimiento a partir de ligar la información con el propio saber, otorgando desde ese saber, sentido a la información; Decimos que por el aprendizaje, construimos conocimiento, ello implica asimilar e incorporar contenidos teóricos, habilidades, destrezas, valores, etc, que a través de símbolos (palabra oral, escrita, gestos) son ofrecidos, enseñados por otro (...). (p.61)

El aprendizaje de cada persona se relaciona con la entrada de ésta al mundo de lo simbólico y de la cultura, es a través del mismo, que el sujeto se integra a ese mundo con una activa participación, asumiendo una posición empírica y apropiándose de ciertas estrategias que favorezcan tal proceso. Así mismo, como se mencionó anteriormente es fundamental que el/la autor/a lleve a cabo la metacognición para darle un sentido real a aquello que escribe.

Entonces, se continúa destacando la importancia del rol de el/la docente en el aprendizaje de la escritura de ponencias, cumpliendo un papel fundamental en la presentación del género, sus características, formato, exposición, entre otros aspectos. Habilitando espacios de construcción y discusión de conceptos y concepciones en torno a la escritura de este género, siendo sostén en la práctica de escribir, acompañando a los/las estudiantes en el proceso, ayudándolos a posicionarse como autores/as para poder construir el conocimiento psicopedagógico y poder divulgarlo, poniéndolo en tensión con otras disciplinas. En palabras de Borioli el/la docente debe “acompañar la escritura de los alumnos jugando entre la norma y la libertad, para que cada uno haga de sí un sujeto capaz de demostrar su palabra” (2015, p.52) facilitando de este modo, la apropiación de diversos usos del lenguaje escrito, propios del ámbito universitario.

Es importante mencionar que en el trayecto formativo de la Licenciatura en Psicopedagogía la escritura de ponencias suele darse por primera vez en cuarto o quinto año y quien acompaña la elaboración de la misma es el/la docente de los espacios curriculares indagados. Un aspecto no menor es que la escritura de ponencias, al igual que el resto de los géneros de formación académica, en el contexto antes descrito, constituyen una *escritura a pedido*, es decir que se presenta en los/las estudiantes como una instancia obligatoria, evaluativa y de acreditación, en este caso de las prácticas. Al respecto Olivieri, Lopez y

Molina (2020) al hablar de esta característica de escritura a pedido en los Trabajos Finales, sostienen que estos:

No son una expresión de escritura autónoma donde el vivo interés por el tema a indagar, la relación entre los nuevos saberes conquistados y las herramientas del lenguaje para nombrar y decir lo indagado, el placer de dar a conocer los resultados del proceso de investigación, sean el motor de la práctica de escritura. Además la tarea está cargada con el peso de la acreditación que vendrá luego de su aprobación. (p.53)

Cuestión que es importante destacar, ya que en la escritura de ponencias, en la FES, al igual que en los Trabajos Finales, el interés por escribir no surge exclusivamente de los/las estudiantes, sino de un pedido docente, teniendo el/la estudiante que apropiarse de una temática que no nace de su propio interés, sino que deviene de una práctica institucionalizada para comenzar un proceso de escritura académica. En relación a esto, otras autoras mencionan que:

en los sistemas de actividad vinculados a la docencia y el aprendizaje altamente formalizados como las que caracterizan los contextos universitarios, el sentido y el significado de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir –y reflexionar sobre- el conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido (Camps y Castelló, 2013, p 25).

Aun siendo una escritura a pedido, resulta importante escribir ponencias en psicopedagogía, ya que éstas refieren a o se vinculan con instancias de investigación y producción de conocimiento. No solo permiten el aprendizaje de las prácticas letradas, sino también posibilitan el desarrollo de las habilidades para construir textos propios académico-profesionales, generar nuevos conocimientos psicopedagógicos, enriquecer el marco teórico y difundirlo, contribuyendo al desarrollo de la epistemología disciplinar, logrando tal como expresa Bertoldi (2021) “establecer criterios particulares para argumentar la científicidad de un tipo de saber, la rigurosidad de sus conceptualizaciones, la pertinencia de sus metodologías de abordaje, etcétera” (p.18). Mientras los/las estudiantes escriben sobre aprendizaje aprenden a escribir: hacer psicopedagogía escribiendo e investigando al interior del campo disciplinar. Dicha especificidad requiere adoptar un paradigma, que pueda dar cuenta tanto de la concepción de sujeto, como de aprendizaje, inteligencia y pensamiento, posicionándose desde un lugar específico, propio de la disciplina, adoptando una mirada en particular sobre el sujeto en situación de aprendizaje.

Esta construcción, en torno a la especificidad del campo disciplinar a través de las ponencias también necesita ser comunicado y transmitido a la comunidad. Como ya se mencionó anteriormente otra instancia importante, luego de la escritura de la ponencia, es la presentación oral del trabajo realizado, el cual también implica un formato particular.

Esta instancia supone un nuevo desafío para los/las integrantes del grupo, debiendo asumir la responsabilidad de la autoría de la ponencia. En esta etapa, el escrito elaborado traspasa las barreras del papel para ser comunicado en una exposición oral. Poniéndose en juego las habilidades y estrategias que se poseen para argumentar y dar a conocer lo investigado, el uso de herramientas de soporte (Power Point, Prezi, Canva, etc.), la organización del grupo a la hora de exponer. Como así también las emociones que se suscitan, y las concepciones que se poseen de esa instancia, previo a su acontecer, durante y después del mismo.

Entonces a modo de reflexión final y para dar paso al apartado metodológico, se reconoce la importancia de la escritura de ponencias dentro de la formación universitaria, según Padilla, Douglas y Lopez (2010) “esta práctica les permite conceptualizar y vivenciar el aprendizaje como un proceso de investigación que culmina con la respuesta a una hipótesis que se plantea como un desafío...” (p.9). Entonces, la ponencia constituye una oportunidad para los/las estudiantes de conectarse con su campo disciplinar, asumiendo una postura propia y tomando la palabra para constituirse como autores/as y no meros reproductores/as de saberes ajenos.

Capítulo 2
Apartado Metodológico

En este capítulo se profundiza sobre algunas características, que se adoptaron para llevar a cabo una metodología pertinente a los objetivos planteados en la investigación, a su vez, se detalla la población y muestra, como así también, las técnicas e instrumentos seleccionados para el desarrollo de la investigación. Como ya se mencionó, el objetivo general pretende explorar las concepciones y las estrategias vinculadas al proceso de escritura de ponencias, de estudiantes de la Práctica IV y V de la Licenciatura en Psicopedagogía de la (FES-UPC), para las Jornadas de Intercambios de Prácticas, durante el ciclo lectivo 2021. Se considera pertinente recordar que ese año, estuvo afectado por un contexto de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) por lo que el proceso de cursado de estos espacios curriculares, como la elaboración y exposición de ponencias, se llevó a cabo de manera virtual. De este objetivo se desprenden otros específicos tales como:

- Reconocer algunas concepciones de los/las estudiantes para ver cómo influyen en tanto concepción previa, en el proceso de elaboración de ponencias.
- Describir, a partir de los borradores, el proceso que transitan los/las estudiantes en la escritura de ponencias.
- Identificar algunas estrategias de escritura utilizadas por los/las estudiantes para elaborar estos escritos.

A partir de estos objetivos y de la revisión de los antecedentes, se adoptó una metodología cualitativa desde un paradigma constructivista/interpretativo, el cual si bien está en vías de consolidación, según Vasilachis de Gialdino “su fundamento radica en la necesidad de comprender del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (1992, p.43). A partir de este paradigma, la realidad es subjetiva y vista desde una mirada holística, para comprenderla e interpretarla ya que su supuesto básico es la comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo-de-la-vida. Este concepto de Husserl (1975), es retomado por Vasilachis de Gialdino ya que constituye el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento y se presenta como horizonte ofreciendo modelos de interpretación. De esta manera es entendido como uno de los pilares y/o supuestos del paradigma interpretativo.

Parafraseando a Vasilachis de Gialdino (2007) la Epistemología del Sujeto Conocido pone como centro al sujeto que está siendo estudiado, es decir el foco está en la palabra del sujeto conocido para co-construir el conocimiento. Como investigadoras y estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, habiendo transitado diferentes instancias de escritura de ponencias, se asumió que ciertas concepciones formaban parte del proceso y fueron sometidas a una reflexión crítica permanente. Al respecto la autora sostiene que “si el sujeto

cognoscente no reconoce en el sujeto conocido el componente identitario común que los hace iguales, difícilmente podrá admitir su misma capacidad para conocer y, el conocimiento obtenido no podrá ser el resultado compartido de una construcción cooperativa” (2007, p.9). Entonces, el/la investigador/a debe mirar las concepciones que circulan en ese horizonte cotidiano del “otro” ya que investigador/a e investigado/a son iguales en esencia, pero diferentes en prácticas existenciales.

A partir de lo mencionado, dicha práctica investigativa se define de alcance exploratorio, la misma en palabras de Fideas Arias (2006) "es aquella que se efectúa sobre un tema un objeto desconocido o poco estudiado por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto es decir un nivel superficial de conocimientos" (p.23). Indagando sobre los antecedentes, se pudo inferir que el tema de investigación planteado, se presenta como un nicho posible de ser estudiado en Psicopedagogía ya que existen pocos trabajos que lo sustenten. El alcance que se propone se circunscribe a realizar un aporte a la disciplina y complejizar la práctica investigativa de la escritura de ponencias en el ámbito académico.

Siguiendo esta línea, se adoptó un diseño flexible, Nora Mendizábal (2019) en relación a esto manifiesta que:

el concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio que pueden implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas, recolección de datos y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (p.67)

Es por esto que se consideró la posibilidad de que durante el proceso de investigación, pudieran surgir nuevas situaciones vinculadas al objeto de estudio, lo cual implicó apertura al cambio y flexibilidad para modificar algunos de los elementos de la investigación.

En cuanto a la población, se seleccionó a estudiantes de Licenciatura de Psicopedagogía de la FES que cursaron Práctica IV y V año 2021 y que participaron de las Jornadas de Intercambio de Prácticas presentando ponencias. De un total de diecinueve ponencias se focalizó en una muestra de cuatro, realizadas de manera grupal: dos de Práctica IV y dos de Práctica V, de cuatro integrantes cada una. Se optó por tomar ponencias de diferentes años de cursada para contrastar los aprendizajes, dificultades, estrategias y concepciones que aparecían en las estudiantes a la hora de escribir ponencias, en diferentes instancias de la carrera. El criterio seleccionado para la elección de los grupos se corresponde con una relación previa con las integrantes de los mismos, por haber cursado materias en

común en diferentes oportunidades, lo que garantizaba una predisposición y mayor facilidad para mantenerse en contacto.

Las técnicas metodológicas elegidas para la recolección de datos de la muestra, fueron la entrevista y las conversaciones alrededor de las ponencias. La primera, entendida como lo expresa Arias Gonzales (2020) es:

La interacción oral entre dos o más personas, donde existe el entrevistador (investigador), y el entrevistado (sujeto de estudio), la forma de interacción se realiza mediante preguntas por parte del investigador con el fin de obtener información para lograr el objetivo del estudio (p. 30).

La entrevista propició un momento de encuentro virtual, mediado por las tecnologías, ya que se desarrollaron por la plataforma Google Meet, con diferentes integrantes de los grupos durante los meses de septiembre y octubre de 2022, Arias Gonzales (2020) afirma que "los métodos de investigación en línea son las formas o medios que utilizan los investigadores para recoger información de la muestra del estudio utilizando el internet o herramientas digitales" (p.16).

Inicialmente el objetivo fue entrevistar a los grupos completos, pero no se logró concretar ninguna entrevista de grupo completo, por lo que se hicieron entrevistas de dos y tres integrantes de cada grupo. La decisión de optar por entrevistas virtuales se debió a la disponibilidad horaria tanto de entrevistadas como entrevistadoras, optimizando tiempos y superando distancias en casos de estudiantes que no residían en la ciudad, lo cual facilitó la obtención de información de manera más ágil y reduciendo gastos. Antes de ser llevadas a cabo, se informó el objetivo de las mismas, la duración estimada y se solicitó firmar consentimiento a las entrevistadas. Además, fueron registradas con grabador de voz para luego ser desgrabadas. Estas prácticas mediatizadas por las múltiples plataformas tecnológicas son prácticas reales en sus experiencias, parafraseando a Hine (2015) no son algo puramente virtual que solo sucede en la Web, sino que tienen continuidad con las prácticas fuera de línea u offline.

A través de las preguntas realizadas, que asumían un carácter abierto posibilitando la libertad de formular nuevas preguntas que fueran pertinentes o significativas durante la implementación del instrumento, se indagó acerca del proceso de escritura de ponencias, las concepciones que se suscitaron en las estudiantes, las dificultades, las estrategias y los aprendizajes producidos. Como así también, acerca del acompañamiento docente, la modalidad de trabajo en grupo y los aportes al campo disciplinar.

En el guión de preguntas elaborado como instrumento para las entrevistas (ver anexo), se plantearon doce interrogantes en relación a la experiencia de escritura de este género académico. Las preguntas estuvieron organizadas en torno a las concepciones, estrategias vinculadas a la escritura de ponencias y acompañamiento docente, es por ello que se hizo hincapié en el proceso a través del cual construyeron estos escritos el cual implica, la dinámica de grupo, división de roles, dificultades intrínsecas al desarrollo, instrumentos utilizados como registros, así mismo, se interrogó sobre las ideas/nociones sobre el género ponencia y la experiencia de la exposición.

En otra instancia se recuperaron los borradores y/o el historial de Google Drive de las ponencias, para aplicar la técnica de “conversaciones alrededor del texto”, concepto que se recupera de Lillis (2008) desarrollada en investigaciones sobre escritura académica, que sostiene que las mismas parten de reconocer la necesidad de ver, no solo lo que el texto en sí dice, sino también reflexionar sobre lo que hay detrás de ese escrito. La autora afirma que esta técnica:

Fomenta comentarios y reflexiones que van más allá de la escritura dentro de las convenciones y prácticas dominantes en la actualidad y reconoce que la mirada de los participantes y sus perspectivas son fundamentales para determinar qué puede ser significativo e importante en cada contexto. (2008, p.6)

Entonces, dar lugar a estas conversaciones alrededor de las ponencias, permite identificar no sólo correcciones, cambios, permanencias, elecciones, modalidad de redacción que asumió cada grupo al escribir, cómo se articula la teoría consultada para elaborar dichas ponencias con la palabra propia, sino también algunos significados, comentarios y perspectivas que el grupo deja entrever en sus producciones y en las entrevistas acerca de lo que ocurría antes, durante y después de la escritura de ponencias. En palabras de Lillis, utilizarla como técnica supone un paso significativo “para alejarse de la perspectiva textualista, y constituye un reconocimiento (a menudo implícito) del valor de las perspectivas emic² para explorar lo que es significativo y lo que está en juego en cualquier acto específico de escritura académica” (2008, p.27).

Por otra parte, para el análisis y decodificación de lo anteriormente mencionado, se elaboraron categorías que posibilitaron cotejar, entrecruzar y observar la información obtenida. Continuando con esta línea y tomando los aportes de Cisterna Cabrera (2005), cabe recordar que en la investigación cualitativa no se elaboran hipótesis a contrastar con la

² Al hablar de perspectivas emic la autora hace referencia a la perspectiva del escritor.

recopilación de datos, sino que al trabajar de manera dialéctica, es decir en relación entre los componentes de un diseño flexible, se construyen premisas, supuestos y/o ejes temáticos que se relacionan con el contexto conceptual en función de los objetivos de dicha práctica investigativa. Es así que a partir de los datos recogidos en las entrevistas y los borradores de las ponencias, se construyeron categorías de análisis. La construcción del conocimiento se volvió un proceso subjetivo e intersubjetivo para este equipo de práctica de investigación, ya que se construyó tal informe produciendo datos, organizándolos y dando sentido a partir del lenguaje que como acto hermenéutico también nos construye.

Entre las categorías se ubican las estrategias de escritura en donde se visualizaron tres etapas que dan cuenta del proceso: la planeación, textualización y revisión como así también los modos de escritura, individual, grupal o mixta y las dificultades al momento de escribir y durante todo el proceso de construcción de las ponencias.

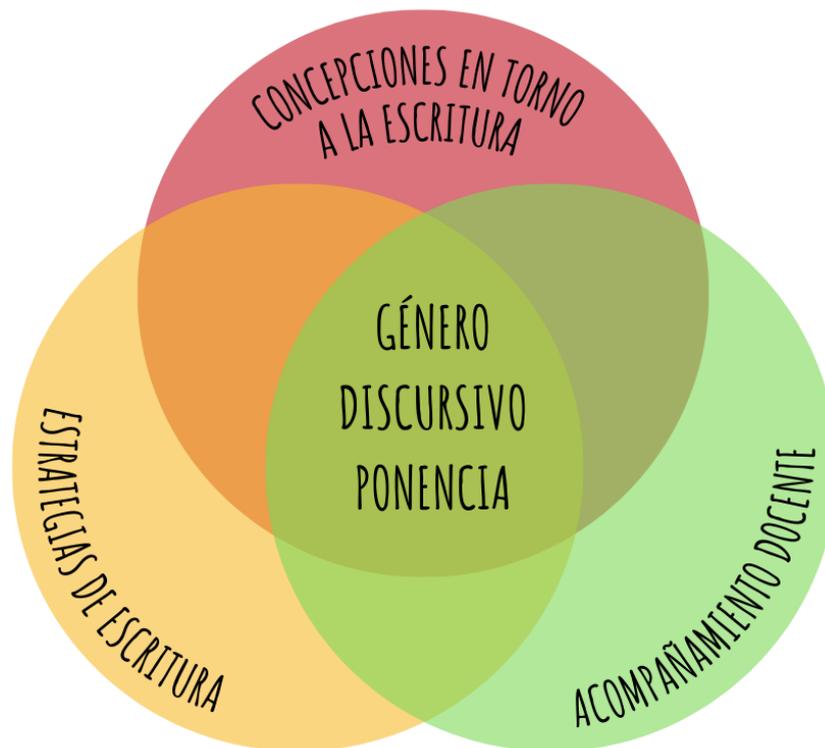
A su vez, la dinámica de trabajo grupal implicó poner foco en la gestión de roles y la negociación de diferentes puntos de vista. Se entiende lo grupal, como un espacio de interconexiones e intercambios, que siguiendo a Souto (2009) “está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir.” (p.8)

Esta instancia además fue atravesada por diferentes concepciones sobre la escritura tanto referidas a lo disciplinar como a las nociones en torno al género ponencia, por lo cual se conforma en otra categoría de análisis. Por otro lado, otra de las categorías refiere a las dificultades por las que atravesaron los diferentes grupos a lo largo del proceso de escribir ponencias, la organización de los tiempos, del grupo, la redacción, los aspectos formales de la ponencia, las implicancias de la virtualidad, entre otros aspectos.

En el gráfico que se presenta a continuación (Ver figura 1) se pueden observar las diferentes categorías construidas, las cuales se caracterizan por ser apriorísticas, tal como lo plantea Cisterna (2005) las mismas son elaboradas previo a la instancia de recopilación de la información, otra característica que asumen es su jerarquización, adquiriendo mayor relevancia las categorías “Estrategias de escritura” y “Concepciones en torno a la escritura”. Estas dos categorías responden a los objetivos planteados en el inicio del trabajo, en tanto que, la categoría “Acompañamiento docente” adquirió relevancia a partir de las entrevistas realizadas, constituyéndose después en una de las principales categorías de análisis. Cabe destacar que de las categorías mencionadas anteriormente, surgen otras subcategorías que se toman en consideración para el análisis, entre las que se encuentran: las dificultades que surgen en el proceso de escritura de ponencias, y la dinámica del trabajo en grupo, referido

esto a lo grupal, a la gestión de roles, la negociación de los diferentes puntos de vista al interior del grupo.

Figura 1. Categorías de análisis



La elaboración de estas categorías permite poner en diálogo los borradores y las frases o expresiones que las estudiantes mencionan en las entrevistas, posibilitando la familiarización de las investigadoras con los datos construidos para poder interpretarlos y decodificarlos. De esta manera se pudo arribar a determinadas conclusiones que intentan dar respuestas a los objetivos planteados al iniciar la práctica investigativa.

Capítulo 3
Análisis e interpretación de datos

En este apartado se presentan en primera instancia los datos obtenidos del proceso de investigación, y luego se realiza el análisis e interpretación de los mismos. Para ello se elaboraron categorías y subcategorías de análisis tanto de las entrevistas realizadas como de los borradores de las ponencias, ya que tal como lo plantea Gibbs (2012) el análisis comienza con un conjunto numeroso de datos, que deberán ser procesados “mediante procedimientos analíticos, dando lugar a un análisis claro, comprensible, penetrante, fiable e incluso original” (p.21). Sin embargo, se hace hincapié también en la interpretación, ya que a partir de este análisis, se realizan apreciaciones y especulaciones que buscan conocer los significados de los datos obtenidos. La tarea como investigadoras, a la hora de sistematizar los datos, requerirá entonces, como sostiene Dabenido:

(...) ir pensando e identificando simultáneamente conexiones entre esos textos -sean estos testimonios de entrevistas, registros observacionales o documentos- y las categorías analíticas de cada estudio, hilando temas que se escuchan en las voces de nuestros informantes o emergen de nuestras observaciones con conceptos teóricos que “ajustan” y colaboran en la interpretación y sentido de esos datos. (Dabenido, 2017, p.23).

La información se organiza en subtítulos los cuales representan a tres categorías y a dos subcategorías analizadas, incluyendo una selección de fragmentos de lo relatado por las estudiantes (de todos los grupos) en las entrevistas y de algunas evidencias de lo analizado en los borradores de las ponencias (modificaciones realizadas por las estudiantes, comentarios docentes, entre otros) que permiten realizar un análisis y arribar a algunas conclusiones. Se comienza entonces, con el análisis de una de las categorías centrales del trabajo: las concepciones de las estudiantes en torno a la escritura de ponencias.

3.1 Concepciones de las estudiantes en torno a la escritura de ponencias

Los datos obtenidos en esta categoría dan cuenta de cuáles son las nociones que tenían las estudiantes en torno al género académico, qué conceptos disciplinares se pusieron en juego en relación a la temática elegida para construir la ponencia y si tenían experiencia en este tipo de escritura académica. Los datos apuntan a que las nociones que las estudiantes tenían en torno a las ponencias están relacionadas a su experiencia previa, ante lo cual se puede interpretar que ninguna de las estudiantes entrevistadas había escrito ponencias previamente, al dialogar sobre si lo habían hecho y si conocían el género afirmaron:

“Son géneros que no estamos acostumbradas, en primer año hicimos una monografía y todos los años vamos haciendo diferentes cosas, pero no teníamos la práctica de escritura de ponencias” (E. Entrevista N°1)

“No, recién cuando cursé práctica cuatro, o sea tenía como una idea general pero realmente en práctica cuatro lo concreticé o sea me di cuenta digamos cómo se iba formando” (B. Entrevista N°2). La misma estudiante afirma: *“Una nueva experiencia”*.

“No habíamos hecho ponencia, sí sabíamos de lo que se trata una ponencia pero no lo teníamos claro, no tanto las partes de la ponencia, sino cómo resumir tanta información” (V. Entrevista N°3)

“Lo primero que sentimos fue nooo, esto no lo hacemos. Más que todo por las exigencias de la escritura” (K. Entrevista N°4).

A partir de estas afirmaciones se observa que la propuesta académica de la Licenciatura en Psicopedagogía, durante los años 2017 a 2022, ofrecería escasas instancias a los/las estudiantes para participar de la construcción de ponencias, ya que los géneros de mayor producción remiten a la escritura de póster, monografías e informes solicitados en diferentes Unidades Curriculares.

Otro aspecto que influyó en las concepciones fue la exposición de este género académico, vale recordar que el contexto de pandemia en que se llevó a cabo la Jornada de intercambio de Prácticas implicó, un encuentro, exposición e intercambio de las ponencias de manera virtual. Por tal motivo es valioso recuperar lo percibido en torno a la exposición de las ponencias que dos de los grupos pudieron realizar, en donde se conjugaron diversas ideas o sentires: *“Personalmente el momento de defenderla o exponerla ese día pensé que iba a ser algo mucho más complejo y fue súper tranquilo, súper desestructurado, hicimos un Power lo presentamos y les encantó. Para mí fue una exposición más”* (N. Entrevista N°3), *“Nosotras nos habíamos generado como una expectativa no sólo súper profesional, sino también como una expectativa que vamos a exponer ante un millón de personas tiene que estar todo excelente, perfecto.”* (V. Entrevista N°3). *“Y lo que más nervios nos daba fue presentar la ponencia, que por suerte fue virtual (...) es como que uno se anima más cuando es virtual (...) lo vivimos con un poco de nervios pero bueno, por suerte salió”* (K. Entrevista N°4).

Entonces, se puede destacar que las concepciones originarias se basaban en que la exposición de la ponencia era algo complejo o difícil, pero luego esa concepción cambió, y se produjo un viraje en el proceso subjetivo de las estudiantes. Este hecho puede deberse a lo mencionado anteriormente, que nunca habían participado de las Jornadas con este género académico, por lo tanto desconocían cómo iba a ser la exposición, tomando como válido

distintas experiencias y/o sentires de otros/as estudiantes y/o docentes. Ante esto, una estudiante expresa: *“ese miedo que nos metimos nosotras mismas fue porque durante los cuatro años que estuvimos en la facu siempre que se habló de ponencias se habló como si fuera un congreso y siempre que presenciamos ese ámbito donde se presentaban los posters, los afiches, las ponencias, eran millones de personas ese día el SUM estaba siempre lleno”* (N. Entrevista N°3).

Una vez finalizado el proceso de escritura se pueden dar cuenta de reflexiones que las estudiantes construyeron en base a distintos aspectos surgidos durante la construcción de la ponencia, por lo cual algunos grupos lo caracterizan como un desafío, *“redactar una ponencia en grupo fue todo un desafío”* (B. Entrevista N°2), *“el proceso de escritura fue largo”* (V. Entrevista N°3), *“es un desafío escribir todo el trabajo de un año en 3 páginas o 4 como mucho entonces poder sintetizar y acotar semejante trabajo fue como un desafío”* (S. Entrevista N°4). El análisis de estas entrevistas, permite advertir que la escritura se constituyó como un reto principalmente por ser colaborativa y porque implicó lograr el resumen de un trabajo que demandó mucho tiempo de prácticas, tornándose así en un proceso largo y complejo.

Entonces, culminando el apartado de concepciones de las estudiantes sobre la escritura y exposición oral de ponencias, y retomando todo lo descrito, cabe destacar que todas estas son construcciones mentales que se elaboran a partir de la interrelación con el entorno y con las experiencias de la cotidianidad del contexto universitario, las cuales no son estancas, sino que se van modificando con el devenir del trayecto en la universidad. Continuando con la escritura específica del género académico ponencia, se toma en consideración en el próximo apartado, las estrategias que surgen en este proceso de escritura.

3.2 Estrategias de escritura grupal para la elaboración de ponencias

En el presente apartado, se analizan las estrategias puestas en juego por las estudiantes para promover la escritura, constituirse como autoras y lograr el objetivo final de elaborar una ponencia, que cumpla con los requisitos necesarios para ser presentada en la Jornada de Intercambios de Prácticas, como se mencionó anteriormente, se realizaron en contexto de DISPO, lo que implicó considerar la situación comunicativa en ese contexto virtual.

¿Cómo fue la planeación de la escritura? ¿Cómo se desarrolló la misma convirtiéndose en un texto académico con ciertas características formales? ¿Cómo fue su revisión? son algunas de las preguntas que guían este apartado. A continuación, se procede con una subdivisión por etapas del proceso de escritura para una mejor organización.

3.2.1 Planeación de la escritura

En lo relativo a esta etapa se puede afirmar que todos los grupos trabajaron con borradores en Drive, los cuales se iban construyendo a partir de sugerencias y comentarios de los/las docentes, con un promedio de 2 o 3 borradores por grupo previos a arribar a la ponencia final a presentar en la Jornada de Intercambios de Prácticas. N. en la entrevista N°3 sostiene: *“nos enviaba esa corrección y después teníamos que hacer otro archivo nuevo, copiar y pegar todo lo que habíamos escrito y seguir ampliando y corregir eso para que el día de mañana queden todos los archivos de las ponencias con las correcciones que ella iba haciendo y con los cambios que nosotras íbamos haciendo”*. En la entrevista N° 4 S. afirma: *“creo que también otra estrategia o algo que nos sirvió cómo aprendizaje fue poder escribir un conjunto usando por ejemplo el documento de drive y pudiendo escribir todas a la vez en un documento eso también ayuda un montón a la escritura”*.

Dos de los grupos entrevistados mencionan que al momento de planear el trabajo les fue de gran utilidad conocerse y trabajar juntas desde años anteriores, ya que el modo de trabajar era fluido, los roles estaban claros y ya preestablecidos, K. en la entrevista 4 menciona *“cuando llegamos a quinto el conocimiento del grupo y de las capacidades de cada una solo que cada uno puede aportar el grupo, fue fundamental para poder llevar adelante en realidad todas las materias así que bueno la ponencia también”*, mientras que V. en la entrevista 3, afirma *“nosotras tenemos una realidad que es que venimos trabajando juntas desde segundo año entonces, para nosotras eso es siempre fue una facilidad ya sabemos cómo trabajamos, ya sabemos cómo nos organizamos”*.

Se vislumbra como estrategia en gran parte de los grupos, la lectura de diversos textos académicos, en la entrevista 1 particularmente se basaron en la lectura del mismo género, al respecto E. afirma: *“lo que sirvió mucho fue organizarse y leer ponencias de otro grupo, porque sirve mucho leer trabajos anteriores, antecedentes, más los recursos que la profe nos compartió para poder irlos armando, porque son géneros que no estamos acostumbrados a escribir.”*, tomando los aportes de Padilla sobre *“trabajar con textos disciplinares resulta particularmente relevante, ya que los posiciona mejor para la instancia de producción de ponencias, en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación”* (2010, p.10) se considera entonces que esta fue una gran estrategia previo a comenzar a redactar la ponencia para adentrarse en el género académico, a sus exigencias y formalidades. En la entrevista 4 también aparece como estrategia la lectura de variedad de autores, K. sostiene: *“tuvimos que buscar todo el material que toca el tema de la práctica y era muchísimo entonces después hay que en esa lectura poder quedarte con menos*

autores que te ayuden, y que te sean más específico de lo que uno está escribiendo". Es decir, nutrirse de diferentes fuentes bibliográficas, aportes de diversidad de autores, para luego poder hacer el recorte de cuáles son los que realmente nutren la ponencia en cuestión.

Otra estrategia presente en los borradores del grupo 4, es un repositorio de citas textuales que las estudiantes consideraban podían ser de utilidad luego para la redacción de la ponencia, colocándolas en el mismo archivo con número de página, año y autor garantizando su accesibilidad (Ver figura 1). Además, desde el primer borrador se observa en la primera hoja como "copian y pegan" los requisitos formales de la escritura de ponencias, enviados de la Universidad, para tenerlos en cuenta a la hora de redactar la ponencia, y los mantienen hasta el último borrador (Ver figura 2).

Figura 1. Captura de pantalla de borrador del grupo 4

28 de octubre de 2021, 21:28 [Restaurar esta versión](#)

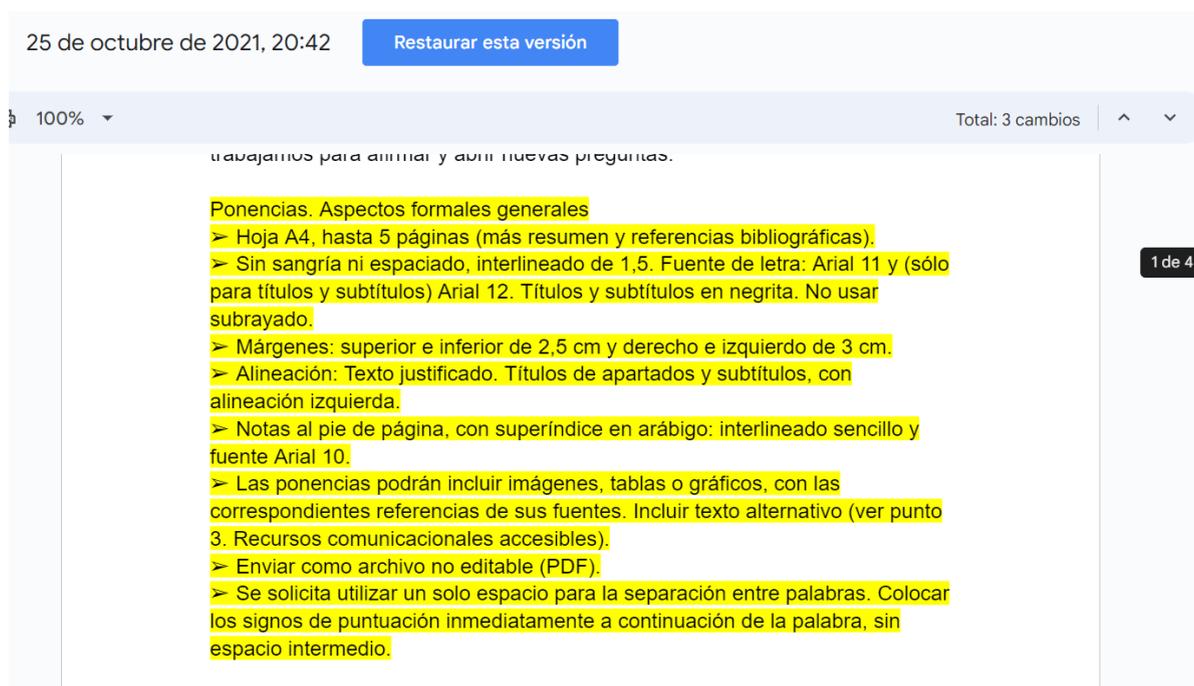
100% Total: 9 cambios

ficticia.
¿QUÉ ES NECESIDAD, DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA?
En cualquier formulación que observemos sobre el concepto de necesidad hay dos ideas claves:
La primera es la idea de discrepancia, desnivel, desigualdad, o palabras afines.

La segunda es la idea de impulso, ganas, deseo, voluntad consciente de querer cambiar, o palabras afines.
P 140 L o s ANÁLISIS DE NECESIDADES EN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Joan Riart Vendrell'

Hablaríamos, por lo tanto, también de necesidad Objetiva, Subjetiva o Contextual, incluso más, todas ellas perfectamente reales o perfectamente falsas. Aquí radica la importancia del criterio, es decir, la razón por la cual una necesidad puede ser o no real.
Podemos aún ir más allá. Sanz (1990: 77 ss) señala que la necesidad puede ser real, pero no coincidir con la necesidad expresada; para entendemos nos pone el ejemplo de que un estudiante puede considerar necesario un servicio de orientación en la Facultad y, sin embargo, no estar dispuesto a utilizarlo.
P 141 L o s ANÁLISIS DE NECESIDADES EN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Joan Riart Vendrell'

Figura 2. Captura de pantalla de borrador del grupo 4



La sistematización ocupa un lugar primordial en la escritura ya que los otros dos grupos entrevistados aluden a la misma, como forma de organizar y planificar la escritura: *“como grupo nos acompañamos bastante con el hecho de los registros y al ser cuatro podíamos sistematizar digamos lo de las observaciones, bueno fue muy bueno el aporte de las cuatro haciendo el registro y entre todas compartiendo las ideas”* (L. entrevista N°1). Al respecto, y poniendo en diálogo los datos con el contexto conceptual las estrategias de escritura constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.

Es entonces que, a partir de las ponencias analizadas, se puede dar cuenta que esta instancia se llevó a cabo por medio de un trabajo en equipo en el cual cada integrante puso en juego sus ideas, sus concepciones y/o significados, su subjetividad. Cada integrante del equipo realizó sus aportes e intercambios comunicativos materializados en audios, mensajes de textos, encuentros virtuales y videollamadas, para intercambiar ideas acerca de lo que se quiere escribir, establecer objetivos, división de roles/tareas, y modos de escribir, con la finalidad de afianzar el trabajo en equipo y lograr una escritura colaborativa. Entonces se podría afirmar que el trabajo grupal y por consiguiente su escritura, establece desafíos que conlleva negociaciones, aceptaciones y renunciaciones que van desde la elección del tema, la forma de plasmar lo que se quiere decir, la organización del escrito, el debate entre lo que

dicen los/las autores y las propias voces, la forma de presentación de la ponencia y su exposición.

3.2.2 Textualización de la ponencia

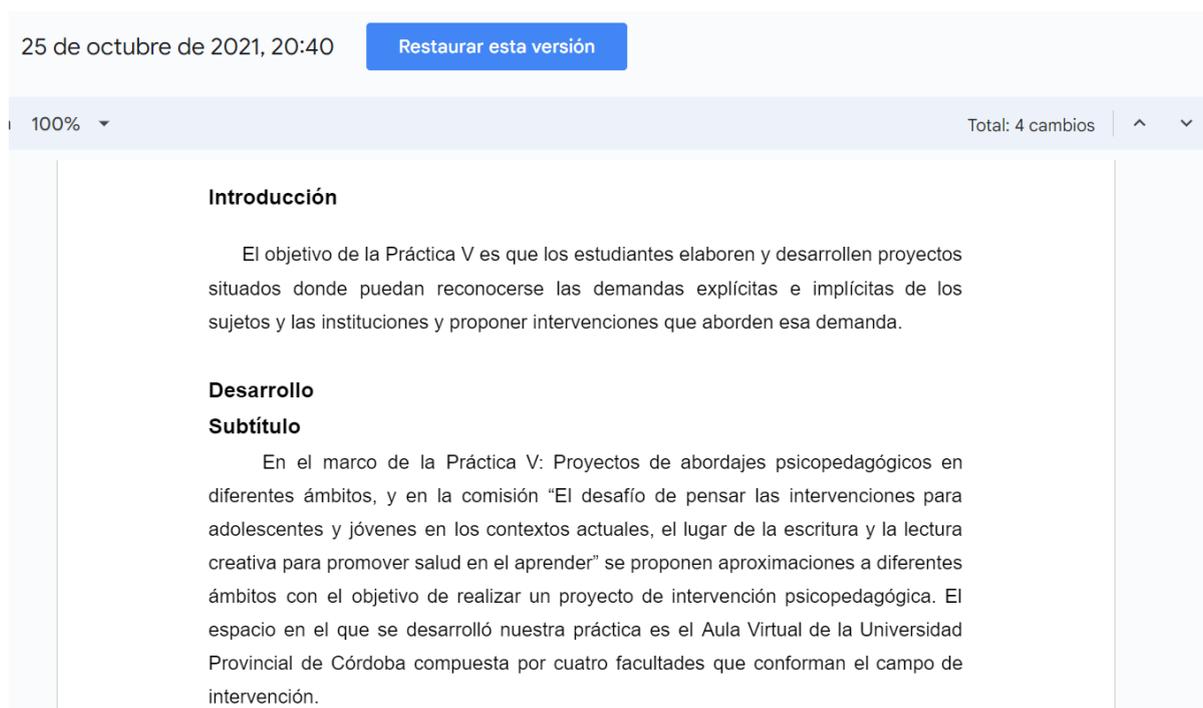
Al momento de textualizar la ponencia, todas las estudiantes entrevistadas manifestaron tener reuniones grupales por la plataforma Meet, Whatsapp o en el mismo Drive o bien algunas reuniones presenciales, “[...]conectarnos todas a un Drive y un meet a la vez, e íbamos escribiendo y cada una iba aportando las ideas que tenía y desde donde la sostenía, desde qué autores la íbamos sosteniendo. Y desde ahí íbamos como haciendo el análisis” (B. Entrevista N°2) “nos conectábamos en algún horario y decíamos, bueno hoy hacemos esto, y empezábamos a redactar, y después cuando podíamos nos empezamos a juntar presencial y ahí era donde más avanzábamos” (N. Entrevista N°3) “nosotras teníamos reuniones por MEET, nos hacíamos pequeñas reuniones, y charlábamos y consensuábamos, acordábamos y de ahí capaz que nos repartíamos algunas tareas, hacíamos diferentes lecturas y después en una carpeta de drive íbamos poniendo con algún resumen o con algún comentario lo que nos parecía y después lo charlamos e íbamos decidiendo” (S. Entrevista N°4).

Pero también se visualizan momentos de escritura individual que luego se sometían a discusión, una de las estudiantes del grupo 2 en su entrevista cuenta que se establecían objetivos para cada encuentro con el fin de avanzar en el escrito, “en cuanto también armar la ponencia nos íbamos dividiendo, había una compañera que capaz tenía un manejo de las normas APA excelente o acomodar ideas y así y nosotras íbamos poniendo, cómo que nos íbamos acomodando y después lo leíamos entre todas e íbamos a haciendo modificaciones al paso, mientras íbamos leyendo, íbamos modificando.” (B. Entrevista N° 2)

Otra estrategia que se destaca en todos los borradores es la utilización de sinónimos para no repetir palabras y conectores para enlazar párrafos, el cuidado en los tiempos verbales y la utilización de citas de diversos autores para dar fundamento a lo escrito, considerando siempre lo previsto por las normas APA.

En los borradores del grupo cuatro, puede observarse que las estudiantes comenzaron su ponencia con el apartado desarrollo, dejando para última instancia la introducción y conclusión (Ver figura 3).

Figura 3. Captura de pantalla grupo 4



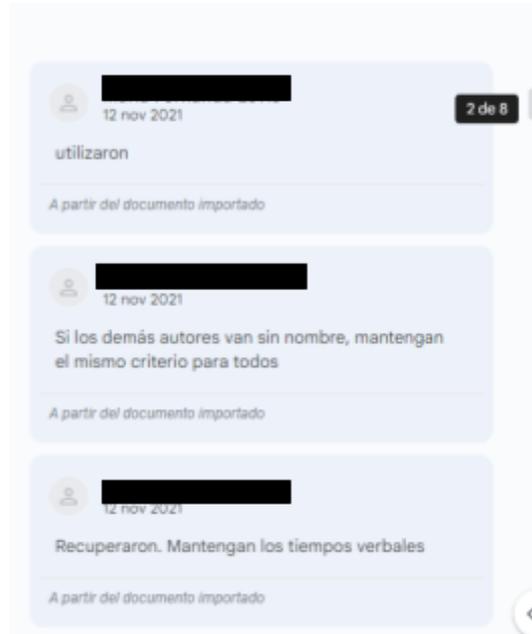
Las estrategias utilizadas por estos grupos dan cuenta de cómo se fueron apropiando del género para comunicar el conocimiento producido y lograr su propio estilo de escritura. Se pudo observar que cada grupo fue adoptando estrategias particulares y otras comunes al momento de escribir. Este proceso por parte de los grupos implica volver al texto para detectar posibles incoherencias, lo que permitirá revisar el escrito de manera global.

3.2.3 Revisión del escrito

Respecto a la revisión, tanto las entrevistas como los borradores dan cuenta de una revisión permanente de los escritos. B. de la entrevista N°2 afirma: *"fuimos revisando, revisando todo el tiempo"*. En este proceso de revisión a las estudiantes les resulta conveniente incorporar resúmenes, interpretaciones o juicios de valor sobre el tema que escriben, esto luego resulta útil para elaborar las argumentaciones que sustentan lo que se desea demostrar. En tanto K. de la entrevista N°4 sostiene: *"la lectura de varias personas y en distintos momentos también es algo que sirve mucho en el momento escribir"*, es decir que el proceso de tutoría por parte del docente es imprescindible en este momento de la escritura para el andamiaje en la experiencia de alfabetización académica. Además, en los borradores del grupo 1 se observan comentarios de la profesora revisando cuestiones formales y de

redacción como por ejemplo: “mantengan el mismo criterio para todos”, “mantengan los tiempos verbales” (Ver figura 4).

Figura 4. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 1



En la entrevista N° 3 N. refiere a la revisión en un doble sentido: la grupal y la del docente que acompaña permitiendo enriquecer el proceso de escritura “Nos enviaba esa corrección y después teníamos que hacer otro archivo nuevo, copiar y pegar todo lo que habíamos escrito y seguir ampliando y corregir eso para que el día de mañana queden todos los archivos de las ponencias con las correcciones que ella iba haciendo y con los cambios que nosotras íbamos haciendo”. Se podría afirmar entonces, que el acompañamiento docente en el proceso de escritura de ponencias, adquiere un valor fundamental como sostén, guía u orientador. Es por esto que a continuación, se desarrolla el análisis de este, en los diferentes grupos entrevistados.

3.3 Acompañamiento docente en la escritura de ponencias

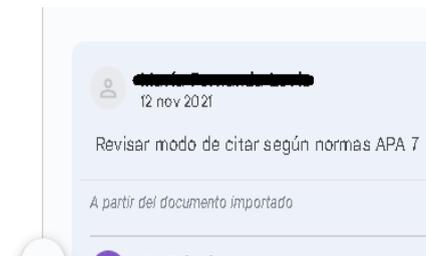
Se analiza en el presente apartado, el modo en que cada docente orientó y guió a las estudiantes al momento de realizar sus producciones o ponencias. L. en la entrevista N° 1 afirma: “recibimos mucho acompañamiento de la profe y de otros compañeros también, porque en la clase se iba hablando de como iba siendo ese proceso de escritura y cada quien lo compartía en la clase entonces también te servía a vos”. Es así que se evidenció el acompañamiento que algunos/as docentes brindaban como soporte ofreciendo ejemplos de

otras ponencias o sugiriendo autores, en este sentido H. en la entrevista N°2 expresa: “*la docente nos proveyó de una ponencia del año anterior a modo de ejemplo.*” O como se citó anteriormente E. en la entrevista N°1: “*lo que sirvió mucho fue organizarse y leer ponencias de otro grupo, porque sirve mucho leer trabajos anteriores, antecedentes, más los recursos que la profe nos compartió para poder irlos armando*” se considera que esto nutrió a la construcción de su propia voz, posicionándose por primera vez como autoras de ponencias.

Otro modo de acompañamiento fueron las correcciones realizadas a través de reuniones virtuales o de comentarios en los documentos de Google a través de preguntas o afirmaciones. Estas sugerencias también se realizaban sobre cuestiones disciplinares, conceptuales o sobre los procesos formales propios de la escritura y sobre las características de la ponencia en particular. Por ejemplo, en el borrador del grupo 3 uno de los comentarios docentes sugiere “*Revisar modo de citar según normas APA 7*” siendo este otro ejemplo de sugerencias respecto a aspectos formales de la ponencia.

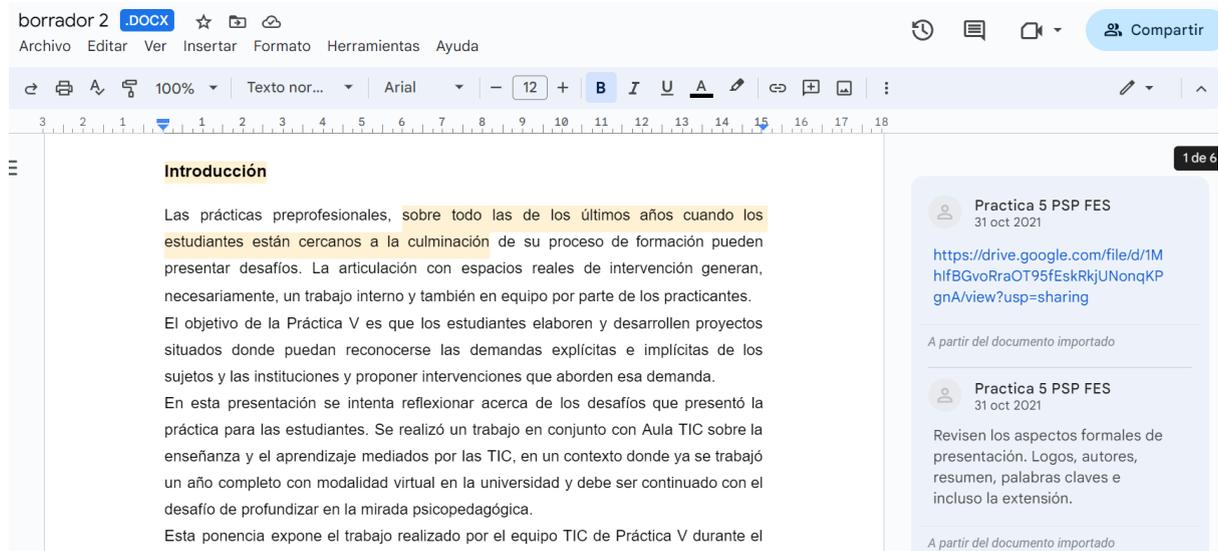
Figura 5. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 3

Dicho autor en un artículo autoetnográfico visibiliza que el amor romántico o el deseo erótico parecen no ser posibilidades para las corporalidades categorizadas bajo el rótulo de discapacidad. “*los cuerpos ocupan una posición a partir de una distancia entre el cuerpo que se considera legítimo y no legítimo, desde donde se adquiere de acuerdo al lugar ocupado, esquemas de obrar, pensar y sentir específicos: habitus*”. (Bonavitta, 2019, como se citó en Ferrante y Ferreira, 2010)



Sumado a esto en el segundo borrador del grupo 4 se observan comentarios docentes referidos a aspectos formales de la escritura de ponencia cómo: “*Revisen los aspectos formales de presentación. Logos, autores, resumen, palabras claves e incluso la extensión*” e incluye un link sobre las Jornadas de Intercambios de Prácticas habilitando un acceso al material brindado desde la universidad.

Figura 6. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 4



Cabe destacar que en los borradores del grupo 4 se evidencia que las sugerencias a modo de comentarios sobre aspectos conceptuales o disciplinares, no se realizan a modo impositivo, estableciendo lo que “deberían decir” sino que se realizan a modo de preguntas o sugerencias cómo “revisar”, lo mismo sucede en los borradores del grupo 1, donde se encuentran comentarios de la docente de tipo “Sería un pensamiento racional” *De qué otro modo nombrar esa forma de pensar*”.

Figura 7. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 1

En contraposición a lo anteriormente mencionado, se reconoce que el dispositivo taller da lugar a otras maneras de pensar racionalmente, en las que se ponen a jugar otras reglas y pautas gramaticales:

“Yo voy a regalar un libro el día del padre, nosotros amor, padre, sorpresa del día del padre (...) mandinga le voy a dar, machanga la minga, el padre va a comer el lomo, o sino en la casa, el día del padre vamos a comer acá con toda mi familia”. (Fragmento extraído de uno de los registros: reflexiones sobre el Día del Padre, 18 de junio de 2021)



Esto se deja ver en la entrevista N°1 donde L. afirma: “creo que ella también estuvo ahí, al margen de que las ponencias mutaban. El cuidado con las palabras que usas. Ella cuando veía los trabajos nos ponía como esas solapitas, esta palabra o esta otra. Esas intervenciones nos sirvieron mucho”. También afirma que existían instancias de corrección

en clases donde los señalamientos se realizaban con un “¿Por qué?” de esta manera las estudiantes reflexionaban sobre algunas cuestiones escritas, justificando sus elecciones y escuchando la postura docente al respecto, afirmando: “*terminabas entendiendo*”.

Se podría afirmar entonces, que existió un acompañamiento docente con intervenciones que invitaban a reflexionar y repensar lo escrito, dando lugar a una verdadera instancia de aprendizaje. Un dato no menor es que en los borradores de todos los grupos existen más intervenciones sobre aspectos formales que sobre el contenido en sí de la ponencia, esto se puede atribuir al hecho de que todas las estudiantes se encontraban realizando ponencias por primer vez en el transcurso de la carrera, desconociendo hasta ese momento este género académico y también al hecho de que las ponencias se realizaban sobre sus propias prácticas, encontrándose las estudiantes realizando registros e informes de que nutrieron la escritura de las ponencias.

Se podría decir entonces, que debido a la recursividad de la escritura y al ser la primer experiencia de acercamiento con el género, por parte de las estudiantes, surgieron una serie de dificultades durante el proceso de escritura de las ponencias que adquieren relevancia, por lo que se analizan en el siguiente apartado.

3.4 Dificultades que se vislumbran en el proceso de escritura académica

Como análisis de datos, se tomaron también las problemáticas e inconvenientes que se observaron de manera reiterada en los grupos durante el proceso de construcción de este género académico, tanto dificultades que las estudiantes ponen en palabras durante las entrevistas, como aquellas que se dejan ver en los borradores. Se considera que la presencia de dificultades a lo largo del proceso de escritura académica, son inherentes al mismo, ya que hablamos de estudiantes en formación quienes se están apropiando de estos géneros académicos. Para su análisis se dividen las dificultades en tres instancias: dificultades previas, durante y posteriores a la escritura de las ponencias. Estas se corresponden con las instancias del proceso de escritura mencionadas anteriormente por lo cual también se identificó cómo influyeron en éste y cómo las estudiantes intervinieron a partir de ellas.

Previo a adentrarse en las diferentes etapas de escritura, cabe recordar el contexto en el que se desarrolla la escritura de las ponencias, el cual constituyó una dificultad generalizada y permanente a lo largo del proceso de escritura, por el hecho de tener que realizar la ponencia de manera virtual, debido al contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID-19. En este sentido se expresan como dificultades, para las estudiantes del grupo 1 la conectividad y velocidad de internet, en tanto B. de la

entrevista N° 2 expresa como un problema coordinar los horarios, *“por que éramos varias las que trabajábamos excepto una compañera. Coordinar en cuanto eso.”* y por último para el grupo 3 realizarla en pandemia.

3.4.1 Dificultades previas

Analizando específicamente las dificultades previas al proceso de escritura de ponencias, en lo que implica la instancia de planeación, L. en la entrevista N°1 afirma: *“Cómo grupo hemos tenido por ahí dificultades más que todo por el tema que elegimos (...) al principio nos costó definir también el eje, la problemática.”*. Luego expresa: *“Estábamos angustiadas al principio, no le podíamos agarrar la mano, no entre compañeras sino a la ponencia, a la escritura en sí”*. Por otro lado B. en la entrevista N°2 sostiene: *“Dificultades capaz que en cuanto a cómo íbamos organizando las ideas, (...), desde donde se aborda”*. Las dificultades que las estudiantes expresan en esta instancia, son inherentes a toda práctica de escritura ya que en este momento se comienza a organizar el trabajo, el recorte o problemática a abordar, los modos de organizar ideas, conceptos y el tiempo dedicado a la escritura grupal.

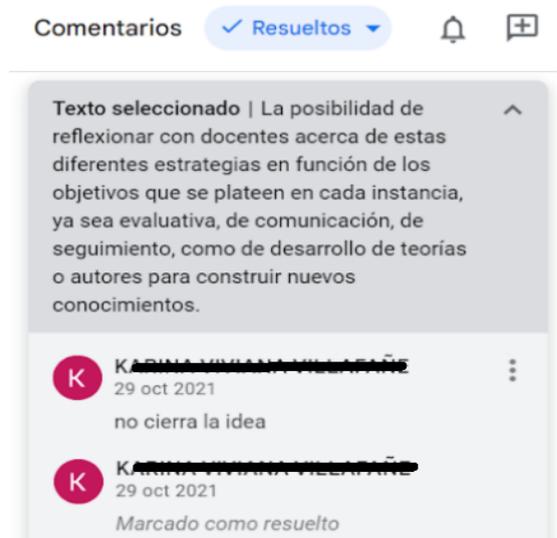
Por otro lado, como se mencionó en el apartado 3.2.1 la distribución de roles en esta instancia juega un papel fundamental, porque el hecho de que cada una de las estudiantes asuma un rol contribuye al logro de sus objetivos. No obstante, en uno de los grupos se presentaron dificultades entre los miembros al momento de asignarse los roles, como por ejemplo, L. en la entrevista N°1 plantea que: *“En ocasiones tuvimos dificultades para gestionarnos, teníamos diferentes maneras de escribir(...)”*.

Estas dificultades, propias del inicio de un proceso de escritura complejo y riguroso, se vislumbran también como se desarrolla a continuación en la etapa de escritura propiamente dicha y en la de revisión del escrito.

3.4.2 Dificultades durante el proceso

En relación al proceso de escritura propiamente dicho, se encontraron dificultades que guardan relación con el poder articular la escritura entre lo teórico y lo práctico, por ejemplo: *“Costó un poco la articulación”* afirma L. en la entrevista N°1, en la *“articulación con lo teórico y lo práctico”* sostiene B. en la entrevista N°2, como también en lograr coherencia en lo escrito. Sumado a esto que se expone en las entrevistas, en el historial de Google Drive de la ponencia del grupo 4 hay comentarios que hacen relación a esto mismo, como se observa por ejemplo en la figura 8 cuando K. comenta: *“No cierra la idea”*.

Figura 8. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 4



La capacidad de articular la teoría con la práctica, requiere por parte del estudiante una apropiación tanto de las diversas estrategias de escritura, pautas de la cultura disciplinar a la que pertenece, como también una comprensión de las distintas voces expertas, para poder lograr un escrito coherente en donde las ideas estén conectadas entre sí y de esa manera lograr claridad en lo que se quiere comunicar.

Por otro lado, estudiantes del grupo 1 expresan como dificultad el escribir objetivamente, *“escribíamos mucho desde nuestro sentir porque estábamos muy, como se dice, muy metidas en el tema de la fundación y con los chicos entonces no podíamos ser objetivas”* sostiene V. El estar implicadas en el contexto sobre el cual se pretende indagar exige un doble esfuerzo, al tener que posicionarse como autor/a y al mismo tiempo correrse del lugar de estudiante inmerso en su práctica, para que su producción adquiriera rigurosidad y no quede como un mero escrito anecdótico. Entonces, se puede decir que al escribir las estudiantes se enfrentan/o están atravesadas por sus propias subjetividades y sentidos particulares, al decir de Fals Borda (2009) se vuelven “sentipensantes” combinando pensamiento y sentimiento. Al respecto, y sin dejar de lado las subjetividades que conlleva la escritura, se podría destacar la importancia de tener en claro sobre qué de lo observado y vivenciado se pretende abordar, en qué de eso se profundizará, seleccionando aquellos autores que sean expertos en el tema.

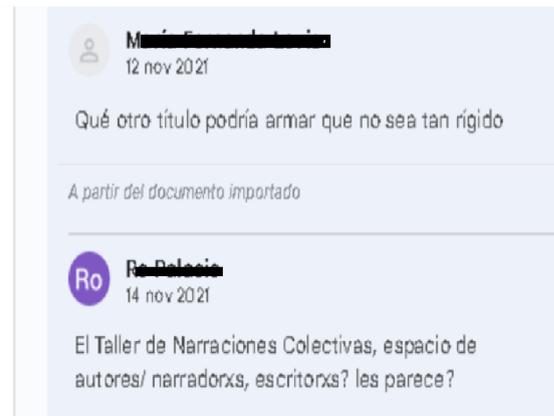
Otras dificultades observadas fueron la construcción del texto enmarcado en el formato que posee la ponencia, como así también la elección y construcción de los títulos.

Algunos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de esto, al indagar sobre las dificultades son: “no teníamos la práctica de escritura de ponencias y que cada género tiene su estructura propiamente”, afirma E. en la entrevista N° 1. Otras estudiantes al respecto, comentan: “Al comienzo costó un poco la estructura (...) elegir los subtítulos o el título” (H. Entrevista N° 2) “con el título tuvimos problemas estuvimos dándole vueltas y vueltas porque nosotros queríamos un título que no me acuerdo en este momento cómo era y a la profe le parecía muy largo.” (V. Entrevista N°3). Esto también se evidencia en comentarios de las docentes en los borradores, tal como se observa en la figura 9 donde se les plantea a las estudiantes del grupo 2 la necesidad de revisar el título para “que no sea tan rígido”.

Figura 9. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 2

El taller de Narraciones Colectivas surgió a partir de la propuesta de estudiantes de Práctica V de la carrera: Licenciatura en Psicopedagogía, en el trabajo de “escritura colectiva” con jóvenes y adultos en situación de discapacidad intelectual. En el año 2018 fue aprobado como proyecto de extensión de la Universidad Provincial de Córdoba. El taller está planteado como un espacio cercano a la palabra, abierto a la comunidad y de acceso gratuito que busca habilitar la construcción y circulación de diferentes saberes a partir de las narraciones colectivas donde los talleristas son los autores de las narraciones.

El Taller, hasta el año 2020 se llevaba a cabo dentro de los espacios de la Facultad, hasta que debido a las medidas sanitarias adoptadas frente a la situación epidemiológica mundial se optó por la modalidad virtual los días miércoles de 17:00 a 19:00 hs desde la plataforma de Meet.



Sumado a esto se puede advertir como otra dificultad en los borradores, la elección de los tiempos verbales. Respecto a esto, en el historial de Google Drive del grupo 4 se observa que primero redactaron la ponencia en presente y luego cambiaron a pasado, por ejemplo en la figura 10 se reemplaza “La posibilidad de reflexionar acerca de los sentidos (...)” por “se reflexionó acerca de los sentidos (...)”. Se visualiza también, en la figura 11, un comentario de la estudiante K del mismo grupo. que selecciona un párrafo y afirma “Hay que cambiar a pasado”.

Figura 10. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 4

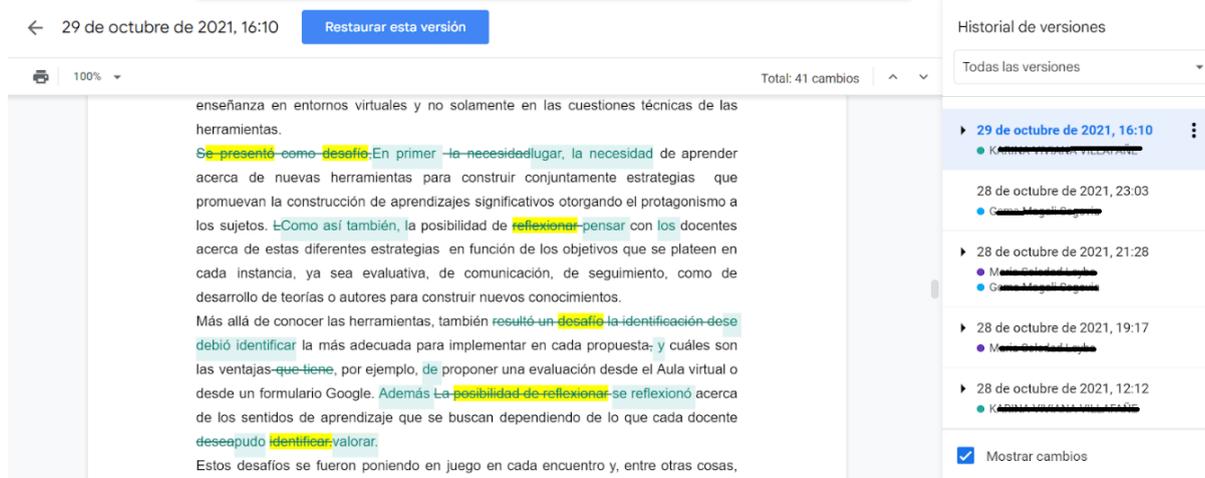
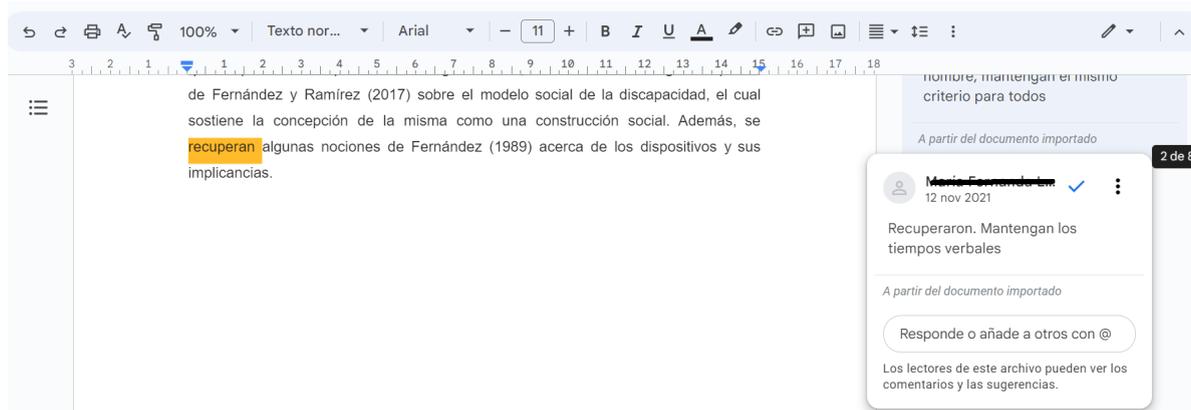


Figura 11. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 4



Mientras que en el borrador del grupo 1, se destaca un comentario de la docente que toma un verbo utilizado en el escrito en presente, y en el comentario ella lo vuelve a escribir, pero en pasado, seguido por “mantengan los tiempos verbales” (ver figura 12).

Figura 12. Captura de pantalla de borrador de ponencia del grupo 1



También emergió como dificultad el poder resumir en un texto breve y conciso todo el proceso realizado, lo cual implica la elección de ideas claves que sistematicen la práctica investigativa: *“el desafío ahí, fue achicar y abordar todo, encima queríamos como que se viera la integralidad de las intervenciones”* (V. en entrevista N°3), *“lo que se nos dificultó fue resumir, achicar”* (K. entrevista N°4).

También se observó como otra dificultad durante el proceso de escritura: el tiempo. Este interviene constantemente y atraviesa el proceso. E del grupo 1 afirma: *“lo que puede jugar en contra en relación a la escritura de estos trabajos es el tiempo, por que cuando uno sabe que tiene poco tiempo para presentarlo o escribir, juegan los nervios, distinto es si uno a ese proceso lo empieza con más tiempo seguramente va a llegar con mejores conclusiones”*. El tiempo aquí se presenta como condicionante del proceso de escritura, por lo que nos preguntamos, dejando este interrogante abierto para futuras investigaciones, si se diera mayor tiempo al proceso de producción escrita, esto tal vez posibilitaría al logro de un mejor despliegue discursivo, y por lo tanto un mejor resultado.

Una vez superadas estas dificultades que fueron surgiendo en esta instancia, se habrá construido un texto académico, que aún debe circular y transitar la instancia de revisión para pulir los últimos detalles, logrando así un texto coherente y acorde a los criterios de la Jornada de Intercambio de Prácticas.

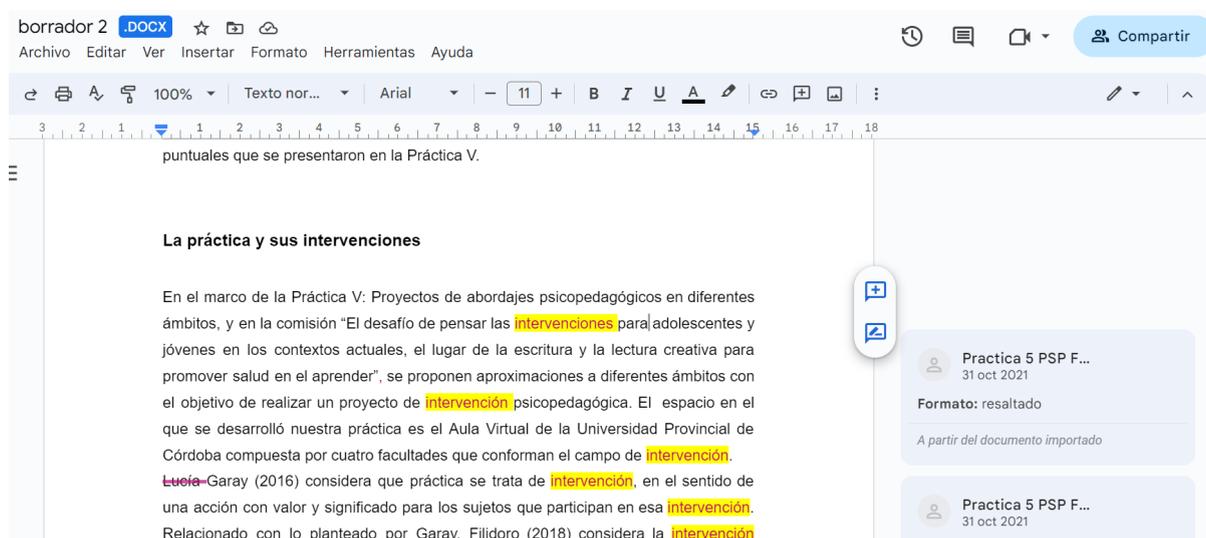
3.4.3 Dificultades posteriores

Se recuerda que se habla de dificultades posteriores, haciendo referencia a las que surgen en la instancia de revisión del escrito, simplemente a modo de organizar el trabajo. Entendiendo que la construcción de la ponencia, da cuenta de una recursividad, en donde el/la autor/autora, lleva a cabo una revisión constante durante dicho proceso.

Esta instancia conlleva, como se explicó con anterioridad, la lectura de la ponencia en diferentes momentos de la escritura, para realizar los últimos ajustes, correcciones y las modificaciones necesarias para lograr un texto de calidad en relación al contenido, pero también en cuanto a los aspectos formales de la escritura.

Se puede identificar como dificultad, la repetición de palabras, respecto a esto, en el historial de Google Drive del grupo 4 se destacan señalamientos realizados por la docente resaltando con color amarillo la palabra “intervención” que se repite tres veces dentro del mismo párrafo, luego las estudiantes realizan correcciones al respecto, un ejemplo de ello es cuando reemplazan “campo de intervención” por “campo de acción”.

Figura 13. Captura de pantalla grupo 4.



En la entrevista al mismo grupo K. menciona las repeticiones como una dificultad principal y afirma: *“Y a veces no encontramos el sinónimo y teníamos que cambiar toda la idea, para que no hubiera repeticiones y es algo que no se porque se nos dificulta a todos los estudiantes”*. Un detalle no menor, es que estas repeticiones pasaban inadvertidas por las estudiantes y dependían de la lectura de un tercero para ser señaladas, por ejemplo K. del grupo 4 sostiene *“había veces, qué decías por favor cómo se nos puede pasar tantas cosas porque uno cree que entrega algo hermoso. Y después resulta que no, que con una lectura más experta eran muchas (correcciones), a veces pequeñeces, pero que si vos lo leías decías es cierto acá está tres veces en el mismo párrafo, la misma palabra”*.

Otra dificultad que se puede advertir también al momento de revisión es adoptar una visión objetiva de la realidad dejando de lado juicios de valoración propios, como manifiesta L de la entrevista N°1 *“es difícil ser objetivo cuando uno escribe realmente, recalco eso, que*

siempre ponemos “es muy bueno” o ponés por ahí palabras escondidas en donde va tu subjetividad y el profe se da cuenta cuando lee y tiene razón”, también V de la entrevista n¹ afirma “escribíamos mucho desde nuestro sentir porque estábamos muy, como se dice, muy metidas en el tema de la fundación y con los chicos entonces no podíamos ser objetivas”.

Las dificultades posteriores que se advierten son aquellas que pueden ser subsanadas en el momento de la revisión, releer y reescribir supone retomar, reformular y reflexionar sobre lo ya escrito, ya que es aquí donde se propicia un texto de mayor calidad. Cabe destacar la importancia de la lectura y relectura del trabajo por parte del grupo como así también de otro lector externo que colabore para lograr mejorar el texto.

3.5 Dinámica del trabajo en grupo para la escritura de ponencias

A partir de esta categoría de análisis se detallan los datos en relación al modo de gestionar los roles para cumplir con los distintos objetivos a la hora de escribir académicamente. Al respecto Padilla (2010) afirma: “la ponencia, (...) como producto de una actividad grupal, compromete a los estudiantes en distintos niveles de responsabilidad (gestión de roles dentro del grupo; compromiso asumido con respecto al rol adjudicado, etc.)” (p.11). En este sentido se visualiza que reiterados grupos optaron por asignar una tarea específica a cada uno de sus miembros *“dividir las tareas, los textos en la lectura”*. (L.Entrevista N° 1) *“Más allá que todas hacíamos un poco de todo, si había roles definidos por ejemplo, había alguien que sí o sí leía para hacer las últimas correcciones en cuanto a la ortografía, la coherencia de textos, después otra buscaba. Escribir, escribíamos todas pero bueno nos íbamos repartiendo algunas cosas”* (V. Entrevista N°4).

Asimismo esta asignación se basó en las capacidades y potencialidades de cada integrante, lo cual denota experiencia previa de trabajo en equipo durante la trayectoria académica, sin embargo luego se llevaba a cabo un trabajo colaborativo con todas las integrantes aunando las distintas tareas asignadas para revisar y corregir, lo cual es expresado por las entrevistadas: *“[...] nos íbamos dividiendo, había una compañera capaz que tenía un manejo de las normas APA excelente o acomodar ideas, así y nosotras íbamos poniendo, cómo que nos íbamos acomodando y después lo leíamos entre todas íbamos haciendo modificaciones al paso mientras íbamos leyendo e íbamos modificando”* (B.Entrevista N° 2) *“Al momento de hacer escritos en grupo ya sabemos por ejemplo que una es la que escribe, la otra la que redacta la otra es la que se encarga de los errores ortográficos, de la coherencia y la cohesión de textos”* (V. Entrevista N° 3) *“El conocimiento del grupo y de las capacidades de cada una , lo que cada una podía aportar el grupo, fue fundamental.”* (K.

Entrevista N°4). Estas tareas asignadas remiten tanto a cuestiones formales de la escritura como al proceso de construcción y producción del género. Resulta imprescindible conocer que para la elaboración de una ponencia, una vez que se ha compilado la información que se utilizará para su escritura, es esencial ordenar ese material en fichas que incluyan los datos más importantes, las citas de autores que deban destacarse o reflexiones que van surgiendo en la lectura de la bibliografía seleccionada referida al tema de la ponencia.

Otro aspecto relevante que se analiza en esta categoría es en torno a la negociación de los distintos puntos de vista que surgen en consecuencia del tema investigado en la ponencia, es decir, que a la hora de elaborar un texto académico, se deben tomar ciertas decisiones trascendentales, en donde se pone en juego la subjetividad de cada integrante. Algunos grupos optaron por estrategias como el debate, intercambio de ideas, otros grupos lograron un consenso de forma ágil, es por ello que afirmaban: *“creo que se dio así, es como dice Vero, hasta que definimos en qué categoría era en la que íbamos a ampliar, y bueno pasamos por muchas ideas (...) no se nos dificultó en realidad el trabajo ni el acuerdo entre nosotras”* (L. Entrevista N°1).

Es relevante en este momento destacar la importancia de que las estudiantes venían trabajando en grupo desde años anteriores, por lo tanto ya se conocían y esto generó confianza entre ellas. Teniendo en cuenta también que todo el proceso de escritura se llevó a cabo desde la virtualidad, el conocerse con anterioridad se configuró como un aspecto positivo y favorecedor para el trabajo grupal. Además es preciso tener en cuenta que esta modalidad de escritura en Drive no era algo a lo que se estaba acostumbrado/a por ese entonces.

Como se puede observar en la dinámica de trabajo en grupo, cada equipo tiene sus particularidades pero a la vez comparten características en común, como son los roles asignados, los diferentes niveles de responsabilidad y el compromiso asumido por cada integrante. Además se advierte también la toma de decisiones en pos del objetivo en común, lo cual supone interacciones colaborativas, de discusiones y de acuerdos que llevan a enriquecer el trabajo de producción grupal.

Entonces en función al análisis de datos realizado, se construyen diversas consideraciones finales que se esbozan en el siguiente apartado. La finalidad es comentar los resultados en función del interrogante central de la investigación, por lo que se pretende sistematizar la información y datos construidos en la práctica investigativa, a partir de la cual, se realizan aproximaciones a lo que serían nuevas líneas de trabajo para ahondar sobre las

concepciones y estrategias que los/las estudiantes, despliegan en el proceso de escritura de ponencias.

Conclusiones

Los aspectos teóricos del recorrido realizado dieron sustento para pensar el problema de investigación, por lo cual se consideró relevante preguntarse: ¿Qué estrategias utilizan las estudiantes de los espacios curriculares Práctica IV y V de la Licenciatura en Psicopedagogía, para escribir las ponencias a presentar en las Jornadas de Intercambio de Prácticas de la FES 2021? ¿Qué concepciones manifiestan dichas estudiantes, durante el proceso de escritura de ponencias y su posterior exposición? Estas preguntas nos llevaron a construir el objetivo general de investigación cuyo interés central trata de explorar las concepciones y las estrategias vinculadas al proceso de escritura de ponencias, de los/las estudiantes para la Jornada de Intercambios de Prácticas.

Cabe destacar que en primera instancia se había tomado el concepto de representación y luego se cambió por el de concepciones, siendo el primero el que teníamos más familiarizado, por ser muy abordado en los diferentes espacios curriculares de la Licenciatura. Luego de leer e investigar, se entendió que el mismo era demasiado amplio y/o profundo para desarrollarlo durante el tiempo que implicó esta práctica de investigación, por lo que se decidió optar por el de concepciones, considerando el tipo de investigación que se iba a desarrollar desde una perspectiva interpretativa.

Una vez definido el objetivo general, se construyeron los objetivos específicos a partir de los cuales nos adentramos a los conceptos teóricos fundamentales de nuestra investigación. Para ello se llevaron a cabo entrevistas que nos permitieron reconocer algunas concepciones de las estudiantes para ver cómo influyen, en el proceso de elaboración de ponencias. Dentro de este proceso, se ponen en juego diferentes concepciones sobre lo que es una ponencia, qué implica su realización, como así también, diversas estrategias que despliegan los sujetos para su elaboración.

El proceso de escritura de ponencias, constituye para los/las estudiantes una instancia de aprendizaje. Implica apropiarse de información, construir con otros/as, acompañado/a de un docente experto que guíe y enseñe este género en particular. También supone el uso de estrategias para construir conocimientos y la posibilidad de aprender los modos de decir de la psicopedagogía, contribuyendo de este modo al logro de la autoría de pensamiento. Dicho trabajo constituye para este equipo un aprendizaje, ya que implica mirarnos y posicionarnos como aprendientes, investigando y pensando simultáneamente sobre la propia práctica de escritura. Consideramos que nuestro proceso, ayuda a pensar en el de las/los demás estudiantes y a reflexionar en cuáles serían otras posibles maneras de transitar esta instancia de aprendizaje.

Se puede sintetizar que las estudiantes entrevistadas conciben que la tarea de escribir ponencias es una actividad en la que no han recibido una formación previa específica. Como resultado de esto, surge la apreciación de que la escritura de este tipo de género académico es una tarea compleja y ardua, que requiere de la tutoría de un docente experto que guíe y realice las correcciones pertinentes, tanto del tipo formal como disciplinar. Entonces, los primeros sentimientos que aparecen son miedo, sensación de no poder cumplir con las exigencias del género e incertidumbre. Sin embargo, todos los grupos terminaron realizando una ponencia acorde y fueron capaces, en las entrevistas, de brindar consejos y sugerencias desde su propia experiencia, a otros/as estudiantes que se encuentran en esta instancia de escritura académica.

Este desafío se presentó en todos los grupos, sin embargo, puede interpretarse el viraje que hubo en las concepciones de las estudiantes de percibir la escritura de la ponencia como una dificultad, a la experiencia real de la misma donde fueron capaces de llevar a cabo la escritura de un texto disciplinar con las estrategias que tenían y otras que fueron incorporando durante el proceso. Podemos inferir que esto refiere a la función epistémica de la escritura, ya que cambiaron las percepciones de las estudiantes entrevistadas en su proceso subjetivo, el tomar conciencia de la construcción del propio conocimiento y la generación de nuevas ideas. Esto les permitió sentirse autoras de sus trabajos, pudiendo hacer y decir desde nuevas concepciones.

Otro de los objetivos del trabajo fue identificar algunas estrategias de escritura utilizadas por las estudiantes para elaborar estos escritos. Para su análisis se dividió el proceso de escritura en tres instancias, estas son: planeación, textualización y revisión. Estos momentos pueden visualizarse en los relatos de las entrevistadas, allí comentan sobre el proceso en el que construyen sus escritos en relación al propósito de la escritura, los destinatarios, la estructura del género, la importancia de leer otras ponencias para familiarizarse con dicho género, entre otros aspectos. Las estrategias y dinámicas en los grupos fueron variadas, adaptándose a la demanda del contexto, pero el común denominador de todos fue la escritura grupal e individual con reuniones sincrónicas que posibilitaron los espacios de discusión y el acompañamiento a través de tutorías con la docente experta.

Como se conoce, la escritura de ponencias implica un proceso recursivo, en el cual los/las estudiantes necesitan estrategias que les permitan enfrentar con éxito este tipo de género. Se destacan como estrategias, el ejercicio constante de lecturas previas y durante el proceso de escritura, referidas tanto a cómo es el formato específico, como también las

lecturas de autores de la disciplina que fundamentan y forman parte del contenido del texto de la ponencia.

Otras estrategias que se destacan en la mayoría de los borradores y que las estudiantes mencionan en las entrevistas, son: la relectura del escrito en diferentes oportunidades, las escrituras intermedias, la división de roles, la utilización de sinónimos para evitar la repetición de palabras y el uso de conectores para enlazar párrafos. Como así también, el cuidado en los tiempos verbales y la utilización de citas de diversos autores para dar fundamento a lo escrito, considerando siempre lo previsto por las normas APA, siendo esto también señalado por las docentes.

Un aspecto importante a destacar es que en todas las entrevistas realizadas a los grupos, emerge el acompañamiento docente como un aspecto clave en el proceso de escritura de ponencias. Si bien no era el objetivo inicial indagar, describir o conocer sobre el mismo, terminó siendo parte del trabajo por la impronta y el peso que tenía tanto en las entrevistas como en los borradores de las ponencias, pero de manera acotada y en segundo plano. Por lo tanto, consideramos que este tema es factible de ser una posible línea de trabajo interesante, ya que podría aportar a la disciplina y fundamentalmente a la Universidad Provincial de Córdoba.

Explorar sobre esta temática nos permitió obtener información para comprender cómo se da el proceso de aprendizaje de este tipo de escritura académica en la formación de grado, como así también, poder explorar y conocer otras vivencias, concepciones y estrategias diferentes a las utilizadas por nosotras, en estas instancias de escritura de ponencias. Es preciso mencionar que en el proceso de investigación se presentaron algunas limitaciones como por ejemplo, coordinar las entrevistas con la totalidad de las integrantes de los grupos, para poder conocer los distintos puntos de vistas y sentires.

Otra dificultad, que se presentó al momento de analizar la información, fue la cantidad numerosa de datos obtenidos, por lo que a pesar de su sistematización en cuadros y registros, organizarlos resultó una tarea ardua, quedando algunos aspectos relegados, como la exposición de las ponencias, por priorizar otros más importantes en función a los objetivos de esta investigación, atendiendo a los tiempos y extensión del trabajo. Otro motivo que contribuyó a no considerar las exposiciones, fue que las mismas no se publicaron en el repositorio de la Facultad, por ende, no teníamos cómo garantizar el acceso público a las mismas, y su correspondiente mención en el trabajo. Creemos que el acceso al material audiovisual de las exposiciones en las Jornadas de Prácticas y por consiguiente su análisis, hubiese sido oportuno para ahondar en cómo interpela la instancia de oralidad a cada

estudiante y cómo se posicionan como sujetos ante el intercambio de ideas e interrogantes y así posibilitar una construcción y enriquecimiento de la temática abordada.

Otro tema que no se pudo desarrollar, ya que fue una omisión que nos dimos cuenta durante el ejercicio de investigación y que surgió, en un principio, a modo de interrogante fue el cómo se articula la teoría consultada con la palabra propia para lograr así la autoría de pensamiento. Este tema queda abierto para otras futuras prácticas de investigación, ya que optamos por delimitar el problema a investigar en relación a los objetivos planteados.

Luego de este trabajo y desde una mirada psicopedagógica, como aporte a nuestra disciplina consideramos pertinente que se acompañe a los/las estudiantes en las dificultades propias de un proceso de escritura complejo y riguroso, en tanto constituye una instancia de aprendizaje. Por ejemplo, con actividades que contribuyan al desarrollo del escrito, tal como elaborar una lluvia de ideas para establecer objetivos pensando qué se quiere comunicar, a quién, cómo, por qué, entre otros aspectos. Para que así los/las estudiantes superen la incertidumbre y angustia propia del inicio de un proceso de escritura académica, ganando confianza en sí mismos/as.

Nos preguntamos sobre la posibilidad de crear políticas universitarias que promuevan espacios, a lo largo de toda la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía, de talleres de lectura y escritura académica y no solo en el primer año de la carrera como ocurre actualmente. Esto favorecería la participación reflexiva en los procesos escriturales de los/las estudiantes, y contribuiría a una mejor preparación antes de llegar al momento de participar de la experiencia concreta de escribir una ponencia, ya que como vimos a lo largo de este trabajo, las habilidades de escritura no se transfieren, sino que se aprenden y adquieren con la práctica misma.

Bibliografía

- Arias Gonzales, J. (2020) *Método de investigación online. Herramientas digitales para recolectar datos*. Primera edición digital. Biblioteca Nacional de Perú.
- Azar, E. (2017) *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. EDUCC.
- Barrionuevo, A. (2022) El ensayo o cómo ingresa la primera persona en la escritura académica. En Barrionuevo, A. Montaña, S. Villa, M. Molina Ahumada, E. Aguirre Sotelo, E. Salinas, J. Canavosio, A. Sabulsky, G. y Cargnelutti, J. (Eds.). *El oficio de estudiante. Aprender en la universidad*, 5, 8-30. Editorial Universitaria.
- Bertoldi S., Vercellino S. (2013) Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, 15(10), 1-9.
- Borioli, G. (2011) Los rostros del lenguaje. Prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores. *Revista Praxis Educativa*, 15(15), 50-58.
- Borioli, G. (2015) La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Praxis Educativa*, 19(3), 45-52.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura académica.
- Carlino, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 23(41), 157-186.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Circular UPC (2021) *Séptima Jornada de Intercambios de Prácticas. Prácticas profesionalizantes y de investigación. La formación en pandemia*.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Conti de Londero, M. y Furlan, M. (s.f) *¿Enseñar a escribir o aprender escribiendo en la universidad? Representaciones sociales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba*. Facultad de lenguas UNC.
- Curry, M. y Lillis, T. (2003). Issues in academic writing in higher education, en C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis y J. Swann. *Teaching academic writing*. Routledge.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. SAGE publications.
- Dabenigno, V. (2017) La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En Borda, P. Dabenigno, V. Freidin, B. y Güelman, M. *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Serie Herramientas para la Investigación Social: Instituto de Investigaciones Gino Germani. (pp. 22-70).
- Fahler, V. Colombo, V. y Navarro, F. (2019) En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Caleidoscopio*, 17 (3), 554-574.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina: Siglo del Hombre* Editores y CLACSO.

- Fernández, A. (2007) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza, en familias, escuelas y medios.* (pp. 55-73). Nueva visión.
- Fernández, A. (2002) *Poner en juego el saber.* (pp. 115-134). Nueva Visión.
- Fernández, A. (s/f) *Para aprender, poner en juego el saber.* Recuperado de: <https://psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>
- Fidias Arias, G. (2006) *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.* Episteme.
- Gandini, F (2018). Metacognición y aprendizaje. En Palacios, A. Pedragosa, M. y Querejeta, M. (Coords.). *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación.* (pp. 53-64). EDULP.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Morata.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet. Embedded, embodied and everyday.* Bloomsbury.
- Husserl, E. (1975). *Ideas.* Collier Macmillan Publishers.
- Lillis, T. (2008) *La etnografía como método, metodología y "teorización profunda". Cerrando la brecha entre texto y contexto en la investigación sobre escritura académica.* The Open University.
- Lopez, M. y Bustos, A. (2021) ¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía. *Cuadernos de Educación*, (19), 143-154.
- Lopez, M. y Bustos, A. (2021) Incluir-se en la Universidad y en la Psicopedagogía a través de la escritura. En Borioli, G. (comp) *El discurso profesional. Fricciones y disputas.* Volumen III. (pp. 151-173). UPC Editorial Universitaria.
- Lopez, M. Rodriguez, C. Achaval, C. y otros. (2022) *Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y*

Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). Repositorio Digital Institucional UPC.

- López, E. y Sal Paz, J. (2019) El género ponencia en los niveles de grado y posgrado. Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 6 (11), 116–138.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13 (23), 263-278.
- Manzo, L., Venegas- Ramos, L. (2020). Guía de Escritura Académica. Santiago de Chile: Universidad Miguel de Cervantes, Dirección de Postgrado e Investigación. (pp. 4-5)
- Martínez Gómez, J. (2012) Mis borradores en la producción escrita. *Revista infancias imágenes*, 11 (1), 80-91.
- Mendizabal, N. (2019) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Ed) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Navarro, F. (2012) ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En “*Actas del IV Congreso Internacional de Letras “Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario”*”. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2013). Comunidad de práctica, comunidad de aprendizaje, comunidad discursiva, cultura disciplinar. En Fernández-Fígares, M. C. y Martos Núñez, E. (Eds.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 145 - 149) Ed. Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Navarro, F. (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2019) Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35 (2).

- Nicastro, S. y Greco, B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación: Homo Sapiens*.
- Olivieri, A., Arnoletto, A., Rodríguez, C., El Hay, S. y Molina, D. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga+*, 1 (1), 119-122.
- Olivieri, A, Lopez, E. y Molina D, (2020) El acompañamiento en las prácticas de escritura en psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. En Olivieri, A. Exeni, C. Castagno, F. Avila, X. Edelstein, M. Levis, M. Paganini, M. Reynoso, P. Lopez, M. Molina, D. Bazan, B. Castro, L. Dasso, S. Figueroa, P. Wannaz, C. (Eds.). *La escritura como bien social. Volumen II*. (pp. 39-62) Editorial Universitaria.
- Padilla, C. Douglas, S. y Lopez, E. (2010) Elaborar ponencias en la clase universitaria la mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(2), 6-17.
- Padilla, C. Douglas, S. y Lopez, E. (2010) *La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios*. XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL). Panel de la cátedra UNESCO: “La argumentación y su enseñanza”.
- Parodi, G. (2015) *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Penloup, M. (1996) Representaciones del borrador. *Conocimiento del lenguaje como proyecto humano, social y pedagógico*, 1, 62-68.
- Reyes Quintero, Y. (2019) *El modelo de Flower y Hayes: una herramienta para mejorar la composición escrita de los textos narrativos a nivel de super y microestructuras*.

[Tesis de Magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Archivo digital.

Rodríguez Rosa, E. (2021) *Escrituras intermedias en ciencias naturales. Análisis de toma de notas por sí mismo a partir de una experiencia en 6° grado*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Schlemenson, S. (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura: GRAO*.

Souto, M. (2009) Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. *Revista de psicoanálisis y psicología social*, (1), 1-10.

Valle, A; González Cabanach, R; Cuevas González, L; Fernández Suárez, A. (1998) Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. 6, 53-68.

Vasilachis, I. (1992) El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En Floreal H. Forni, María A. Gallart & Irene Vasilachis de Gialdino (Eds.), *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación* (pp.153-210). Centro Editor de América Latina.

Vasilachis, I. (2007) El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum Qualitative Social Research*, 8(3), 1-22.

Ventura, A, Gagliardi, R, Moscoloni, N, (2012) Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662.

Anexo

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS

1. ¿Cómo fue la experiencia de redactar una ponencia en grupo?
2. ¿Eligieron participar voluntariamente o fue condición para aprobar la materia?
3. ¿Qué aspectos de la práctica eligieron abordar y por qué?
4. ¿Qué consideran que aporta su ponencia?
5. Frente a la propuesta de presentar una ponencia para la Jornada de Intercambio de Prácticas, ¿qué sintieron? ¿qué ideas previas tenían sobre cómo escribir una ponencia?
6. Mencionen tres aprendizajes y/o estrategias de escritura que se suscitaron a la hora de escribir ponencias. Mencionen tres dificultades que surgieron durante la construcción de la misma.
7. ¿Anteriormente habían escrito ponencias? ¿En el marco de qué espacio curricular? ¿Conocían las características de las mismas?
8. ¿Cómo fue la dinámica del trabajo en grupo? (gestión de roles, planteo, concesión y negociación de diferentes puntos de vista, etc.)
9. ¿Cómo se realizaban las correcciones? ¿en qué espacios y tiempos? ¿Cómo tomaba el grupo las correcciones? ¿qué hacían con ellas?
10. ¿Realizaron registros de sus prácticas? ¿Les fueron de utilidad para la escritura de ponencias? ¿Les fue sencillo diferenciar los modos de escritura?
11. ¿Cómo fue la experiencia de la exposición de la ponencia? ¿Posibilitó algún cambio en relación al sentido otorgado inicialmente?
12. Si tuvieran que volver a escribir la ponencia, ¿Qué mantendrían, qué harían diferente? ¿Qué aconsejarías a aquellos/as estudiantes que se inician en la escritura de una ponencia?

Entrevista N°1

Día: 03/09/22

Hora: 16:00

Entrevistadas: Lorena, Verónica y Eve

Entrevistadoras: Virginia, Jessica y Daniela

1- ¿Cómo fue la experiencia de redactar una ponencia en grupo?

V: Lo que fue, bueno para nosotros fue muy bueno a pesar de que fue un grupo que se conformó, no era el grupo de siempre, sino que se conformó en la marcha para práctica y al ser, el que podía, según el horario, el momento que cada una podía, le tocó... es decir tenías opciones para elegir y quedamos nosotras tres y una compañera más que es Magda y Lore después queda sola y después nos compartimos en un grupo uniforme pero separado a la vez, porque eran dos prácticas diferentes. Yo creo que desde el principio fue lo que fue con el grupo es que fue muy unido desde el comienzo a pesar de que eran dos prácticas diferentes en las que después hubo que elegir una y hacer una ponencia.

L: Digamos en términos académicos, nosotros estábamos en la práctica 4 con la profe Levis, bueno si, yo estaba en la Carpi y Eve estaba en la misma fundación pero en distintos espacios una es la carpi y la otra La mesa de color, y se empezó... en realidad estuve trabajando también con ustedes con Jessi y Virgi que hicimos el primer trabajo que era de contextualizar todo este de territorio, de la extensión, y después bueno cuando se fueron definiendo los espacios de práctica ahí yo quedé en la Carpi de Otium y estaba en la mesa de color y bueno se conforma el grupo de esa manera para poder hacer la ponencia con un solo eje con un con una sola observación de un solo espacio, porque sino no se iba a poder sistematizar ambos espacios. La experiencia fue buena porque nos acompañamos desde el principio. Como grupo hemos tenido por ahí dificultades más que todo por el tema que elegimos, porque después era el proceso de selección de la temática que la profe te daba digamos soporte teórico para lo que vos eligieras para la ponencia, y bueno Ese fue un poco más complejo porque por el hecho de que eran temas que a lo mejor no habíamos trabajado con anterioridad y bueno pensarlo en el espacio y pensarlo con lo teórico, y bueno ahí costó un poco la articulación, al principio nos costó definir también el eje, la problemática. Pero bueno en líneas generales, como grupo nos acompañamos bastante, con el hecho de los registros y poder también, eso no al ser cuatro y solamente una sistematizar digamos lo de las observaciones, bueno fue muy bueno el aporte de las 4 haciendo el registro y entre todas compartiendo las ideas.

V: Capaz que les mezclamos todas las preguntas chicas jajaja, pero lo que pasó fue lo siguiente: que una sola, como fue virtual el año pasado, todo fue virtual digamos entonces una sola iba a la práctica virtual y era la que tenía que después que hacer los registros. Por ejemplo en mi caso Eve y Lore una vez me pasaron alguna grabación para qué la sistematizara o la desgrabara, capaz que les mezclamos todo chicas jajaja. Pero haciendo memoria, sí es lo que dice Lore que después cuando hubo que hacer la práctica con la profe digamos... este, costó un poquito, pero bueno salimos airoso.

2- ¿Eligieron participar voluntariamente o fue condición para aprobar la materia?

V: Ninguna de las dos jaja, nos eligió la profe, eeh sí creo que decidieron ella va fue así Eve no? Lore?

E: En realidad el trabajo final de práctica era la elaboración de la ponencia pero la profe después eligió dos grupos que iban a representar a la cátedra.

Respecto a la pregunta anterior por ahí también lo que sirvió mucho fue organizarse y leer ponencias de otro grupo, porque sirve mucho leer trabajos anteriores, antecedentes, más los recursos que la que la profe nos compartió para poder irlos armando, porque son géneros que no estamos acostumbrados a escribir, en primer año hicimos una monografía y todos los años vamos haciendo diferentes cosas, pero no teníamos la práctica de escritura de ponencias y que cada género tiene su estructura propiamente, igual que la tesis este año es otra cosa y así, sirve mucho leer trabajos que han hecho otras compañeras también.

3- ¿Qué aspectos de la práctica eligieron abordar y por qué?

V: En nuestro caso fue que teníamos dos opciones por elegir la práctica las dos eran de un proyecto de extensión tenemos para elegir la Carpi u Otium o sea es la misma pero cómo se llamaba tu...

L: la mesa de color, qué era individual digamos yo estaba en el individual y había otra que era de escritura colectiva, qué es la Mesa de color, que terminamos definiéndonos por ese, porque en ambos... o sea... yo seguí haciendo las prácticas igualmente, seguía haciendo los registros, aunque no se eligió ese, yo seguía haciendo la práctica, y Eve nos mandó, nos pasaba los registros de la Mesa de color que era de escritura colectiva, y nos decidimos a ese porque bueno primero que ambos dos no podíamos abordar, y en la ponencia trabajamos primero, empezamos a pensar esto de la intervención de los coordinadores, cómo se daba, porque yo ahora, bueno estoy en el taller pero en la FES, más o menos eso es muy importante

porque el taller directamente a ver ...a la fundación van personas en situación de discapacidad pero no necesariamente, no hay talleres de escritura colectiva, individual y para todos, pero bueno acá es, los que van a la fundación es para personas en situación de discapacidad y entonces indagamos, pensamos primeramente las intervenciones de los coordinadores, que más o menos, cómo acompañaban esos procesos también de escritura colectiva y bueno cómo eran pensadas las actividades, los disparadores, que obviamente fue mutando por el mismo hecho también de que uno va conociendo el territorio, porque primeramente no teníamos algo muy fijo en relación a eso, teníamos más inferencias, hipótesis de lo que ocurría hasta que bueno con la sumatoria de los registros se fue definiendo y nosotras lo vimos, o sea a eso lo pensamos también en contexto de producción de los textos mismos y en el contexto de producción de sí mismo, o sea sería como el escrito, el producto que quedaba, la escritura final y cómo se daba ese proceso, y cómo lo abordaban también los coordinadores a ese proceso, y de eso quedó al final eeh, empezamos a pensar la singularidad, cómo se daba esa singularidad tanto en el contexto de producción, cómo en la producción misma. Y bueno abordando la discapacidad, definiéndola primeramente cómo es, lo que... estábamos nosotras abocadas a eso, desde el modelo social de la discapacidad, más o menos lo que voy recordando cómo lo fuimos a armando, pero bueno todo eso también ha sido acompañado por la profe, por la profe y las ayudantes. Hablando de las ponencias nos mandó la profe también la ponencia que hizo Flor, que es la ayudante digamos de cuarto año, que bueno ella había presentado también la ponencia, y estaba como para tener la guía de qué de cómo se tiene que ir estructurando.

O sea, ¿esa ponencia que les mostró la profe era un modelo para que ustedes se guíen? ¿Les hacía falta ese modelo a ustedes?

V: Igualmente como que no quedó igual porque no era el mismo tema, creo que lo nuestro era desde el proyecto de extensión y esa era como una práctica de ella, me parece que ahí está la diferencia, nosotras agregamos introducción y las chicas creo que pusieron resumen, una cosa así... los modelos son diferentes. Sí nos sirvió como guía pero son diferentes cada modelo. Todo depende no de qué están viendo ahora, las ponencias son todas diferentes, tienen diferente formato van con, algunas llevan resumen otras no, llevan introducción, por ejemplo una cosa es una ponencia de un proyecto de extensión qué es el que hicimos nosotras, a una ponencia que por ejemplo ahora este año se hace una ponencia de práctica, de la práctica del campo, cierto y son diferentes formatos y por ejemplo te acordás que comentó Dani, el profe de jurídico forense Olivieri que son diferentes formatos,

inclusive la ponencia de ese trabajo que nosotros hicimos también es diferente, se presenta de diferentes maneras.

L: nosotras no mostrábamos resultados, osea no era un resultado de una investigación sino que como estaba enmarcada en una práctica sí tuvimos que hacer una introducción, eh algunas hipótesis, cómo se exponían las hipótesis, si hablamos del contexto, del contexto de producción y el contexto en sí también cómo se fue diferenciando y a la vez también creo que las ponencias de la mayoría no quedaron iguales una que se observaban distintas cosas. Al margen del contenido de la ponencia también era cómo uno iba relatando o comentando eso que se fue observando, entonces me parece que tenía una estructura que tenía que tener porque en un momento con la profe empezamos, ya cuando teníamos que entregarla, un mes antes, más o menos por ahí. Vero dice: creo que fue una semana antes o dos. Lore: claro porque ella empezó una por una a revisarlas, una por una, porque bueno teníamos dificultades para escribirla claramente, o sea.

E: lo que se intentó mostrar es que la singularidad en sí misma es un concepto bastante amplio y nosotras nos enmarcamos en lo que decía Guattari entonces había que contar como se elaboraba la singularidad en esos textos desde la escritura objetiva, por qué eran singulares, qué de lo singular estaba ahí en ese texto listo y en el mientras tanto. Entonces eso es lo que se intentó mostrar acá desde la ponencia, la singularidad de eso que decía ahí, como algo único e irrepetible.

4- ¿Qué consideran que aporta su ponencia?

V: Que hay otros modos de escribir y de narrar, no el convencional eso, pude dar cuenta más que nada de eso vaaa...jajaja

L: y bueno lo que trae Veri también pensaba lo que dice Eve el concepto de singularidad es un concepto tan amplio que nosotras abordar la discapacidad pensar la discapacidad desde el modelo social y desde esta concepción también de singularidad, eeh dentro de lo colectivo también es algo...por ejemplo yo estoy en el proyecto de extensión de la facu y eso es algo que es uno de los pilares por lo que se trabaja hoy en día, lo que estamos trabajando hoy en día, eeh y había antecedentes, y la profe creo que también contó que ella era algo que lo había abordado también o que estaba también por indagar sobre eso, entonces eeh hay mucha teoría en discapacidad pero sobre todo en relación al modelo social, es cómo concebir esto no, que hay otros modos de habitar los espacios y hay otros modos de escritura, como que se corren de lo alfabético formal digamos de lo tradicional, y que son válidos y que tienen que ver mucho en cómo son acompañados esos procesos también, desde

la coordinación cómo son acompañados esos procesos. yo diría que la coordinación es como una...yo que estoy ahora en eso, la coordinación es como una mediación y es como un acompañamiento eh super ehh como que tiene que estar registrado también.

En un momento tuvimos ahí un desencuentro con la profe pero creo que porque no nos entendió qué es lo que queríamos preguntar nosotras cómo bueno como que, a lo mejor pensó que estábamos bardeando a la gente, a la gente que estaba coordinando y no fue así digamos era una pregunta que nos surgió, porque justamente nosotras decimos que más allá del respeto también es que se corra la voz de las personas que asisten al taller, o sea que refleje esas producciones reflejen lo que realmente quieren decir cómo que no estén cegada por otros, entonces la coordinación tiene un poco de eso también capaz que nosotras no supimos cómo expresarlo o fue tomado para otro lado que no era lado de ningunear al papel de quién está ahí porque bueno es el que pone el cuerpo es el que hace de mediador de todo esto y es el que acompañan, es como un coautor también hay muchas teorías que se consideran que son como coautores también. Entonces bueno si uno lo está queriendo hacer reflejado o sea no cómo negar que eso pasa, no es que estábamos diciendo que que hoy no escuchan a las personas no sino que bueno, tiene un poco del papel importante digamos la mediación del coordinador por eso era algo que nos preguntábamos nosotras Entonces en términos de resultados yo creo que es muy poco lo que vemos de otros modos de escribir porque por lo general a nosotros qué nos enseñan desde la psicopedagogía, qué hay que tratar de acompañar a que el sujeto llegue a lo convencional, bueno no esto no, esto se corre, todo lo contrario y Guattari tiene digamos una impronta muy anticapitalista, tiene que ver con... aborda estas cosas también económicas anticapitalistas, de concebir también el orden social de cierta forma. Entonces trae como que corre todo eso también, trae como que hay otros modos de escribir y otros modos de habitar la escritura, que no tienen porque parecerse a lo hegemónico y tradicional o sea todo lo contrario de la psicopedagogía general, que nos dicen a nosotros. digamos para nosotras también fue un aprendizaje de otra... o sea comprender cómo se dan esos procesos que son de otro modo.

5- Frente a la propuesta de presentar una ponencia para la Jornada de Intercambio de Prácticas, ¿qué sintieron? ¿qué ideas previas tenían sobre cómo escribir una ponencia?

E: Particularmente creo que a todos les pasó en el grupo, muchos nervios porque era la primera vez que estábamos exponiendo un trabajo que nos costó mucho construirlo y armarlo, porque no estamos acostumbradas, no estamos habituadas a ese tipo de escritura.

Además de todo lo que se juega con la virtualidad, que ande bien el internet, que te escuchen bien, que se vea bien la diapositiva. Unos minutos antes tuvimos hablando que quién lo iba a proyectar para que pudiera salir más rápido la diapositiva, y bueno todo eso que uno va pensando cuando está hablando si el otro está entendiendo, si realmente está escuchando. Y bueno un poco eso pasó.

L: que aparte teníamos pocos minutos y cómo hacer para resumir todo ese proceso en unos minutos digamos qué contar y que no contar, entonces qué seleccionar de toda la ponencia que eso también lleva como un trabajo en equipo y en grupo de bueno, esto me parece importante, esto tendría que ir. Yo en lo personal ese día me puse tan nerviosa que no me salía tuve que leerlo porque lo había estudiado de memoria pero no lo podía decir, porque encima era la parte de conceptos, la más jugosa pero sí. Y la virtualidad que sí no es queee... a ver nunca la disfruté y agradezco volver a clase verles la cara a todos y a todas y estar y compartir con ustedes cara cara porque la virtualidad no no funcionó en mí, creo que en la gran mayoría, pero sí, o sea a la vez de la presentación era como qué seleccionamos de todo lo que hay ahí.

V: Creo que fue mucho trabajo cuando dijeron hay que hacer la ponencia, dije ai no... va a ser sacrificar alguna materia y de hecho fue así, sacrificamos alguna materia por ahí para poder cumplir con la ponencia, recuerdo que dormíamos re poquitas horas porque no teníamos tiempo, recuerdo que en octubre, ¿fue en octubre? ¿o noviembre? en octubre, y es cuando tenes todas las segundas evaluaciones de todas las materias, y cuarto es re denso y me acuerdo que fue re sacrificado hacerla, no dormíamos, fueron semanas bastantantes caóticas, y si es gratificante que te elijan, la nota, después de presentarse, pero siempre te juegan en contra los nervios, yo tambien me puse muy nerviosa.

6- Mencionen tres aprendizajes y/o estrategias de escritura que se suscitaron a la hora de escribir ponencias. Mencionen tres dificultades que surgieron durante la construcción de la misma.

E: Yo pienso que en un principio si bien hay que abordar todo, esto de focalizar en el grupo, quien va a encargarse de cada cosa, y después en la reunión vamos viendo como quedó, vamos leyendo, yo creo que es parte del aprendizaje del trabajo en grupo y a veces cuesta, mas al principio, cuesta resignar lo que uno escribió para que el trabajo quede bien, porque todos quieren que quede lo que uno escribió pero hay que aprender también que lo que te dice el compañero, la compañera lo está viendo de otro lado y quizás es por ahí por donde hay que ir.

V: Porque una de las partes más importantes de la ponencia digamos es la categoría en sí, entonces ya focalizando la categoría en que vamos a abarcar, ahí ya vamos todas encaminadas en eso. Eeee y por ahí lo que dijo Eve no lo veo tan así, por ahí es verdad que uno se casa (con lo que escribe) pero creo que somos muy respetuosas en ese sentido, en la escritura del otro, en el sentido de que tal vez no iba a donde lo puso, en ese lugar, en ese párrafo, pero puede ir en otro. A lo mejor entendimos la idea de lo que quiso escribir, pero no lo escribió académicamente y después lo pasamos a una escritura más formal.

L: Si en el proceso creo que se dio así, es como dice Vero, hasta que definimos en qué categoría era en la que íbamos a ampliar, y bueno pasamos por muchas ideas, que sinceramente no las recuerdo bien a todas, hasta que quedó.

E: Habíamos hecho como una listita, ¿se acuerdan chicas que nos sugirió la profe?

L: Claro de trabajar en equipo, para mi es fundamental, dividir las tareas, los textos también, porque entre las materias y todo... Después en Meet debatíamos, esto si esto no. Entonces creo que el aprendizaje del trabajo en grupo es fundamental. Y en relación a la escritura de ponencia y.. recibimos mucho acompañamiento de la profe y de otros compañeros también, por que en la clase se iba hablando de como iba siendo ese proceso de escritura y cada quien lo compartía en la clase entonces también te servía a vos, el ver otras ponencias también, o buscar en internet en qué consiste la ponencia. Por qué la clase, el compartir con otros y el trabajar en grupo fueron aprendizajes muy significativos.

V: Y dificultad.. creo que escribir objetivamente sin nuestra subjetividad. Eso fue lo que nos marcó mucho la profe, escribíamos mucho desde nuestro sentir porque estábamos muy, como se dice, muy metidas en el tema de la fundación y con los chicos entonces no podíamos ser objetivas.

L: Y la diferencia entre el parafrasear y el citar, que creo que ella también estuvo ahí, al margen de que las ponencias mutaban. El cuidado con las palabras que usas.. Ella cuando veía los trabajos nos ponía como esas solapitas, esta palabra o esta otra. Esas intervenciones nos sirvieron mucho.

E: Siempre hay que tener mucho cuidado con las palabras, escribir en lenguaje no sexista, y por ahí las normas APA son difíciles, osea por mas que uno las lea hay que practicarlas mucho mucho para ya saberlas y no incurrir en errores y también lo que puede jugar en contra en relación a la escritura de estos trabajos es el tiempo, por que cuando uno sabe que tiene poco tiempo para presentarlo o escribir, juegan los nervios, distinto es si uno a ese proceso lo empieza con más tiempo seguramente va a llegar con mejores conclusiones.

7- ¿Anteriormente habían escrito ponencias? ¿En el marco de qué espacio curricular? ¿Conocían las características de las mismas?

V: No. Yo no. No porque la práctica anterior creo que no hicimos nada, hicimos el póster.

8-¿Cómo fue la dinámica del trabajo en grupo? (gestión de roles, planteo, concesión y negociación de diferentes puntos de vista, etc.)

V: Yo creo que siempre fue buena, tuvimos nuestras caídas, desencuentros, pensar ¿para qué estamos escribiendo?

L: Estábamos angustiadas al principio, no le podíamos agarrar la mano, no entre compañeras sino a la ponencia, a la escritura en sí, el tema masomenos ya lo íbamos teniendo, pero nos pasó esto, teníamos tanto textos pero cómo lo íbamos a ir mechando, articulando a estos textos. Paso también de un malentendido de parte de la profe por lo que nos preguntábamos digamos, que en un momento lo sacamos, y después la profe nos dijo no lo saquen, no era el tema sacarlo sino como lo expresábamos, la verdad no me acuerdo bien si lo sacamos o lo cambiamos. Eso hizo que no quisiéramos indagar mucho sobre el tema de la coordinación, era algo que nos preguntábamos pero tuvo que virar para otro lado, por ese mal entendido.

V: Eso quedó en el grupo como algo ahí.. nos hubiera gustado tocar ese tema pero bueno... Eso fue quizás lo que nos bajoneó un poco, pero no como discusión entre nosotras, sino por cómo se dio la discusión.

A la hora de escribir la ponencia, ¿era una la que escribía y las otras iban aportando? ¿Hacían Meet? ¿Cómo se organizaban?

L: Estábamos horas todas y una escribía

E: Fue de las dos maneras, teníamos momentos, una iba agregando, otra agregaba y también nos reuníamos y una escribía y el resto aportaba. Hubo de todo. Yo creo que el Drive marca todo eso, las ediciones.

V: Hubo escritura individual

L: Hubo un poco de las dos cosas. Cada una iba aportando en el momento que podía y si teníamos reuniones pactadas, o el fin de semana o un rato antes de la clase, para ir armando y obviamente no queden cosas desglosadas.

9-¿Cómo se realizaban las correcciones? ¿en qué espacios y tiempos? ¿Cómo tomaba el grupo las correcciones? ¿qué hacían con ellas?

V: creo que ser un poco más objetivas cuando escribíamos, no me acuerdo ahora algún ejemplo, pero siempre han sido cuestiones muy subjetivas las que escribíamos, eso era más que nada los comentarios que nos hacía la profe. En realidad yo no me acuerdo chicas que nos haya hecho muchas correcciones del trabajo en sí de la ponencia, lo que por ahí si se mezcla un poco con el trabajo que nos pidieron antes Lore, que no era la ponencia, que ahí buscando categorías, en esa búsqueda de categorías, pasó lo que pasó con la profe, esto de los malos entendidos, pero de la ponencia en sí yo que acuerdo que no tuvimos muchas correcciones sino más que nada la manera subjetiva de escribir.

L: Sí, nos marcó algunas palabras, algunas citas, algunas referencias, que si en relación a esto de plegarse yo creo que sí, que tenemos eso como estudiantes de plegarnos a la demanda del docente, lamentablemente siendo ella que por lo general es tan así o no le gusta o no es su forma pero después de pasar eso como que cambio el tema, recalco porque fue así, porque cambiamos, no empezamos a mirar tanto eso sino empezamos a mirar otras cosas de singularidad digamos, pero si, uno tiende a plegarse a la demanda del docente, si.

¿Es decir que ella las fue llevando para donde ella quería?

L: y... si y no

E: Uno también los comentarios y sugerencias de los profes, yo por lo menos los tomo como muy enriquecedores, más allá de que a veces molestan un poco de que sean muchas correcciones o no, pero va por un lado también, porque yo voy a ser sincera, la profe Fer es una de las que yo admiro, entonces para mi las correcciones de ella no iban como de algo que estaba mal sino para mejorar el trabajo, no las veía como malas a las sugerencias o correcciones de ella más que nada, me pasa eso particularmente con la profe Fer y algunas otras que, pero yo nomás ahí transfiero con algunas profes y bueno, me pasa a mi eso, pero, las tomo para enriquecer más que nada

Yo lo decía en relación a lo que Lore decía que ustedes querían ir como en un principio para un lado y terminaron yendo para otro.

V: No, yo creo que Lore, como repito, teníamos un trabajo para hacer en donde buscar categorías y en ese buscar fue que nos pasó este mal entendido con la profe. La ponencia fue después, se eligió la categoría digamos, estábamos entre dos y hacer sobre las dos prácticas y la profe nos dijo si hagan una porque va a ser mucho, bueno, estuvimos de acuerdo en eso, pero yo creo que siempre fue..Siempre fue enriquecedor lo que dice el profe, siempre tiene razón, si, en este caso a mi en particular no me molestó para nada, porque uno ve, después lee y tendríamos que haber puesto, ser un poco más, aparte es escritura académica, desde vamos siempre cuesta y es difícil ser objetivo cuando uno escribe realmente, recalco eso, que

siempre ponemos “ es muy bueno” o pones por ahí palabras escondidas en donde va tu subjetividad y el profe se da cuenta cuando lee y tiene razón por lo general, la mayoría de las veces, en este caso la ponencia es así, no lo tome a mal, lo contrario, muy bueno

E: también lo que yo creo capaz que la profe también como ya trabajó en ese espacio, con ese grupo, en el taller de escritura colectiva, el tener tanto conocimiento de eso, es como que , a lo mejor inconscientemente ella nos guiaba por que tenia mucho conocimiento, que quizás nosotras, solamente con los registros no, capaz que había cosas que se nos pasaban por alto, la profe sabe mucho de ese espacio, de ese grupo, conoce a los coordinadores que están ahora, eso ha pasado también.

V: Volviendo a lo que dice Eve , una de las cosas que me llamaba la atención, que la profe en su argumento ,cuando íbamos a las correcciones, digamos en la clase , siempre ella te daba o sea te decía te equivocaste en esto, bueno, porque, porque Guatarí..., te sale, te nombra 50 autores para explicarte porque pusiste esa palabra vos ahí, y bueno, tiene razón, vos terminabas entendiendo, creo que esa era una de las cuestiones muy buenas que tenía la profe cuando íbamos a la clase que, siempre fueron como muy potencial, en el sentido ese, si vos pusiste mal una palabra o bien, o al contrario, te decía bueno aparte de ese autor tenes a tal, en tal libro, en tal cosa, tiene una memoria espectacular la profe, que sabe sabe.

L: Si, si, las correcciones que nos hizo eran todas porque eran justas, en eso yo no, haber hay algo ahí una línea delgada de plegarse a la demanda y el correrse de la demanda que eso también tiene que estar habilitado por el otro, por el docente, pero bueno, si bien esto de.., nosotras cuando pensamos las categorías, también las pensamos y nos llevó un montón de tiempo `pensarlas también y definir las y bueno, digamos, yo entendí porqué nos dijo eso pero era algo que nos hubiese gustado escribir, o me hubiese gustado a mi también, eso puede ser jaja, eso es otra cosa, ahora estoy escribiendo sobre eso, entonces la profe me dio el gusto, me invito al taller y ahora me dio el gusto, porque ahora estoy escribiendo sobre la coordinación por ejemplo en el proyecto de extensión, ella no es mezquina con el conocimiento, ella lo comparte, por eso digo, en ese momento quizás, como bueno hubo esa confusión , pero bueno fue como dice Eve, ella tambien conocia el lugar, había trabajado allí , tambien conocia a los coordinadores, estaba hablando con causa por decirlo así.

10- ¿Realizaron registros de sus prácticas? ¿Les fueron de utilidad para la escritura de ponencias? ¿Les fue sencillo diferenciar los modos de escritura?

L: Escribimos fragmentos de los registros porque igualmente la profe nos pedía, o sea si van a tomar esto como una categoría bueno, donde se observa eso digamos estaba lo de los

textos, lo de los autores que consignamos para elaborar pero faltaba digamos donde se veía eso que era a través del registro de la observación. Consignar alguna frase, algún apartado en donde estaba la frase que dijo tal tallerista o la frase que dijo tal coordinador, frase que se dijo o que se habló en ese momento, por ejemplo en el contexto de producción, entonces si hemos consignado alguna parte del registro y en lo personal algunas partes muy importantes, porque también cuando vos volves a los registros y lo compartís con el grupo también porque está esto que estamos hablando para Eve o para Vero o para Magda podría ser otra cosa y para mí otra o viceversa, o algunas estaban más para , esto está hablando de otro tema o por lo general en eso como que nos pusimos de acuerdo las cuatro pero a veces `podía pasar que esto, o sea que es importante que se vean todos los registros, de que se puedan observar los registros, de que encima que era una la que hilaba, que yo iba pero no es el que se usó, o sea lo importante que era poder ver esa práctica, de lo que pasaba ahí adentro, que la profe Levis decía la cocina, que importante la cocina de lo que acontecía ahí, de lo que pasaba, entonces sí, es muy importante el registro y no es lo mismo en la escritura, aunque bueno, hoy en día yo estoy registrando y hago un poco de registro un poco más formales a lo que vengo haciendo, porque también es una investigación, entonces tiene que ir como en otro formato el registro, un poco más, que cualquiera que lo abra lo pueda entender eso como la importancia del registro y quizás a veces no va tanto como bueno describiendo “ se sentaron..” sino más bien que es lo que pasó y que es lo que dijo cada uno que hizo que se disparara otra cosa o que se narrara con otro sentido o que sentido se dispararon en eso que se estaba narrando entonces si el registro es importante, muy, y no es lo mismo que la ponencia pero sirve, en esa forma de escritura a lo mejor, una que lo hace así como que muy rápido después cuando lo pasas a limpio al word tiene como forma para que vos después lo uses como sustrato de investigación.

V: ellas que estaban allí su forma de registrar fue grabar las prácticas, entonces, después había que desgrabar, todo lo que no entendíamos había que volver a escuchar. Lo que yo quería decir que en este escuchar, por más que yo no iba a la práctica no veía a los chicos, me re emocionaba cuando hablaban, cuando hacían sus producciones, cuando hacían un cuento, por supuesto que no era lo convencional pero yo entendía que lo que quería decir o a que quería llegar, así que eso me emocionaba mucha , así que también me hice como que me enamore de la voz de los profes, tanto el profe, ¿Cómo se llama Eve?

E: A Vero le gusto el profe Nahuel

V: No por su voz, como se dirige a los chicos, igual la profe ¿Como se llama que no me acuerdo? digo Cati pero no es ¿cómo es?

E: Cari

V: Cari, cari bueno la profe también , obviamente la voz del profe me gustaba más, pero en realidad yo solo escuchaba las voces de ellos y podía imaginarme todo lo que estaba pasando allí, yo desgrababa eso, eso tambien fue bueno para mi, fue un bodrio tener que desgrabar todo y tener que estar cuatro horas escribiendo, porque la verdad que si te lleva muchísimo tiempo pero rescato eso no que los pude conocer a través de sus voces.

E: Encima es una práctica intelectual importante esto de poder sistematizar, , tratar de no dejar por fuera nada de los registros de campo para que estén sistematizados en la ponencia, tratar de rescatar lo más importante de todo eso, de toda esa desgrabación que la Vero ayudaba y las chicas también lore Magdi ayudaban para poder sistematizar y que quede, que esté en la ponencia presente eso , es como un trabajo de síntesis y ahí está el lector permanente para que este todo eso.

11- ¿Cómo fue la experiencia de la exposición de la ponencia? ¿Posibilitó algún cambio en relación al sentido otorgado inicialmente?

V: creo que fue más personal, estoy segura para mi, en mi caso fue más personal, fue gratificante poder tener la mirada, más allá que nosotros éramos la otra práctica, el otro coso que era con bombos y platillos, fue la primera presentación digamos de lo normal entre comillas , lo convencional de todas las otras prácticas y lo nuestro fue al ultim, rapidísimo porque las otras se llevaron, ponele que eran 15 minutos, 20 cada una y las otras tenían 25-30 y la nuestra quedó en 10 y no pudimos decir todo encima que los nervios, la tecnología que si no se nos cortaba a nosotros, se le cortaba a la Upc, nose , me parece que fue ese día que la conexión estaba media , media y si creo que en los nervios, ese día no terminamos de decir lo que queríamos decir o transmitir capaz lo que queríamos decir. Término la idea...como en mi personal, como que me abrió la cabeza en el sentido de decir hay otros modos, hay de lo que habíamos hecho la ponencia otras miradas, otras formas de ver.

E: En relación a mi yo había participado como oyente en primer año de las jornadas de prácticas y vi como todo un mundo inmenso y solo como oyente yo me sentía como que quería ser parte y digo oh solo primer año como oyente, pero me encanto esa jornada que estuve ahí escuchando cómo participar y el hecho de ya estar participando en cuarto año es como un momento re importante para mi es una instancia muy necesaria el intercambio de experiencias, porque se construye conocimiento escuchando lo que hicieron otras compañeras en otra cátedra en otro tipo de intervención, para mi las jornadas de prácticas son re

importantes y como que las revalorice a partir de nuestra participación para exponer la ponencia, para mí son importantes

L: si por ahí por el tiempo y por haber estado en pandemia capaz que por eso teníamos tan poquito tiempo cada una y bueno había un momento de que se pueda repreguntar y todo eso pero bueno no siento que sea lo mismo que estar presencial, como quizás como que están todos los afiches o los carteles o cualquier recurso que se use, que uno puede después, nunca participe de una presencial porque la verdad sinceramente, pero seguramente a lo mejor está eso de poder mirar los puestos, de poder ver que lo que, de poder hacer otras preguntas también a lo mejor quizás no con tan acotado los tiempos para y si por ahí siento que quizás esto de no poder compartirlo con, me refiero a lo virtual, que por ahí no pueden asistir la mayoría de las facultades digamos por ahí también porque después para el trabajo final que está muy bueno saber que uno puede usar o puede buscar esa fuente de información de lo que otros compañeros y compañeras trabajaron. entonces por ahí me parece que la escritura académica tiene un valor que si vamos a pensarlo desde esto otro de la psicopedagogía y bueno justamente también hablamos de procesos o de lazos o de que sea algo socializable digamos bueno que se abra también a eso que se sepa que se puede utilizar toda esa información, que se puede compartir con otro y que está habilitado a eso pero quizás bueno por los momentos que hemos pasados no se pudo, no se como será después en lo presencial, este año.

V: Vieron chicas es como yo les decía, tuvimos poco tiempo, no hablamos nada, como que quieren decir algo? nos preguntaron, bueno nos vamos, chau, chau, adiós se nos termina la hora.

12- Si tuvieran que volver a escribir la ponencia, ¿Qué mantendrían, qué harían diferente? ¿Qué aconsejarías a aquellos/as estudiantes que se inician en la escritura de una ponencia?

V: ¿Qué buena pregunta? ¿Me la repites? Consejo sería que se pudiera hacer con tiempo, pero ya ven, ustedes ya saben estamos en septiembre y las jornadas de práctica son ahora en octubre y dos semanas antes ya tenes que empezar a escribir tu ponencia. Yo la ponencia que hicimos como que yo me case, yo no sacaría nada, a mí me gusta como esta, esta súper clara, bien todo, como digo yo ya me case con la ponencia así que no yo no sacaría nada no pondría nada y consejo bueno el consejo siempre es ese.. sobre la escritura académica la ponencia lo que posiblemente te acerque más luego a escribir la tesis por ejemplo porque bueno por el formato que lleva acá, bueno depende la ponencia pero en el

formato que lleva en este caso el proyecto de extensión se aproxima mucho a la escritura de lo que luego es la formal digamos lo que es la tesis no

E: a lo mejor lo que podría agregar es algún otro instrumento por ejemplo entrevistas en el caso que solamente, porque por ahí solamente los registros aportan información pero es necesario más para seguir indagando nos está pasando por ejemplo ahora este año que estamos haciendo la sistematización de una experiencia de intervenciones del departamento interdisciplinario pero como es sistematización es netamente teórico y como no hacemos trabajo de campo o casi nada esa instancia de entrevistar, de inetractura con diferentes actores que acompañan las trayectorias no las tenemos entonces por ahí la entrevista también ayuda muchísimo para tener más información y un consejo que podría dar que siempre es muy bueno es el trabajo en grupo que por suerte está fomentando mucho el trabajo en grupo y el grupo siempre es sostenido y más en estos años difíciles ha sido sostenido así que bueno apoyarse en el grupo, confiar en lo que cada uno sabe, también lo que pueden aportar las compañeras porque todos sabemos algo y si ponemos a jugar lo que sabe cada uno podemos armar algo lindo, construir algo lindo pero todos sabemos algo a todos nos apasiona más una cosa que otra entonces todos podemos aportar y las voces de todos son importantes.

L: Yo pienso que comparto con las chicas aunque también obviamente siempre hay cosas para revisar obvio o sea en relación a las ponencias es más se puede seguir ampliando el tema se le pueden agregar cosas se le puede como dice Eve también a través de otros soportes que bueno la práctica también la hicimos virtual entonces no ha sido lo mismo que quizás estar presencial haber captado otras cosas que podrían haber ampliado la problemática y sumado cosas o la mejor dejado de lado lo que terminamos consignado en relación a la singularidad y si como práctica me parece muy importante porque este acto de transmitir y de decir es muy complicado o sea por lo menos en lo personal digamos yo cuando tengo los vínculos así como muy con el grupo y todavía no hay drama, a mí costaba mucho poder comunicárselo a alguien que no conocía entonces bueno era pensar a ver que palabras podían ser las que se pudieran manejar porque a mí me parece que una ponencia más allá de lo académico tiene que ser algo que el otro pueda entender, más allá de que si estudia psicopedagogía o hace otra cosa que cualquiera lo pueda entender y eso es lo importante que lo académico tiene que bajarse un poco en el sentido a la tierra en eso por ahí eso de como se transmite como se dice que importante que lo pueda consignar cualquiera y lo pueda entender cualquiera entonces es muy importante para los que estudian, para quien tenga que hacer una ponencia también pensar que sea comunicable, que pueda ser algo transmisible y

es un ejercicio para todos, porque es un ejercicio que palabras usar como pensarlo , es un ejercicio , no se si seria como un consejo pero tiene que ver con lo que vimos con lectura y escritura tambien que para mi mas alla de que como se hay dado o el docente que la hay dado son materias que tendrian que estar por ahi acompañando tambien en todo el trayecto porque yo hay cosas que me olvide por ejemplo de lectura y escritura y es muy importante porque que se yo mas que todo para poder tener la estructura de cómo se presenta pero nosotras como veníamos a romper o éramos la otra cosa de la psicopedagogía creo que por eso tambien se transformo y muto de acuerdo a cada práctica y de acuerdo al modo de escribir de cada quien que me parece que también debería ser respetado.

Anexo 2

Entrevistas N°2

Día: 3/10/2022

Hora: 23:15

Entrevistada: Brenda

Entrevistadora: Daniela

1. ¿Cómo fue la experiencia de redactar una ponencia en grupo?

Redactar una ponencia en grupo fue todo un desafío Y también cómo poder coincidir en cuanto a lo que íbamos nosotras viendo en cada encuentro cómo que registro teníamos que hacer cada uno de lo que acontecía. Bueno no sé si te comenté cuál era nuestra práctica o sea donde se daba nosotras la efectuamos en el taller de narraciones colectivas que está a cargo de la profe Fernanda Levis y fuimos participando y lo puntual que nosotros queríamos hacer era trabajar desde los discursos y las representaciones sociales del amor y los vínculos sexoafectivos de las personas en situación de discapacidad.

2. ¿Eligieron participar voluntariamente o fue condición para aprobar la materia?

Elegimos participar voluntariamente, yo desde mi experiencia tenía una compañera que había cursado práctica 3 y había estado en las prácticas del taller de narraciones colectivas con Levis, y bueno me comentó lo que se hacía, cuál era el sentido, y bueno yo me re entusiasmé. Me gusta la propuesta. Cómo se la abordaba y cómo se daba también, así que agarré y dije bueno nada, es más por un tema de elección qué de imposición y que de hecho todavía continué estando, después que termine de cursar. Pero bueno este tiempo mitad de cuatrimestre, la tuve que dejar por un tema de horario que me coincidía y no puede seguir.

3. ¿Qué aspectos de la práctica eligieron abordar y por qué?

Porque bueno a través de todos los encuentros de participar de estar como escuchando acompañando y haciendo registros salió mucho y era como todo el tiempo hacia ruido y estaba en tensión el hecho de los vínculos afectivos entre las personas con discapacidad porque había una pareja que se quería ir a vivir juntas y no podían por un tema de que no les permitían todavía la familia Ya están de novio hace años y no les permitían pero por un hecho de que no lo sienten capacitados para poder estar solos y vivir solos juntos, y también nos

pasó desde el otro lado que había uno de los chicos que si trabaja y vive solo y como que todo el tiempo nos contaba su experiencia de lo que es trabajar. él me parece que trabaja en la parte de comunicación, algo de marketing, así nos había contado. Así que bueno era como nada poder abordar en cuanto a eso: cuáles son las representaciones sociales en cuanto al amor, y cómo también se romantiza eso, y se cree que las personas en situación de discapacidad no pueden atravesar esto de lo sexo afectivo. ¿Qué discapacidad tienen ellos? Ellos tenían síndrome de down.

4. ¿Qué consideran que aporta su ponencia?

Para mí fue muy significativo en cuanto a los discursos que fuimos como rompiendo esos estereotipos y esas representaciones que se tienen en cuanto a las personas con discapacidad. Cómo dar a conocer eso el otro lado, del hecho de que no es como muchas veces se sostienen en los discursos y lo que se dice, sino que lo vemos más nosotros desde el lugar de estar ahí, de participar, cómo es su intervención, cómo es su independencia. Nada como romper con todos los estereotipos y estos discursos que están en lo cotidiano, en lo social que muchas veces se sostiene y nada tratar de romper con eso digamos.

5. Frente a la propuesta de presentar una ponencia para la Jornada de Intercambio de Prácticas, ¿qué sintieron? ¿qué ideas previas tenían sobre cómo escribir una ponencia?

Y la verdad que no... no me puse nunca a pensar en cuanto a eso, pero más o menos tenía una idea de lo que habíamos trabajado con el profe Olivieri en las anteriores prácticas, o sea algo tenía como de guía pero fue también como te dije antes, todo un desafío porque nunca habíamos estado siendo partícipes, tomando registros, acompañando también los talleres, siendo vos, nada proponiendo y sintiéndonos parte. fue como algo... una nueva experiencia digamos Por qué además de la escritura era todo lo que acontecía en el momento y después nosotros lo reflexionábamos, argumentábamos y lo poníamos como en palabras y recién lo bajamos a los escritos. era todo un proceso de ir haciendo una lectura en cuanto a los registros Qué era lo que más relevancia se daba, cuáles eran las tensiones que se generaban en el espacio, qué aconteció en los momentos ahí, qué también hacía quiebre y que no, y que movilizaba en cada encuentro, y ahí vamos como viendo desde dónde abordar la ponencia. En los encuentros del taller de narraciones colectivas nos dividíamos quiénes hacían los registros y quiénes iban proponiendo y guiando en el encuentro; por eso fue todo un proceso súper largo y bueno... También teníamos reuniones extras aparte de los talleres

donde nos juntábamos hacer la lectura de los registros e ir viendo que era lo que tenía más relevancia y qué era lo que acontecía más, qué generaba tensión y todo lo que para nosotros era importante abordar.

6. Mencionen tres aprendizajes y/o estrategias de escritura que se suscitaron a la hora de escribir ponencias. Mencionen tres dificultades que surgieron durante la construcción de la misma.

Dificultades capaz que en cuanto a cómo íbamos organizando las ideas, cómo íbamos acomodando primero desde escribir el espacio, desde donde se aborda, desde cuándo se fue dando y después empezar a hacer como esa articulación con lo teórico y lo práctico, o sea de estar en el espacio porque yo creo que ahí se dificulta un poco acomodar eso. Y después herramientas hacia la escritura puede ser de ir como haciéndolo en conjunto, no hacerlo cada una por separado, sino hacerlo en conjunto y conectarnos todas a un Drive y un meet a la vez, e íbamos escribiendo y cada una iba aportando las ideas que tenía y desde donde la sostenía, desde qué autores la íbamos sosteniendo. Y desde ahí íbamos como haciendo el análisis.

7. ¿Anteriormente habían escrito ponencias? ¿En el marco de qué espacio curricular?

En mi caso particular era la primer ponencia que escribía. Porque cuando hice la práctica 3 fue virtual y el profe solo eligió dos compañeras y el resto solo entregamos un trabajo, el proyecto nada más, pero no hicimos ponencia.

¿Conocías las características de la ponencia?

No recién cuando cursé práctica 4 o sea tenía como una idea general pero realmente en práctica 4 lo concretice o sea me di cuenta digamos cómo se iba formando.

8. ¿Cómo fue la dinámica del trabajo en grupo? (gestión de roles, planteo, concesión y negociación de diferentes puntos de vista, etc.)

Lo primero que fue en cuanto a horarios, porque éramos varias las que trabajamos excepto una compañera. Coordinar en cuanto eso y en cuanto a la búsqueda de material teórico capaz que para y reforzando también las ideas previas que teníamos y también en cuanto a la contraposición de las ideas haber de decir no sé cierto autor me parece que sostiene esto pero otro dice otra cosa me parece entonces como que íbamos haciendo debates en cuanto a eso y un poco nos costó Buscar y recopilar información en cuanto a lo sexoafectivo desde estos jóvenes con síndrome de down también eso era un desafío porque

no hay mucho material como que no conseguíamos tantos autores que aborden esta temática cada uno tenía bien el rol que cumplía teníamos definido bien los roles en cuánto hacer participes de el taller y en cuanto también armar la ponencia nos íbamos dividiendo, había una compañera que capaz tenía un manejo de las normas APA excelente o acomodar ideas y así y nosotras íbamos poniendo, cómo que nos íbamos acomodando y después lo leíamos entre todas e íbamos a haciendo modificaciones al paso, mientras íbamos leyendo, íbamos modificando.

9. ¿Cómo se realizaban las correcciones? ¿en qué espacios y tiempos? ¿Cómo tomaba el grupo las correcciones? ¿qué hacían con ellas?

Y las re pensábamos porque era así, la profe nos iba haciendo comentarios cuando nosotros le mandamos en primera instancia nuestra idea nos fue haciendo comentarios y fuimos de acuerdo a eso modificando y retomando otras ideas que capaz habíamos dicho bueno no, esto lo dejamos para el último, y después las retomamos al comienzo y como eso, del orden y cómo que fuimos revisando, revisando todo el tiempo eso y nada en cuanto también el hecho de esto de los comentarios que nos hacía la profe de la ponencia.

¿Las correcciones de la profe eran lo mismo para ustedes tenerlas o no?

Sí sí sí nos parecía algo súper importante y de hecho nos guió mucho, como que nos dio un puntapié y un lineamiento en cuanto a las ideas que teníamos, y en realidad era acomodar las ideas, como que se decía en un párrafo mucho de lo mismo entonces las profe nos decía cómo que esto hace ruido fijense en esta cita, me parece que tendría que haber como más descripción qué citar esto. Me parece que abajo... o sea como una guía, por así decirlo.

10. ¿Realizaron registros de sus prácticas? ¿Les fueron de utilidad para la escritura de ponencias?

Sí sí todas las veces que íbamos al taller hacíamos registro una escribía y la otra participaba del taller si quería y esos registros fueron de utilidad para la escritura de la ponencia fue la primera herramienta que nos, como te dije antes, que nos ayudó con la escritura y con las decisiones que íbamos tomando.

¿Les fue sencillo diferenciar los modos de escritura?

Al comienzo costó un poco pero después le agarramos la mano también hubo colaboración ahí de la profe que nos fue guiando en ese proceso, pero al comienzo sí costo,

costo un poco. Cómo a qué apuntamos, a qué era lo que tomábamos registro, en cuanto a qué tenemos que nosotras ir a observar.

11. ¿Cómo fue la experiencia de la exposición de la ponencia? ¿Posibilitó algún cambio en relación al sentido otorgado inicialmente?

No hicimos exposición de la ponencia, porque eligieron a dos compañeras para eso.

12. Si tuvieran que volver a escribir la ponencia, ¿Qué mantendrían, qué harían diferente? ¿Qué aconsejarías a aquellos/as estudiantes que se inician en la escritura de una ponencia?

Y para mí lo que aconsejaría propondría es tener como en los registros prestarle mucha atención a los registros y en las producciones que se hacen, en cuanto a lo que vos vayáis abordar para la ponencia, y en cuanto al consejo como paciencia y revisando constantemente y leerlo de nuevo como para también ir hilando las ideas y como ir ordenando el proceso. Cómo que todo el tiempo Y revisando y leyendo para uno y hacerlo leer por otro, esto es importante porque ahí como que te vas dando cuenta de cuáles pueden ser los errores o el orden en que vas poniendo las ideas, el material que elegís que utiliza en cuanto lo teórico.

Capaz que abordaría como más... o sea buscaría más material de lo que nosotros fuimos trabajando, porque nosotras aprobamos con diez la ponencia nos re felicitaron porque era como algo que no abordaba casi nadie y fue como muy significativo para quiénes íbamos acompañar, para nosotras... y en cuanto a los registros todo, fue algo muy gratificante por eso continuaría. Por eso capaz que yo seguiría como informándome, buscando más información en cuanto a lo que yo estaba trabajando desde mi Ponencia.

Día: 26/9/2023

Hora: 21:00

Entrevistada: Hebe

Entrevistadora: Daniela

1. ¿Cómo fue la experiencia de redactar una ponencia en grupo? La experiencia fue un desafío gratificante. ¿Eligieron participar voluntariamente o fue

condición para aprobar la materia? si bien elegimos el espacio curricular pero realizar la ponencia es parte del espacio. **¿Qué aspectos de la práctica eligieron abordar y por qué?**

A medida que avanzaba la práctica, en el discurso en el taller de narraciones colectivas se desprendían en las producciones en torno a los vínculos sexoafectivo, por lo que problematizamos los derechos de los sujetos en situación de discapacidad

2. ¿Qué consideran que aporta su ponencia?

Nuestra ponencia, aborda los discursos y representaciones sociales del amor y los vínculos sexoafectivo de las Personas en Situación en Discapacidad; lo que pone en tensión los derechos de los sujetos.

3. Frente a la propuesta de presentar una ponencia para la Jornada de Intercambio de Prácticas, ¿qué sintieron? ¿qué ideas previas tenían sobre cómo escribir una ponencia?

Frente a la propuesta en el intercambio de las prácticas IV, nuestra ponencia no llegó en el tiempo estipulado, también vale recordar que por estar en la modalidad virtual, solo 2 ponencia podían representar la cátedra, por lo cual, lamentamos no poder exponer nuestro trabajo. Respecto a las ideas previas, anteriormente no habíamos realizado ponencia, solo monografía o algún informe, por los que la docente nos proveyó de una ponencia del año anterior a modo de ejemplo.

4. Mencionen tres aprendizajes y/o estrategias de escritura que se suscitaron a la hora de escribir ponencias. Mencionen tres dificultades que surgieron durante la construcción de la misma.

Podríamos mencionar como estrategias, fue el registro de campo por qué a partir de allí se destacó el tema en tensión, redactar cada viñeta de lo que acontecía en los encuentros y las correcciones.

La dificultad puede ser la estructura, otra elegir los subtítulos o el título ya que es el fundamental, por qué si impacta, invita a leerla.

5. ¿Anteriormente habían escrito ponencias? ¿En el marco de qué espacio curricular? ¿Conocían las características de las mismas?

No.

6. ¿Cómo fue la dinámica del trabajo en grupo? (gestión de roles, planteo, concesión y negociación de diferentes puntos de vista, etc.)

La dinámica del grupo fue variada, primeramente el grupo que éramos 4 integrantes, pero solo dos al campo por lo cual debíamos confiar de aquello que las compañeras tomaban como importante a la hora del registro diario. Por lo que una hora antes de dar comienzo a las clases teórica de los lunes, consensuábamos que decir, los modos de expresarnos antes un tema tabú, ya que en el taller se ponía en tensión en amor en sujetos en situación en discapacidad.

7. ¿Cómo se realizaban las correcciones? ¿en qué espacios y tiempos? ¿Cómo tomaba el grupo las correcciones? qué hacían con ellas?

Las correcciones o pensar juntas; como se refería la docente eran los lunes en la clases teóricas o también las realizaba en el historial de comentarios. El grupo lo tomaba a veces con incertidumbre por qué era la primera vez que realizábamos y no llegábamos a la fecha, nos generaba ansiedad. Y si la docente nos advertía hacer cambios o agregar, como fue que nos indicó poner las viñetas, solo lo hacíamos, y lo fundamentábamos con la teoría.

8. ¿Realizaron registros de sus prácticas? ¿Les fueron de utilidad para la escritura de ponencias? ¿Les fue sencillo diferenciar los modos de escritura?

Si realizamos registro y si fue más que importante, sin ese material no hubiéramos podido realizar la ponencia. No nos fue sencillo, fue ensayo-error.

9. ¿Cómo fue la experiencia de la exposición de la ponencia? ¿Posibilitó algún cambio en relación al sentido otorgado inicialmente?

Nuestra ponencia no llegó a ser expuesta, solo fue compartida con la docente de la cátedra.

10. Si tuvieran que volver a escribir la ponencia, ¿Qué mantendrían, qué harían diferente? ¿Qué aconsejarías a aquellos/as estudiantes que se inician en la escritura de una ponencia?

En los próximos días, en la jornada de las prácticas nuevamente tenemos que realizar una ponencia, por lo que la experiencia pasada nos resulta tener en cuenta no solo el material bibliográfico, sino también lo que consideramos importante, pero si haría diferente es entrevistar al grupo que estuvo antes, siempre hablando del mismo espacio, para hacer una

comparación o paralelismo para ver puntos de vistas. Le aconsejaría justamente lo último mencionado. (**Esto último, porque hablando con el grupo de alumnas de la práctica 4, con el mismo grupo, sus producciones son totalmente diferente a las que compartían con nosotras.**)

Entrevista N°3

Día: 13/10/2022

Hora: 20:30

Entrevistadas: Nadia y Valentina

Entrevistadora: Belén

1. ¿Cómo fue la experiencia de redactar una ponencia en grupo?

V: Nosotras tenemos una realidad que es que venimos trabajando juntas desde segundo año entonces, para nosotras eso es siempre fue una facilidad ya sabemos cómo trabajamos, ya sabemos cómo nos organizamos. Entonces al momento de hacer escritos en grupo ya sabemos por ejemplo que una es la que escribe, la otra la que redactan la otra es la que se encarga de los errores ortográficos, de la coherencia y la cohesión de textos. Entonces ya sabemos que tenemos más o menos una organización una es la que tiene las ideas las otras las armas entonces ya sabemos más o menos el rol que tiene cada una

N: nos pasó que justo estábamos en pandemia y el principio nos empezamos a organizar por Meet y fue un caos acostumbrarnos pero íbamos armando por ahí, nos conectábamos en algún horario y decíamos bueno hoy hacemos esto, y empezábamos a redactar, y después cuando podíamos nos empezamos a juntar presencial y ahí era donde más avanzábamos. Teníamos presentaciones por semanas, entonces teníamos que hacer una base y enviarlo y la profe lo que hacía era hacernos una corrección y devolución, que bueno por suerte nosotros teníamos todo bien, entonces no había muchas cosas correcciones para hacer. Pero nos enviaba esa corrección y después teníamos que hacer otro archivo nuevo, copiar y pegar todo lo que habíamos escrito y seguir ampliando y corregir eso para que el día de mañana queden todos los archivos de las ponencias con las correcciones que ella iba haciendo y con los cambios que nosotras íbamos haciendo.

V: Claro, para que se vea el proceso. Y en realidad no es que íbamos agregando cosas, sino que simplemente a medida que avanzamos en la práctica, porque teníamos planteadas varias actividades por encuentros, entonces a medida que íbamos realizando las actividades íbamos escribiendo la metodología, los resultados, los objetivos de cada actividad y todo eso.

N: Durante el desarrollo de la práctica íbamos escribiendo los objetivos que llegado al final los objetivos se cambiaron totalmente porque bueno íbamos viendo algunas actividades, las únicas que accedimos al campo fuimos Vale Ellena y yo, entonces a medida que iban pasando los días íbamos descubriendo otras cosas por así decirlo dentro del salón.

Distintas situaciones que se iban dando entre los chicos, entonces no sé teníamos planteadas x actividad y nos damos cuenta que capaz que el objetivo que habíamos planteado no era el indicado entonces modificamos, planteábamos otra actividad y bueno, llegado el final ahí sí.

V: Porque creo que uno de los interrogantes más grandes fue ¿cómo realizar una actividad para adolescentes? o sea porque teníamos que hacer la actividad lúdica y artística porque estábamos justamente en la cátedra del arte. Entonces por ahí tuvimos que volver a ver que tipo de actividades queríamos realizar en torno del diagnóstico que habíamos hecho, y en ese momento no me acuerdo si era la cohesión grupal, me parece que era eso Na, no?

N: Lo que hicimos es que notabamos nosotras cuando íbamos mucha rivalidad entre ellos, no había un buen grupo conformado, había muchos insultos, tenían un mal trato entre ellos. Lo que veíamos era eso que llegaban y era el insulto, o a veces se daba vuelta uno y le decía vos “sos un burro no sabes hacer nada” entonces notabamos esa rivalidad entre ellos mismos, y buscamos una actividad que sea en grupo, que sea participativa entre todos para llegar con un mismo objetivo todos a lograr algo.

V: Si, osea el proceso de escritura fue el largo y más que nada tenemos que ir revisando por ahí los objetivos que teníamos y las metodologías porque teníamos que plantear más de una actividad y al final cuando fuimos viendo en el camino ciertas cosas, decidimos que lo que nos convenía era una actividad homogénea y que si fuese dividiendo en varios encuentros.

2. ¿Eligieron participar voluntariamente o fue condición para aprobar la materia?

V: Si, Osea todas en la cátedra teníamos que hacer la ponencia obligatoriamente era parte íefí, o no?

N: No, todas tuvimos que hacer la ponencia pero después en las correcciones fuimos el único grupo que se sacó 10, entonces supuestamente se iba a hacer un sorteo entre las que mejores notas tenían, por así decirlo y la profe termino eligiendo, entre todas votamos, éramos capaz 5 grupos, no me acuerdo y 3 por voto mayoría fue hacía nosotras. Entonces nosotras tuvimos que redactar mejor ó hacer algunas correcciones, por así decirlo, por ejemplo el título que fue una de las correcciones últimas que nos hicieron, y esa ponencia si la presentamos pero salió por votación.

V: Sí obvio que nos preguntaron si estamos de acuerdo en exponer

3. ¿Qué aspectos de la práctica eligieron abordar y por qué?

V: Yo creo que fue algo más global porque como hablamos al principio, nuestra práctica estaba enfocada en el arte. Entonces por si nuestra mirada de nuestra intervención en general estaban abocadas a eso, de hecho hicimos una producción artística con los chicos y los docentes entonces como que la práctica en englobo todo y también el cierre de la intervención estuvo muy situado en eso, en el arte. También en reconocer más allá de que trabajamos la cohesión grupal a partir del arte, pero también, esto de reconocer la singularidades, y las diversidades el respeto por el otro.

N: el trabajo en equipo. Si, nos basamos en la temática de la cátedra que es el arte

4. Frente a la propuesta de presentar una ponencia para la Jornada de Intercambio de Prácticas, ¿qué sintieron? ¿qué ideas previas tenían sobre cómo escribir una ponencia?

V: No habíamos escrito

N: (interrumpe) escribimos creo que en tercero

V: ¿Qué cosa?

N: no escribimos en tercero, una?

V: ¿para qué?

N: para práctica

V: no lo que hicimos en tercero fue el afiche

N: no igual fue en segundo, (duda) claro, el afiche, el poster

V: hicimos un afiche no habíamos hecho ponencia, sí sabíamos en lo que se trata una ponencia pero no teníamos claro, no tanto las partes de la ponencia si no cómo resumir tanta información para una sola carilla porque creo que era una sola carilla, no me acuerdo bien

N: tiene un reglamento que nosotras no sabíamos que, nos mandaron un reglamento, en cuál nosotras debíamos seguir en el título, la introducción, de tantos párrafos del desarrollo.

V: sí había algunas cosas como imposible, por ejemplo, creo que las palabras claves tenían que ser cuatro no me acuerdo o los objetivos que tenían un límite y nosotros tenemos los objetivos larguísimos, entonces tuvimos que ponernos a hacer malabares ahí, pero bueno nada eran como ya teníamos la idea armada porque ya venimos trabajando cómo el desafío ahí, fue achicar y abordar todo, encima queríamos como que se viera la integralidad de las intervenciones

5. Mencionen tres aprendizajes y/o estrategias de escritura que se suscitaron a la hora de escribir ponencias. Mencionen tres dificultades que surgieron durante la construcción de la misma.

N: esto de resumir. Nosotras siempre por lo general escribimos de más, porque nos metimos llegado al final terminamos resumir todo o empezar a sacar palabra por palabra entonces ahí íbamos achicando el texto porque era obligación, si fuera por nosotras capaz que entregabamos una ponencia de 3 hojas, pero creo que esa fue una estrategia que nosotras teníamos Al momento de escribir, escribíamos y cuando veíamos qué ya nos estábamos pasando, frenabamos y ahí empezamos a resumir por palabras. Ni si quiera es que borrabamos párrafos, porque todo nos parecía importante.

V: Sí yo creo que también lo que hablamos hace un rato, de que algunas son como las que ponen palabras otras las que se fijan en la coherencia y cohesión de los párrafos, entonces hacíamos como de nuevo la misma canción o por ejemplo a la hora de resumir cambiar las oraciones y que sigan teniendo el mismo sentido. Pero cambiar el párrafo lo imposible entonces quería cambiar el orden de las palabras disminuimos pero eso fue como ir refinando, Pero nosotros escribimos escribimos escribimos hasta darnos cuentaCuál es el límite y bueno y ahí empezamos a sacar cosas

N: pero porque creo que cada una tiene su rol.

V: y con el título Tuvimos problemas estuvimos dándole vueltas y vueltas porque nosotros queríamos un título que no me acuerdo en este momento cómo era y a la profe le parecía muy largo

N: teníamos un título super creativo

V: Y a la profe no le gustaba quería como algo muy específico primero

N: muy bajado a la práctica, algo muy lineal lineal, Lo nuestro iba todo por el arte, capaz que tenía un renglón y medio y ella quería: “ el arte en la práctica” como algo básico y conciso que vos digas leo esto y entiendo lo que voy a leer, y capaz nosotras no íbamos por las ramas, Como habíamos hecho una actividad que estaba basada en el arte y era diseñar un péndulo, un híbrido péndulo teníamos que hacer todo con manualidades Y entonces nosotras era cómodo el arte en el híbrido péndulo

V: No fuimos para el lado de la subjetividad y el arte y no sé qué, y la profe quería que pusiéramos puntual, el arte la intervención psicopedagógica así punto y coma.

N: Eso fue como una dificultad que tuvimos muchas veces porque en tfl también nos pasó y no había forma de no es de no ponernos de acuerdo, Sino de encontrar algo que nosotras sentíamos que tenga coherencia y que represente a lo que estábamos desarrollando.

V: No sé si me estoy confundiendo con tfl pero nosotros habíamos planteado uno de los objetivos que la profe también no sé si no estaba de acuerdo o quería que lo cambiará. Entonces también volver a redactar objetivos para nosotras nos descolocó, porque tenemos ya todo armado, Nosotros teníamos nuestro informe redactado por ejemplo en se hará tal cosa no me acuerdo si era futuro condicional y acá teníamos que decir se hizo en pasado, también eso Cómo volver a redactar. Ya sé que cambiamos, cambiamos los objetivos porque uno de los objetivos era queríamos trabajar por separados los estudiantes y los docentes y resultó que la intervenciones en el proceso, los docentes y los alumnos desde el momento cero, trabajaron conjuntamente entonces tuvimos que reformular los objetivos justamente para la ponencia.

N: Nosotras íbamos más por afianzar el vínculo entre los estudiantes y terminó resultando que los docentes se sumaron a la actividad. Entonces nos llamó la atención que hubo un equipo entre ambas partes. Por eso fue una modificación que hicimos porque vimos que ellos se incluyeron porque término canal. Qué es más, los mismos chicos le decían al profe: vení, ayúdanos, recortemos, había motivación por ambas partes.

V: tuvimos que reformular varias cosas, varios planteos que teníamos hechos y actividades que íbamos hacer, Y la actividad sola sacó Esto entonces bueno el momento la ponencia tuvimos que lo que nosotras pretendíamos y lo que sucedió también es que en nuestro informe, no quedó, en cambio en la ponencia sí, hicimos como todo el proceso. Redactar la ponencia creo que sí nos llevó bastante tiempo porque nos tuvimos que poner a consensuar, los objetivos, el título, reformular esto, que no sé si teníamos 45 párrafos para la ponencia y en cada uno, íbamos poniendo las intervenciones bueno y el momento de cierre ahí teníamos que poner lo que habíamos planteado, que no había sido, así que habían surgido otras cosas, que tuvimos que reformular nuestros objetivos y bueno eso nos llevó como bastante porque explicarlo era largo entonces ahí tuvimos que ponernos a afinar todo lo posible

6. ¿Cómo se realizaban las correcciones? ¿en qué espacios y tiempos? ¿Cómo tomaba el grupo las correcciones? qué hacían con ellas?

V: Nadie correcciones de contenido si no quieran correcciones más puntuales y si existía esto siempre de que era todo muy subjetivo, podía ser cualquier cosa porque el arte, De por sí es subjetivo claro

N: una de las actividades al principio era que era el arte para nosotros, Nosotros decíamos el arte era cantar, pintar y dibujar y no terminamos descubriendo que el arte es un millón de cosas entonces nosotras capaz que no íbamos más al puntual y ella quería no

seamos tan subjetivas. Una de las correcciones fue el título que dijimos, Bueno es para presentarlo y si ella ve que no es el indicado porque va más allá del arte bueno vayamos a algo más concreto pero si fueron correcciones mínimas que no nos parecía necesario pero bueno sí parece que sí.

7. ¿Realizaron registros de sus prácticas? ¿Les fueron de utilidad para la escritura de ponencias? ¿Les fue sencillo diferenciar los modos de escritura?

V: sí hicimos registros

N: Sí yo iba un día por ejemplo yo iba los martes iba le iba los miércoles porque no nos dejaban ingresar las 2 entonces nos turnabamos un día cada una o una semana cada una no me acuerdo bien, Y si ambas hacíamos registro y después les íbamos contando, a Pau y a vale lo que íbamos viendo Y de ahí surgió la idea de las actividades a medida que vamos leyendo los registros y nosotros le íbamos comunicando lo que notabamos y eso.

V: básicamente para el informe y la ponencia fueron re importante los registros porque con Pau no teníamos idea lo que pasaba ahí adentro entonces necesitábamos no sólo de los registros sino también del relato de las chicas que por ahí era como complementar.

N: los miércoles cuando yo llegaba a mi casa transcribía todo lo que había pasado en un Drive, entonces les avisaba a las chicas que ya estaba subido para que lo lean. Y ellas lo leían y a veces no entendía lo que pasaba, entonces a la semana cuando nos conectábamos para escribir la ponencia o el informe empezábamos a contarle las cosas de cómo pasaban y era otra mirada, no era lo mismo leerlo que escucharlo.

8. ¿Cómo fue la experiencia de la exposición de la ponencia? ¿Posibilitó algún cambio en relación al sentido otorgado inicialmente?

N: Personalmente el momento de defenderla o exponerla ese día pensé que iba a ser algo mucho más complejo y pues súper tranquilo súper desestructurado, hicimos un Power lo presentamos y les encantó Para mí fue una exposición más

V: hay una realidad que también no hubo mucha convocatoria había pocas personas y eran solamente las que exponemos y las docentes Entonces eso hizo que el clima sea desestructurado y fue bastante simple. Nosotras nos habíamos preparado bastante la verdad, Habíamos hecho un Power nos habíamos dividido, habíamos dicho que todas tuviéramos en cuenta toda la ponencia por si alguna se traba o algo lo habíamos estudiado incluso nos habíamos juntado practicar habíamos hecho todo un proceso porque nosotras estábamos

nerviosa pensando que iba hacer un montón de gente, iba a haber directivos, otros profesores Y la verdad es que estábamos la docente un grupo más y una docente más.

N: Lo que pasó o sea ese miedo que nos metimos nosotras mismas fue porque Durante los 4 años que estuvimos en la facu siempre que se habló de ponencias te hablo como si fuera un congreso y siempre que presencia vemos ese ámbito donde se presentaban los posters los afiches las ponencias eran millones de personas ese día y el sur estaba siempre lleno Entonces nos imaginábamos zoom Con millones de personas y no éramos capaz tres grupos de las distintas comisiones más los tres profesores o los dos, Entonces fue cuando entramos y dijeron Bueno es un oral más Por así decirlo, pero sí hubo una preparación previa, Porque nosotros esperamos otra cosa.

V: Nosotras nos habíamos generado como una expectativa no sólo súper profesional, sino también como una expectativa que vamos a exponer ante un millón de personas tiene que estar Todo excelente perfecto.

N: yo creo que lo que bajó mucho fue la pandemia más la profe mis manos decía, van a exponer una ponencia, que esto es súper importante qué se otorga certificado Y uno decía Wow Te van a dar un certificado Entonces era re motivacional pero quedó ahí, para mí, No cumplió con las expectativas que yo tenía.

9. Si tuvieran que volver a escribir la ponencia, ¿Qué mantendrían, qué harían diferente? ¿Qué aconsejarías a aquellos/as estudiantes que se inician en la escritura de una ponencia?

N: Y depende la práctica creo yo,

V: Pasa que también ahora tenemos otra mirada, y es que ya tenemos otras experiencias Entonces también creo que las intervenciones serían diferentes y Serían como más puntuales y no tan abstractas y un poquito más profesionales

N: con objetivos más claros me parece, Porque hoy en día pasamos por distintos colegios empezamos a trabajar empezamos a conocer lo que es la realidad y tener otra mirada que en ese momento nosotras íbamos como observadoras y nos posicionamos en el banco del fondo que solo mirábamos en opinamos de nada,

V: Creo que tendríamos otra mirada más psicopedagógica, porque creo que nuestra práctica estuvo súper orientada al arte y tuvo como muy poco de psicopedagogía está bien si bien hablamos de la cohesión grupal, del respeto y todo esas cosas, Creo que el atravesamiento los aprendizajes no lo tocamos tanto Cómo deberíamos haberlo tocado. Creo que hoy escribiríamos esa ponencia no solo en el arte sino también en los psicopedagógico.

Yo creo que antes establecer una ponencia, saber qué es bastante acotada, establecer primero un diagrama, Para focalizar puntualmente En qué puntos o sea en Qué temas centrales quiere basarse y de ahí ir explayándose, O sea ser capaz el proceso contrario que hicimos nosotras porque nosotros ya teníamos un informes Entonces ya teníamos mucha escritura y que por ahí incluso pasábamos los párrafos a la ponencia misma y de ahí íbamos reduciendo y refinando. Yo creo que sí le tuviste que dar un consejo a alguien le diría que una ponencia es muy cortita Entonces debería ser el proceso contrario primero un diagrama y del diagrama ir desglosando cosas y ver que poner puntualmente quizás ir poniendo de menos que dé más para después tener tiempo de agregar cosas Y bueno el tema del título también posicionarse desde un principio Estableciendo el título nosotras en todos los trabajos dijimos que el título y va el final Pero quizás con eso cuando llegamos al final siempre había que volver sobre el titular y si lo hubiésemos hecho desde un principio capas volvemos sobre el título mientras y vamos escribiendo.

N: Es más muchas veces decíamos porque íbamos a escribir el título si no teníamos idea la idea de lo que queríamos escribir. Pero que sea el título un resumen de lo que hicimos, era lo que hacíamos nosotras, Pero bueno nosotros no funcionaba eso como grupo Obviamente que cada grupo es distinto y se organiza de una manera diferente.

Entrevista N°4

Día: 20/10/22

Hora:19:30

Entrevistadas: Soledad, Karina y Valeria

Entrevistadoras: Virginia y Micaela

1. ¿Cómo fue la experiencia de redactar una ponencia en grupo?

K: nosotros teníamos la suerte que nos conocíamos de años anteriores bueno con Vale nos conocíamos de antes de comenzar la facultad y con las chicas a partir de segundo año comenzamos a trabajar juntas. Entonces cuando llegamos a quinto el conocimiento del grupo y de las capacidades de cada una solo que cada uno puede aportar el grupo, fue fundamental para poder llevar adelante en realidad todas las materias así que bueno la ponencia también como la hicimos con en este grupo no se nos dificultó en realidad el trabajo ni el acuerdo entre nosotras

S: lo que sí nosotras como para agregar algo más como nosotras le pusimos de nombre los desafíos no sólo la práctica fue un gran desafío y la temática que nos robamos sino que también nos haya hecho como grupo Estamos bien constituidas y que en eso no se nos dificultó pero si es un desafío escribir todo el trabajo de un año en 3 páginas o 4 como mucho entonces poder sintetizar y acotar semejante trabajo Fue como un desafío Pero bueno no pudimos llevar adelante pero ya vivimos así también por eso le pusimos ese nombre la ponencia porque la verdad es que trabajamos un montón tuvimos que hacer con el diagnóstico mucho trabajar Lo que habían trabajado el equipo del año anterior tomar Eso después tuvimos que hacer encuestas bueno montón de cosas que le habrán leído en la ponencia Entonces como que sintetizar lo Fue como un desafío pero lo pudimos llevar adelante teniendo en cuenta que nosotras también cursamos todas las materias de quinto año el año pasado entonces también el tiempo y un montón de cosas.

2. ¿Eligieron participar voluntariamente o fue condición para aprobar la materia?

K: fue voluntaria nos propusieron y bueno nos pareció que iba a hacer un ejercicio interesante más que todo por la profe con la que estábamos trabajando que era muy exigente con la escritura y después bueno tener que presentarse tener que presentar la ponencia también fue prepararnos más los nervios y animarse también fue ahí no quiere decir la

palabra desafío tantas veces. Decidimos nosotras hacerlo o sea la profe pide, y bueno uno se siente

V: (interrumpe) además fuimos seleccionadas te acordás que fueron varios grupos y nosotros fuimos seleccionadas entre los grupos y bueno en la profe nos propuso Y nosotras aceptamos también.

K: sí fue una cuestión de tiempo tenés razón vale Sí estábamos listos en nuestras prácticas habíamos avanzado bastante Cómo para poder escribir la ponencia Sí fue así

S: claro cuando se propusieron los espacios nosotros empezamos a trabajar desde principio de año en el espacio de inserción y Claro había grupos que estaban mucho más atrasados, porque ingresaron a los espacios más tardíamente Entonces nosotros yo teníamos como bastante avanzado en nuestro trabajo.

3. ¿Qué aspectos de la práctica eligieron abordar y por qué?

S: no sé si comprendí bien lo que nosotras pensábamos fue básicamente tomar el trabajo del año pasado para poder primero contextualizar después pensar en un diagnóstico y después de ahí hacer una propuesta nosotros como que decidimos complejizar la propuesta del año anterior Y a esta práctica vincularla más con una mirada psicopedagógica, el año anterior había sido más de trabajar con las herramientas tics en la universidad macetero técnico, por la urgencia y por el contexto y la demanda que hubo este año y en el nuestro decidimos focalizar la enseñanza y el aprendizaje mediado por las tic.

K: Claro porque la ponencia teníamos que elegir algunos aspectos o al final escribimos un poquito de todo esa parte no me acuerdo pero bueno si después decidimos ir por lo que más se nos había dificultado en el momento de realizar las prácticas y después precisamente esto de poder poner la mirada, en la psicopedagógico que en un principio nos costó mucho porque bueno era un espacio en que nosotros no entendemos que podríamos hacer la psicopedagogía Entonces nos costó bastante poder encontrar el rumbo pero en el final creo que sí pudimos lograrlo y por eso fue que decidimos hablar de los desafíos de esa práctica y en ese contexto y en ese momento y en que ya todo lo técnico del uso del aula virtual yo estaba saliendo casi por todo entonces tenemos que profundizar para que no fuera más de lo mismo y el espacio fuera útil para los profesores y los estudiantes.

4. ¿Qué consideran que aporta su ponencia?

S: yo creo que lo que yo veo pienso que aportó fue que no sé si puntualmente el escritura pero en general de la práctica y el todo el trabajo que hicimos es que fue una

construcción entre el equipo nuestro el equipo con el que trabajamos el aula virtual de la universidad y sobre todo podemos construirlos Con quiénes eran los destinatarios de nuestro proyecto nosotras hicimos una construcción teniendo en cuenta las necesidades de los destinatarios no fue que nosotras lo pensamos y producimos no todo el proceso llevo un montón de trabajo con los participantes haciendo encuestas en los mismos encuentros. Entonces Bueno eso creo que quizás pudo haber marcado diferencia y dejar un aporte en cuanto a metodología quizás de trabajo en una práctica.

K: Claro si lo novedoso más que todo fue el espacio el espacio en el que trabajamos primero por ejemplo trabajar con profesores y tener que con ellos construir Como dijo solo lo que ellos necesitaban zipora y ellos te decían ayúdenos hacer una evaluación con formulario Google entonces después de ahí vamos buscando junto con ellos la forma y no dejar de lado de la psicopedagogía que en estos espacios virtuales y los que estaban trabajando y poder tener en cuenta al estudiante entonces me parece que esa fue la parte en que nuestra práctica la que más aporta como algo diferente porque no era una escuela en el aula, en consultorios entonces creemos que vienen por el lado del espacio. En un principio los costó mucho Ubicar la psicopedagogía y no dejar de lado eso lo que tuvimos que leer los manuales de uso del aula virtual Y entonces poder enfocar nos nos costó mucho siempre decimos que la psicopedagogía está en todos lados en todas las se puede hacer psicopedagogía pero hay que buscarle las formas y no sale tan solo.

S: algo que nos ayuda un montón en ese proceso que aparece en la ponencia fue como la reflexión conjunta en todos los momentos entre nosotras con el equipo docente con los ayudantes adscritas fue como pensar y repensar en todo momento Y eso nos ayudó un montón ahí como decía Cari encontrando en rumbo y poder desarrollar esa mirada psicopedagógica con esta práctica.

5. Frente a la propuesta de presentar una ponencia para la Jornada de Intercambio de Prácticas, ¿qué sintieron? ¿qué ideas previas tenían sobre cómo escribir una ponencia?

V: Sí, era la primera vez que escribíamos pero ya habíamos participado en otra ponencia en la jornada de práctica., te acordás Kari?

K: ya hemos participado pero era con un póster en tercer año. Sí era diferente. Yo voy a hacer que me repitan la pregunta porque ya me fui (risa)

(se repite la pregunta)

K; lo primero que sentimos fue nooo, esto no lo hacemos. Más que todo por las exigencias de la escritura sí? pero después como sí, no habíamos escrito antes ponencia pero habíamos escrito, ¿que nos había pedido la profe Etchegorry en primero? Habíamos empezado a hacer ensayo de escritura con mucha revisiones con muchas correcciones con muchos cambios entonces, bueno lo que nos dijo la profe fue es escribir de lo que vienen escribiendo No es nada nuevo lo que tienen que hacer” Entonces bueno nos animamos y después Bueno ya vienen como las pautas para hacerlos ponencias Así que eso como dijo sole el principio lo qué se nos dificulto fue resumir, achicar. Y lo que más nervios nos daba pero después presentar la ponencia por suerte fue virtual es como que uno se anima más cuando es virtual.

S: yo lo que iba a decir al principio, era esto, nervios. Porque ante una modalidad diferente tiene sus beneficios pero también era como todo nuevo en relación a las ideas previas era todo nuevo, era un espacio diferente con tiempo que siempre son acotados pero ahora era como más todavía yo lavé sentía un montón de cuestiones con que se te vaya el internet que se te corte y un montón de cosas entonces bueno lo vivimos con un poco de nervios Pero bueno por suerte salió. Y la escritura como decía Kari nos ayudó un montón porque lo teníamos, pero bueno la cuestión después era presentar. Salió igual, salió bien.

K: además siempre teníamos el apoyo de la profe y las chicas adscriptas y ayudantes, que nos decían “lo van a hacer bien chicas, no se preocupen, acá estamos para ayudar.” Entonces eso también ayudó un montón el apoyo de ellas, me ayudó un montón a animarme y a decir lo intentemos y bueno si no sale sera para una próxima.

6. Mencionen tres aprendizajes y/o estrategias de escritura que se suscitaron a la hora de escribir ponencias. Mencionen tres dificultades que surgieron durante la construcción de la misma.

K: Bueno como dificultar la principal ¿podemos ir a lo técnico?

-Si

- las repeticiones Por qué no podés repetir viste, Y a veces no encontramos el sinónimo y teníamos que cambiar toda la idea, para que no hubiera repeticiones y algo que no se porque se nos dificulta a todos los estudiantes Qué son las normas APA, qué es de la escolaridad y que vos decís y acá Cómo era y qué tenés qué buscar, y no se puede pasar porque corres el riesgo de hacer plagio, Así que hay que tener mucho cuidado con eso y aprendizaje bueno eso precisamente revisar lo que escribir y volver a revisar y decir Bueno está bien Y qué tiene que haber siempre una segunda y tercer lectura de otra persona porque

muchas veces y te pasan cosas Bueno ahora ustedes le le va a servir mucho para su trabajo de tesis inclusive se pueden imprimir los borradores porque nos pasó a nosotros que con el otro Qué es más largo yo no veíamos los errores y cuando lo leyó la tercer profesora le encontró y ni así lo encontramos nosotras después impreso ahí empezamos a encontrar cosas pequeñas pero si le lo le otra persona que es ajena al trabajo les va a servir mucho entonces eso de la lectura de varias personas y en distintos momentos también es algo que sirve mucho en el momento escribir.

S: creo que también otra estrategia o algo que no sirvió Cómo aprendizaje fue poder escribir un conjunto usando por ejemplo el documento de drive y pudiendo escribir todas a la vez en un documento eso también hay un montón a la escritura Porque no solo íbamos leyendo lo que escribió la otra y lo nuestro Íbamos articulando en el momento ahí vamos pudiendo Cómo darle con la herencia o también complementando nos Entonces eso creo que fue como un aprendizaje Más allá de que nosotros usamos antes de la pandemia pero igual Ahora fue lo único que había y no sirvió un montón y también el ida y vuelta con esto de releerlo y el ida y vuelta con la docente poder repensar lo que ella nos proponía las formas diferentes de escribir y encontrar una coherencia eso creo que nos ayudó un montón para aprender a escribir el apoyo de la docente fue bastante fundamental también

K: Sí también ahora que decir la consulta de los textos por ahí encuentra un autor por ejemplo que te guste cómo escribe también ayuda a poder escribir después porque si no tenés mucho para leer y hay tanta diversidad de texto qué hasta qué podés achicar todo eso que nosotros el principio de comenzar la práctica tuvimos que buscar todo el material que toca el tema de la práctica y era muchísimo entonces después hay que en esa lectura poder quedarte con menos autores que te ayuden Y que te sean más específico de lo que uno está escribiendo

7. ¿Anteriormente habían escrito ponencias? ¿En el marco de qué espacio curricular? ¿Conocían las características de las mismas?

S: no no habíamos escrito anteriormente ponencia y habíamos participado en una práctica con un póster pero no con ponencia y no recuerdo si conocíamos bien porque Bueno la verdad que los años de la facu nos hicieron ir focalizando como en lo que y vamos haciendo siempre con el tiempo justo entonces más allá que la conocíamos Porque habíamos habido a las jornadas de práctica creo puntualmente de producirla nosotros no teníamos experiencias sí de otro tipo de escritura académica pero no puntualmente la ponencia.

8. ¿Cómo fue la dinámica del trabajo en grupo? (gestión de roles, planteo, concesión y negociación de diferentes puntos de vista, etc.)

S: un montón trabajamos en equipo la verdad Qué fue virtual todo a través de dispositivos, pero nosotras teníamos reuniones por MEET, nos hacíamos pequeñas reuniones, y charlabamos y consensuabamos, acordábamos y de ahí capaz que nos repartíamos algunas tareas, hacíamos diferentes lecturas y después en una carpeta de drive íbamos poniendo con algún resumen o con algún comentario lo que nos parecía y después lo charlamos e íbamos decidiendo pero bueno teníamos que ir articular este los tiempos de cada uno los trabajos y la vida en general. Tuvimos que tener reuniones Cómo esto digamos Charlando y después bueno la carpeta de Drive creo que nos ayudó muchísimo a ordenar a organizar para poder decidir y de ahí ir escribiendo.

K: Sí también otra cosa que usamos mucho fue el WhatsApp los mensajes y decíamos bueno ahora nos sentamos todas a las 10 de la noche y bueno cada uno en su casa a las 10 de la noche y abríamos el documento Y empezamos a trabajar y ahí con los comentarios "ahí no entiendo que escribiste, acá qué quisiste poner, che acá me falta esto, necesito una palabra, un conector" Y de esa manera pudimos ir avanzando porque de cuatro cabezas Siempre sale más qué de una o qué de dos. Porque nos sentabamos y era trabajar a full más cuando nos apuraban los tiempos.

V: otra cosa que Kari comentaba, que nosotras nos conocíamos de antes Entonces ya más o menos habíamos la modalidad de cómo trabajar en grupo entonces ya sabíamos más o menos que tenía que hacer cada una

S: otra cosa que preguntaba era sobre roles y más allá que todas hacíamos un poco de todo si había roles definidos por ejemplo había alguien que sí o sí leía para hacer las últimas correcciones En cuanto a la ortografía la coherencia de textos después otra buscaba, escribir escribíamos todas Pero bueno nos íbamos repartiendo algunas cosas, y después en las charlas ya íbamos como acordando y viendo que dejamos que sacamos se había que largar sabía que achicar se había que revisar por ejemplo mensaje de la profe en eso sí Bueno nos íbamos repartiendo Pero bueno todas hacíamos bastante igual.

9. ¿Cómo se realizaban las correcciones? ¿en qué espacios y tiempos? ¿Cómo tomaba el grupo las correcciones? ¿qué hacían con ellas?

K: sí directamente colgábamos todo, en el Drive de la cátedra, entonces inclusive podríamos ver los trabajo de todos los grupos lo que iban escribiendo los grupos lo podíamos Ver todos y después si las profes había veces que no les alcanzaba se hacía eterno eterno la

cantidad de comentarios y sugerencias que nos hacían las profes y las chicas ayudantes había veces, qué decías por favor Cómo se nos puede pasar tantas cosas porque uno cree que entrega algo hermoso Y después resulta que no que con una lectura más experta eran muchas a veces pequeñeces, pero que si vos lo leías decías es cierto acá está tres veces en el mismo párrafo la misma palabra, si ellas corregían así con comentarios, y no decían en tal fecha corregimos y después ustedes revisan hasta tal fecha las correcciones y las sugerencias pero sí sugerencia que no te decían revisen acá chicas sino que ya te decían Acá hay repetición, acá si te citen bien entonces era como fácil después volver a revisar porque otros te dicen revisen acá y vos No sabés qué tenés que revisar, en eso bien la profe va yo prefiero eso antes que te digan revisen Y estar dando vueltas y vueltas y vueltas.

S: Sí aparte de que era bien concreto ella no señalaba nos hacía comentarios en el mismo documento de drive y a la vez algo que estaba interesante era que más allá de devolvernos los comentarios para que lo revisemos siempre en la clase tomamos un tiempo y ella también nos explicaba oralmente no solo que nos explicaba sino que intercambiaban nos decía que quisieron poner acá cada grupo Entonces eso ayudaba un montón a repensar la escritura más allá de revisar el documento también lo charlabamos en la clase.

10. ¿Realizaron registros de sus prácticas? ¿Les fueron de utilidad para la escritura de ponencias? ¿Les fue sencillo diferenciar los modos de escritura?

S: Sí sí escribíamos bastante por ejemplo escribíamos en las clases escribíamos en Todos los momentos

K: grabábamos los encuentros y después lo transcribimos ¿se acuerdan? también nos tomamos ese trabajo

S: sí registraremos todos las clases con las profes y también nosotras quedábamos encuentros sincrónicas los graba vamos y los transcribimos lo que también no sirvió con respecto a lo que vos nos decís Es que la profe nos hacía hacer registro de todo y subirlo con fechas entonces íbamos teniendo como la información es más allá de que después nosotras tomáramos notas de las clases o de los diferentes momentos en nuestros cuadernos pero siempre tuvimos que hacer registros, borradores, siempre tuvimos que escribir bastante en ese sentido.

K: Sí eso siempre lo consultas "me acuerdo tal encuentro que la profe dijo esto o se acuerdan la consulta que nos hicieron" siempre había que volver a los registros

11. ¿Cómo fue la experiencia de la exposición de la ponencia? ¿Posibilitó algún cambio en relación al sentido otorgado inicialmente?

S: sí puede ser yo al principio estaba bastante nerviosa Tenía mucho nervios Cómo que puede tranquilizar y contar porque también lo que tenía es que estábamos contando en la exposición lo que hicimos todo el año Entonces lo teníamos muy familiarizado lo que sí quizás fue complicado fue justamente todo esa experiencia contarla en poco tiempo y como que nos marcaron bastante la cuestión el tiempo y poder focalizar lo más importante o en lo más significativo pero si yo creo que se produjeron un cambio porque poder comunicar algo que nuestro venimos trabajando De cierto modo Yo creo que pudimos hacerlo pero sí que estaba muy nerviosa después estuve más tranquila pero el principio sí

K: claro es que no podés salirte de guión porque se te escapa el tiempo entonces para y hay que sí o sí acordarse lo que vos ya tenías pensado Para no quitarle tiempo a la que le sigue después de 1 porque te hice bueno está acá y ellos te dicen la que viene después de tu grupo.

S: Sí porque aparte cuando ese día en la jornada de práctica en el encuentro por Meet había también otros grupos que exponían entonces no éramos el único había varios grupos que exponía Entonces teníamos que ser súper cuidadosa con el tiempo para poder ver y escuchar y aportar a las otras exposiciones y tener a nuestra para poder expresarnos Así que fue bastante tenso.

¿Ustedes pudieron estar todo el grupo completo?

S: Sí, las 4.

K: Sí porque nos acomodaron el horario o sea podía ser en la mañana o a la tarde y como nosotras podíamos a las 4 de la tarde nos pusieron en mis horarios Así que sí pudimos estar las 4.

12. Si tuvieran que volver a escribir la ponencia, ¿Qué mantendrían, qué harían diferente? ¿Qué aconsejarías a aquellos/as estudiantes que se inician en la escritura de una ponencia?

K: Bueno no sé si escribir Exactamente lo mismo no sé por qué bueno ya pasó tiempo pero recién antes de la entrevista la ley y pensaba guau cuántas cosas que hicimos que pensamos y que escribimos no sé si le cambiaría creo que está como bastante completo y quizás Cómo algún consejo o estrategia sería escribir mucho escribir y reescribir y reescribir ya lo que nosotros no sirvió montón yo Considero que es todo estos registros que tuvimos porque eso no sería de insumo para poder sentarnos escribir y a la vez fue como decíamos

antes medio complicado poder rescatar lo más importante pero no se vio porque hay nosotras quizás después uno no recuerda exactamente cómo fueron las cosas Entonces al tener registros no solo de lo que pasado en los encuentros sino de lo que hayamos pensando Y de lo que nos decía la profe de todo creo que eso sí es de un montón a la hora de sentarse a escribir una ponencia porque cuando la profe nos propuso la escritura exposición de la ponencia ya habíamos avanzado en nuestra práctica No es que nos dijeron a principio de año Bueno vamos a hacer una ponencia ya lo último y por suerte nosotras teníamos un montón de trabajo o sea todo nuestro trabajo Estaba registrado escrito entonces fue volver Entonces eso nos re ayudó a poder escribir. Escribir borradores y siempre con fecha con las sugerencias creo que eso ayudo un montón

K: y otra cosa también es el momento de reflexión que teníamos nosotras década encuentro en el espacio, nos quedábamos cuando ya no había ninguna consulta ya se iban las profes se iba a Gaby Ruiz la encargada del aula tics y quedábamos solas, nos tomábamos ese momento para decir bueno a ver qué pasó en este encuentro que hicimos bien Qué hay que mejorar qué podríamos haber hecho y ese momento también lo dejamos grabados y lo transcribimos eran 10 minutos 15 Cómo mucho pero también sirvieron un montón para poder pensar lo que estábamos haciendo y no decir Bueno terminamos este encuentro tan difícil por ejemplo con los profes de la facultad qué decíamos que le vamos a decir nosotras a los profes de la facultad Entonces eso después cuando ya se iban Decía ya está pasó qué pasó acá que estuvo bien que hacemos para la próxima, esos momentos de reflexión son súper importantes después para no solo para la escritura de la ponencia sino para la práctica en sí nos sirvió muchísimo

S: y algo que parece obvio Pero quizás no lo es es que hay que dedicarle tiempo mucho tiempo y como nosotros decíamos eran horas sentadas horas leyendo escribiendo a nosotras el año pasado la práctica no llevo muchísimo tiempo creo que fue la materia que más tenemos que dedicarle En cuánto tiempo que parece que vos decís que fuera obvio pero no tiempo y sobre todo mucha responsabilidad porque teníamos una responsabilidad con otras compañeras sea con nuestro equipo porque ponele nosotras a parte de la clase Teníamos dos encuentros sincrónicos semanales O sea que tenemos tres momentos de estar en un encuentro y después todos los momentos de lectura y escritura fue como realmente dedicarle muchísimo tiempo paciencia tiempo irresponsabilidad Porque no solo el tiempo también sino es realmente poder reflexionar.

K: y lo previo a cada encuentro Porque lo teníamos que preparar Imagínate que vos no puedes sentarte a tratar de ayudar alguien y no tener idea cómo lo va a ayudar Entonces

tenemos que aprender y pararnos desde el conocimiento del aula tic y desde como decíamos recién a tu compañera de no perder la mirada psicopedagógica del espacio entonces también nos llevaba mucho tiempo preparara algo interesante.

S: en el cierre de la práctica también tuvimos que hacer una preparación muy intensa

K: invitamos profe que contaron su experiencia en trabajando de forma virtual Estuvo muy lindo, era un aula abierta pero no me acuerdo como se llamaba

V: no era el conversatorio?

K: el conversatorio eso nos llevó también decidir cómo lo hacíamos Con qué profe pedirle a los profes que por favor si podían estar hay profes que no dijeron que sí que estuvieron magníficos y tuvimos estás profe de Buenos Aires invitadas de ramificación eso también llevo mucho tiempo mucha preparación es así que sí para toda después como dijo soles lo ve reflejado en un escrito cortito Pero hay tanto y adentro que nosotras le haya pasado las prácticas la vivimos Casi casi como la escritura del trabajo de licenciatura a esta práctica Pero bueno también una cuestión del docente con la que lo haces