



TESINA

**presentada para la obtención del grado de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.**

Título:

**ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y UNIVERSIDAD: TRAYECTORIAS DE
ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE 1° Y 5° AÑO DE LA CARRERA DE
LIC. PSICOPEDAGOGÍA DE LA UGR**

Autora:

Carla Cecilia Bianchi UGR-3335

Director:

Lic. María Eugenia D`Ottavio

Fecha de Presentación:

25/02/2022

Firma de autora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Carla Cecilia Bianchi', is positioned below the 'Firma de autora:' label. The signature is stylized and includes a long horizontal flourish at the end.

TÍTULO
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y UNIVERSIDAD: TRAYECTORIAS DE
ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE 1° Y 5° AÑO DE LA CARRERA DE
LIC. PSICOPEDAGOGÍA DE LA UGR

Autora: Carla Cecilia Bianchi

Firma:



Directora: María Eugenia D'Ottavio

Firma:



Calificación:

Firma:

Fecha de Evaluación:

AGRADECIMIENTOS

Este camino de aprendizajes que inicié hace algunos años, aún antes de elegir esta preciosa carrera, se llenó de seres y momentos a los que agradecer por estar en el instante preciso para mi crecimiento personal y profesional. Todos mis esfuerzos fueron abrazados por otros esenciales que permitieron y habilitaron que pudiera aparecer.

*Agradezco a mi directora **María Eugenia D'Ottavio** que supo acompañarme, mostrándome en cada instancia que esto era posible. Siendo una profesional y formadora maravillosa y humilde. ¡Gracias Mariu!*

*A mi **abuela Nilda** que me cobijo entre sus alas de madraza para que desplegara y disfrute la vida. ¡Mujer única y maravillosa!*

*A mis **hijas M. Emilia Y Sofia** que emprendieron este camino entre apuntes, resaltadores y libros. Idas y vueltas a la facultad, fieles acompañantes de largos trabajos prácticos y horas de estudio interminables que siempre fueron posibles por los super abrazos que recargan energía.*

*A **Leo** mi compañero de vida que no dudó en acompañarme cuando le conté de retomar esta locura bella. Gracias Leo por ser incondicional.*

*A mis **amigo/as** hermosos, qué sería de esta vida sin ustedes...*

*A las **Estudiantes** de la carrera que desinteresadamente se brindaron a colaborar en esta investigación.*

*A mis **docentes**, dice Agamben que el otro es “el simple hecho de la propia existencia como posibilidad y potencia”, gracia por ser esos otros posibilitadores, gracias por potenciarme.*

Carla Bianchi

RESUMEN

El presente tesina aborda la problemática relacionada con conocer las experiencias de estudiantes universitarias respecto de las prácticas de escritura académica. Para ello, se analizaron dichas experiencias en estudiantes de 1° y 5° año de Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad Rosario.

Los objetivos propuestos apuntaron a: caracterizar las concepciones y prácticas de escritura de los estudiantes; identificar las principales problemáticas de la escritura académica; e indagar las estrategias sobre la resolución de conflictos emergentes a partir de la escritura académica.

La indagación de campo se diseñó desde un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y corte transversal. El relevamiento de la información se realizó con la implementación de entrevistas en profundidad (semiestructuradas) a 5 estudiantes de 1° año y 5 estudiantes de 5° año de la carrera. Estos datos se analizaron e interpretaron cualitativamente, a partir de una lectura integral y resignificada en diálogo con el marco teórico.

Los resultados indican que en estas estudiantes de Psicopedagogía predomina una perspectiva constructivista acerca de los procesos de aprendizaje en general, y de la escritura académica, en particular. Prevalece, entonces, la noción de sujeto activo constructor y transformador de sus propios aprendizajes.

Sobre la escritura académica, puntualmente, las estudiantes noveles reconocen que es un proceso nuevo a ser transitado y que presentan ciertas dificultades propias del objeto. Mientras que las estudiantes avanzadas, a través del análisis de las experiencias de sus trayectorias académicas, identifican y precisan los factores que consideran que favorecen y/o dificultan dichos aprendizajes, revelando el ejercicio metacognitivo realizado acerca de sus procesos de aprendizaje sobre la escritura académicas a lo largo de los años.

En cuanto a los aspectos que favorecen y fortalecen a la alfabetización académica, la totalidad de las entrevistadas consideran que las correcciones y las marcas realizadas por los docentes en los trabajos prácticos y evaluaciones son necesarias y enriquecedoras para sus aprendizajes, sin considerarlas intervenciones negativas u obturantes. En cuanto a las dificultades que presenta la escritura académica, ambos grupos indagados consideran que se

Se concluye que, siendo la Psicopedagogía una disciplina que aborda y estudia el aprendizaje en todos sus aspectos y dimensiones, no puede prescindir de aquellos interrogantes que involucren al aprendizaje de las prácticas de escritura de sus futuros profesionales, ya que como surge en este estudio, ambos grupos indagados consideran que la escritura es un pilar fundamental en la formación profesional de esta disciplina.

Palabras clave: *alfabetización académica – universidad – trayectorias académicas – aprendizaje*

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	4
ÍNDICE GENERAL	6
INTRODUCCIÓN.....	7
1. MARCO TEÓRICO	12
1.1. Acerca de los procesos de aprendizaje y las trayectorias académicas	12
1.1.1. Diversas perspectivas sobre los procesos de aprendizaje.....	12
1.1.2. El aprendizaje universitario y las trayectorias académicas	19
1.2. Alfabetización académica: factores vinculados al aprendizaje de la escritura en el ámbito universitario	21
1.2.1. Los procesos de alfabetización y alfabetización académica	22
1.2.2. Las perspectivas actuales sobre alfabetización académica	25
1.3. La alfabetización y las trayectorias académicas desde la lectura de la Psicopedagogía.....	30
2. ANTECEDENTES.....	33
3. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS	36
3.1. Diseño de investigación	36
3.2. Participantes	38
3.3. Instrumentos de recolección de datos.....	39
3.4. Procesamiento y análisis de los resultados.....	41
4. RESULTADOS	42
5. POSIBLES CONCLUSIONES DESDE UNA LECTURA PSICOPEDAGOGICA	70
REFERENCIAS	75
ANEXO.....	83
1. Matriz de datos	84
2. Modelo de entrevista para estudiantes	85
3. Transcripción de las entrevistas realizadas.....	87
4. Consentimiento Informado de Participación.....	176
ANTEPROYECTO DE TESINA	177
Currículum Vitae de la autora: BIANCHI, CARLA CECILIA.....	196

INTRODUCCIÓN

La alfabetización académica comprende tanto estrategias como nociones y recursos gramaticales, sintácticos y semánticos relacionados con la cultura discursiva que el educando debe adquirir para desempeñar correctamente su rol dentro de una institución universitaria. Así, lectocomprensión y escritura se erigen como saberes complementarios que es menester aprender y aprehender durante el trayecto formativo, tanto como los contenidos propios de cada asignatura.

La fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Es decir, no es una habilidad básica que el estudiante se procura de una vez y para siempre. La instrucción necesaria para la lectura y la escritura no se completa en el momento en el que se ha ingresado a una institución de altos estudios. Por el contrario, la diversidad de textos, propósitos, destinatarios, temas y contextos exigen un progresivo aprendizaje de ambas prácticas. (Carlino, 2003)

Las investigaciones sobre la escritura en la universidad tienen en los Estados Unidos un desarrollo de más de un siglo, comenzando con Berlín y Russell en 1990, continuando con Gottschalk (1997), Carter y otros (1998) y Davidson y Tomic (1999) a fines de la, y culminando con Moghtader (2001). Sin embargo, en países como la Argentina, las publicaciones al respecto son más recientes. Aquí, los trabajos referidos a la escritura en la universidad provienen de la Lingüística, la Psicología Educacional y las Ciencias de la Educación, y enfocan diversos aspectos. (Carlino, 2005)

A este respecto, entre los principales referentes del tema, se encuentra Carlino, docente y Doctora en Psicología argentina, que ha analizado las distintas corrientes de indagación relacionadas con la producción escrita en los diversos niveles de enseñanza. Entiende que esta temática ha sido abordada por diferentes las líneas de investigación, sostenidas desde varias perspectivas disciplinares y métodos heterogéneos empleados para tal fin, por lo que se vuelve necesario seguir analizando el asunto y sus particularidades en diversas

carreras, especialmente en aquellas vinculadas a las Ciencias Sociales, en la que la construcción discursiva ocupa un lugar central. (Carlino, 2005)

Por otra parte, tal como señala en sus trabajos Temporetti (2006; 2009; 2012), la alfabetización académica es fundamental para el desempeño del quehacer propio de la vida universitaria, y adquiere mayor relevancia, inteligibilidad e interés práctico si se la estudia en el contexto natural y cotidiano donde se produce, lo que se transforma en incentivo para continuar su trabajo, iniciado en las aulas.

En este punto, y teniendo en cuenta los estudios mencionados y sus limitaciones, resulta interesante centrar la atención en los procesos de aprendizaje, entendidos como la construcción y apropiación del conocimiento en interacción con los saberes previos del sujeto, las particularidades del objeto y el producto de la interacción entre pares, guiados por un docente (Filidoro, 2009). Aprendizajes que tienen como protagonista a los estudiantes, ya que son ellos quienes deben legitimar su pertenencia a la institución universitaria y su adhesión a los saberes que ésta pone en circulación. Esto supone el conocimiento y uso adecuado de los discursos propios de cada una de las disciplinas que forman parte de la carrera cursada y, a su vez, el dominio de sus temáticas, del léxico específico, de sus principales tipos textuales (expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo y explicativo) y de los recursos gramaticales como la puntuación y la estructura de las oraciones, el empleo de paráfrasis, referencias, citas bibliográficas, adverbios y preposiciones, y sintácticos, como el uso de figuras retóricas (enumeración, paralelismo, elipsis, anáfora, etc.). (Treet, 1999; Carlino, 2002; Di Stefano, 2003; Narvaja de Arnoux, 2006)

En este marco, el presente trabajo aborda, entonces, la problemática de conocer las experiencias de estudiantes universitarias respecto de las prácticas de escritura académica. Para ahondar en dicha temática se propuso, como objetivo general, analizar las experiencias de las estudiantes de 1° y 5° año de Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la ciudad Rosario respecto de las prácticas de escritura académica. Por su parte, los

objetivos específicos se centraron en: caracterizar las concepciones y prácticas de escritura de las estudiantes; identificar las principales problemáticas de la escritura académica; e indagar las estrategias sobre la resolución de conflictos emergentes a partir de la escritura académica.

En base a la problemática del desarrollo de la escritura académica en el entorno universitario, se ha realizado un relevamiento de investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que sustentan el estado de la cuestión de este estudio. En la mayoría de los estudios encontrados se abordan las experiencias previas, representaciones y prácticas de los estudiantes y/o profesores universitarios, enfatizando que el aprendizaje de la escritura académica es un proceso permanente y continuo.

En este contexto, este trabajo se propone aportar y profundizar el debate de esta problemática inscrito en la perspectiva constructivista y socio-cultural. Por ello, se centra en conocer cuáles son las concepciones y prácticas de escritura académica de los estudiantes de Psicopedagogía para intentar cubrir el vacío de conocimiento referido a esta disciplina.

Por lo tanto, se considera esta temática es relevante para la Psicopedagogía ya que esta disciplina tiene como objeto de estudio a los procesos de aprendizaje en todos sus aspectos y dimensiones, por tanto, no puede prescindir de aquellos interrogantes que involucren a la problemática del aprendizaje de las prácticas de escritura académica, y que se puede considerar como un pilar fundamental en la formación y ejercicio sus profesionales.

Para plasmar el trayecto realizado en este estudio, la organización del mismo se encuentra dividida en cuatro apartados. El primero de ellos apunta a definir el marco teórico, en el que se desarrollan las dimensiones de análisis y categorías conceptuales vinculadas a la problemática elegida: las teorías del aprendizaje, las trayectorias académicas y la alfabetización académica interpretadas desde la perspectiva de la Psicopedagogía.

En lo referente a las teorías del aprendizaje se presentan las perspectivas predominantes en este campo: el conductismo, el cognitismo y el constructivismo. Se realiza un análisis crítico de cada una de ellas y se justifica el posicionamiento teórico asumido en la presente investigación.

La segunda categoría refiere a las trayectorias académicas, que considera los distintos itinerarios atravesados por los estudiantes en su recorrido por la universidad, considerando sus experiencias e intereses personales, la pertenencia familiar y socio-cultural, el contexto institucional y el vínculo singular que cada uno construye con la universidad.

Luego, se analizan y definen los conceptos de alfabetización y alfabetización académica, entendido el primero no como una actividad que empieza y termina, sino como un proceso permanente que va incorporando nuevos saberes y prácticas requeridas y necesarias para la sociedad en que se insertan los sujetos. El concepto de alfabetización académica hace referencia al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas.

Por último, a modo de cierre del marco teórico, se analizan las categorías desarrolladas anteriormente desde la lectura psicopedagógica, intentando dar sentido al entramado de procesos que se ponen en juego en la adquisición de las singularidades de la escritura académica durante el transcurso de la formación profesional, así como para reforzar la pertinencia de el tratamiento de esta temática en esta disciplina.

Habiendo encuadrado teóricamente el trabajo, se plantean los antecedentes de este estudio, pudiendo evidenciar que aunque es un tema de gran interés en estas últimas décadas y de discusión, particularmente, en Latinoamérica, aún es una problemática que debe ser tratada y abordada con mayor profundidad desde la Psicopedagogía.

Posteriormente, se presenta el título de lineamientos metodológicos en el que se justifican las decisiones metodológicas relacionadas al diseño y

alcance de la investigación desde el enfoque cualitativo. Asimismo, se explicitan los objetivos, se detallan los participantes y los instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento de análisis de los mismos.

De este modo se llega al apartado de los resultados, dando cuenta de la información recolectada que, inicialmente, fue analizada a través de una matriz, con el fin de organizar la información para poder ser interpretada mediante una lectura global e integral, con mayor profundidad a la luz de su resignificación desde el marco teórico.

Finalmente, se plantean posibles conclusiones desde una lectura psicopedagógica, considerando los objetivos planteados y los resultados obtenidos. Se reflexiona sobre la importancia que tiene la problemática del aprendizaje de la escritura disciplinar para la Psicopedagogía y se proponen posibles nuevas problemáticas de investigación.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Acerca de los procesos de aprendizaje y las trayectorias académicas

Para poder contextualizar el estudio propuesto, este apartado realiza un recorrido por las principales teorías psicológicas que abordan la temática del aprendizaje: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Con ese encuadre de base, se delimita el concepto de trayectoria académica para significar los procesos de aprendizaje en el nivel superior de educación.

1.1.1. Diversas perspectivas sobre los procesos de aprendizaje

Desde que la Psicología comenzó a cuestionarse acerca de cómo se aprende, se fueron desarrollando dentro de esta disciplina diversas perspectivas o corrientes (con bases epistemológicas distintas) que intentaron responder a las preguntas de: quiénes aprenden, cómo, de qué modo el entorno influye o no en la adquisición de conocimiento. Muchas de estas corrientes han hecho impacto en la Pedagogía y, por lo tanto, en los modos de enseñar y concebir a los componentes de la tríada didáctica (estudiantes-docente-conocimiento).

Las tres perspectivas más importantes son: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

El paradigma conductista, para Castillero (2020), propone que las conductas son derivadas de los estímulos, por lo tanto, el aprendizaje se consigue a través de la asociación entre estímulos que generan una reacción o respuesta y estímulos neutros. Así lo entiende el psicólogo estadounidense John Watson (1878-1958), principal exponente de esta teoría.

La perspectiva conductista considera que la mente no puede conocerse ya que no puede ser analizada empíricamente, es decir, lo que sucede en los procesos internos del individuo, tales como el pensamiento y la motivación, no pueden ser observados ni medidos. Por lo tanto, solo lo observable es la

conducta del individuo, concebido como un receptor pasivo de la información, cuyo desempeño es producto de agentes externos, ignorando totalmente la posibilidad de que el proceso pueda ocurrir en el interior de su mente. Entiende a la mente como una “caja negra” y al aprendiz como un recipiente en el que se almacenan los conocimientos. (Castillero, 2020)

Dentro de este modelo, la propuesta que más aplicación tuvo a nivel escolar fue la de Burrhus Skinner (1904-1990), que sostiene que las acciones y aprendizajes se derivan de la asociación entre las acciones que llevamos a cabo y sus consecuencias. Define, entonces, los conceptos de *reforzadores* (consecuencias que favorecen la repetición de la acción) y de *castigos* (que la dificultan), siendo dichas consecuencias las que determinan lo que vamos a aprender. (Castillero, 2020)

Siguiendo a Gómez (1993), los supuestos fundamentales en que se asientan las diferentes técnicas y procedimientos didácticos sostenidos desde el conductismo son: (1) la consideración del aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas; y (2) la creencia en el poder absoluto de los reforzadores, siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta.

En lo referente a las teorías cognitivas del aprendizaje, se originan, desarrollan y amplían en el transcurso del siglo XX, en respuesta a la falta de incorporación del proceso interno-subjetivo por parte del asociacionismo, la propuesta pedagógica sostenida desde los enfoques conductistas. (Gómez 1993)

Aunque existen diferencias entre los distintos enfoques que se consideran dentro del cognitivismo¹, la cuestión general que los agrupa reside en la consideración que se hace respecto a las condiciones internas del aprendizaje en la adquisición y/o producción de conocimientos.

¹ Algunas de las corrientes principales comprendidas dentro del cognitivismo son: la teoría del procesamiento de la información, el organicismo y la inteligencia artificial. (Leiva, 2005; Gómez y Sacristán, 1993).

Durante las décadas de 1960 y 1970, se desarrolló en el campo de la Psicología la denominada “revolución cognitiva”, centrada en una crítica al paradigma conductual. La principal diferencia entre la perspectiva cognitiva y la conductista reside en que la primera supone que entre los estímulos del medio y las respuestas observables de los organismos vivos existen procesos internos que transforman la información proporcionada por los estímulos. Mientras tanto, la Psicología Cognitiva pone énfasis en el estudio de los procesos psicológicos que ocurren entre la entrada de la estimulación en la mente y la respuesta del organismo a esa estimulación. (Gómez 1993)

Uno de los principales impulsores de este proceso fue Jerome Bruner (1915-2016). Su meta era descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en que se basaban. (Bruner, 1998)

Sin embargo, posteriormente se fue perdiendo el impulso originario de esta revolución cognitiva, debido a que el énfasis que en un principio estaba puesto en el significado pasó a estar puesto en la información. Es decir, se pasó de la preocupación por la construcción del significado al procesamiento de la información. El factor clave de este cambio fue la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico. Esta nueva Psicología Cognitiva se sostuvo en los trabajos o investigaciones precursores sobre los procesos de aprendizaje de Allen Newell (1927-1992), John C. Shaw (1922-1991) y Herbert Simon (1916-2001). (Gómez y Sacristán, 1993)

Según Gómez (1993), el modelo de procesamiento de información considera al sujeto como un procesador de información, como si fuese una computadora, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Es decir, todo ser humano es un activo procesador de su experiencia mediante un complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Ello supone que el

organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia y mediada representación subjetiva del mismo.

Desde esta lectura, se entienden las funciones cognitivas como los prerequisites de la inteligencia para un tratamiento efectivo de la información y la autorregulación del organismo a fin de adaptarse al contexto cultural. Cuando estas funciones cognitivas se encuentran afectadas, el sujeto manifiesta sus efectos dando como resultado que la persona no piense de forma inteligente. En estos casos la función cognitiva se encuentra en déficit debido a diversos factores que sólo pueden ser mejorados a partir de la mediación. (Feuerstein, 1994 citado por Castro et al., 2017)

Temporetti et al. (2012) entienden que, tanto en el conductismo como en el cognitivismo, predomina un enfoque individualista, esencialmente psicobiológico y/o ambientalista, simplista, reduccionista y mecanicista. Para estos autores, se reafirma la concepción del alumno como un individuo receptivo y “almacenador”, ya sea en la tradicional versión pasiva de la *tabula rasa* o en la contemporánea más activa del *software*.

Por último, en lo que refiere al enfoque constructivista, este sostiene la concepción de un sujeto que, en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino que se constituye/construye en la interacción cotidiana con su entorno (sujeto-objeto, sujeto-otros). De esta manera, el constructivismo concibe al conocimiento, no como una mera copia de la realidad, sino como una reconstrucción del ser humano, como resultado de una interacción entre el sujeto y los objetos de su mundo circundante. (Carretero, 1993)

Desde este paradigma, la construcción del conocimiento, el aprendizaje de nuevos saberes, se produce en base a dos aspectos: el esquema inicial que tenemos de la nueva información, y de la actividad (externa y/o interna) que se desarrolla en consecuencia. Este esquema está constituido por la representación inicial que se tiene de una situación concreta o de un concepto

que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. (Carretero, 1993)

Uno de los exponentes principales de esta teoría es Jean Piaget (1896-1980). El autor parte de la concepción teórica de la adquisición de conocimientos basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento.

La acción –concepto central en la teoría piagetiana– es concebida como la interacción entre el sujeto y el objeto. En esa interacción el sujeto ejerce una acción sobre el objeto: busca regularidades, semejanzas y diferencias, compara; esta búsqueda está al servicio de la interpretación porque el conocimiento nunca es copia del objeto. Para incorporar el objeto, el sujeto lo transforma, lo interpreta de acuerdo a sus instrumentos intelectuales [(a sus esquemas iniciales)]. (Wolman y Casamajor, 2008, p. 3).

Para Piaget, el conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios cotidianos con el medio circundante. El niño y el adulto construyen sus esquemas de pensamiento y de acción sobre los esquemas anteriormente elaborados y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior. (Gómez 1993)

Ahora bien ¿cómo funcionan los mecanismos explicativos del avance del conocimiento en la teoría piagetiana?

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de

acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye técnicamente, una perturbación). Pero de la misma manera que no cualquier actividad define la actividad intelectual, tampoco cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos, antes ignorados, se convierten en perturbaciones. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 36)

Por conflicto cognitivo o perturbación se entiende aquello que constituye un obstáculo para una asimilación, tal como la llegada a un objetivo. Las perturbaciones y las reconstrucciones que provocan constituyen un factor fundamental en el progreso de los conocimientos. (Wolman y Casamajor, 2008)

La asimilación, junto con la acomodación son funciones claves de la perspectiva piagetiana que se dan a lo largo del desarrollo, permitiendo los procesos de aprendizaje. La asimilación comprende el modo de actuar del sujeto sobre el objeto, la situación para transformarlo en sus propiedades o relaciones, según los esquemas de aprendizaje subjetivos. Por su parte, la acomodación constituye la modificación de los esquemas de aprendizaje del sujeto, impuesta por las condiciones del medio. Entonces, la actividad cognoscitiva se caracteriza por una equilibración progresiva entre asimilación y acomodación. En este sentido, el desarrollo mental se presenta como una sucesión de grandes etapas: sensorio-motora, pre-operacional, operaciones lógico-concretas y operaciones lógico-formales. Cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevos. (Müller, 2013)

Por último, se considera importante resaltar la significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista es una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la

descentración que exige la conquista de la “objetividad”. (Gómez y Sacristán, 1993)

A este respecto, otro de los exponentes principales del constructivismo fue Lev Vigotsky (1896-1934). Si bien la propuesta vigotskiana se inscribe en el paradigma constructivista, a diferencia de Piaget, sostiene que no pueden establecerse etapas universales en el desarrollo cognoscitivo. Este autor entiende que el conocimiento, al constituirse por medio de la interacción social, está atravesado por el contexto cultural en el que tiene lugar, por lo tanto, no se puede universalizar este proceso. (Carretero, 1993)

Para Carretero (1993), una de las contribuciones principales de Vigotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social (en la línea del pensamiento marxista) y al conocimiento como un producto social. Por lo tanto, el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura.

En este sentido, el Vigotsky propone una concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo. El desarrollo es el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido. Es necesario, para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Para ejemplificarlo, introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real del sujeto, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y su nivel de desarrollo potencial, la capacidad de resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Narváez, 2008)

Las corrientes pedagógicas que se sostienen teóricamente desde este paradigma forman parte de una didáctica centrada en la construcción del conocimiento, entendido como construcción de significación y sentido, que facilita el protagonismo de los estudiantes para la interpretación, transacción y

negociación de significados en y con el grupo en el que interactúan. (Temporetti et al., 2012)

1.1.2. El aprendizaje universitario y las trayectorias académicas

Ros et al. (2016) plantean que durante los últimos años se ha evidenciado un incremento en la matrícula de las universidades públicas, por ende, la educación a nivel superior gana un protagonismo amplio, quizá como producto de la proyección de sujetos que desean integrar el espacio universitario y formar parte de la universidad de las “masas”.

En ese orden de ideas, para estas autoras, la universidad adopta desde su intencionalidad, una función social, pues asume la responsabilidad ética de concebir nuevas estrategias para la inclusión y permanencia de los estudiantes con características y experiencias educativas diversas.

Ante este nuevo paradigma universitario, proponen que:

Esta nueva composición del estudiantado vinculada a trayectorias escolares muy diversas, condiciones socio-económicas, laborales, generacionales, entre otras, representa importantes desafíos a la institución que interpela también la cotidianeidad de los procesos de gestión académica, y que genera la emergencia de dispositivos vinculados a la elaboración de proyectos, normativas e innovaciones curriculares tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con los que trabajan. (Ros et al., 2016, p. 36)

Ciertamente, algunos de los dispositivos podrían ser: (1) otorgar programas de orientación y tutorías para implementar en los primeros años de consecución académica o trayectoria académica; (2) articular las realidades socio-históricas, es decir, los cambios en las características estudiantiles con las prácticas tradicionales. Las autoras entienden que desde una mirada socio-

histórica, la universidad es el escenario de vínculos entre lo económico y social, y establecen que son los vínculos de los estudiantes con la experiencia universitaria lo que en realidad genera las transformaciones.

Esto lleva a pensar en la conceptualización de trayectoria académica. Para Guevara y Belelli (2013), la trayectoria académica es un concepto bastante confuso, ya que genera múltiples dimensiones que son susceptibles de análisis. Ante esta realidad, entienden que debe realizarse un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes en su contexto educativo, considerando la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio. Esta contextualización de la trayectoria ofrece una lectura de proceso, de discontinuidades y continuidades de la práctica estudiantil. En este sentido, conciben a la trayectoria académica como:

[...] el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprueban y las calificaciones obtenidas. (p. 47).

En este contexto, la trayectoria o recorrido académico se convierte en el itinerario que los estudiantes deben realizar dentro las instituciones de educación superior. Asimismo, para Kaplan y Fainsod (2001) puede entenderse como una construcción dialéctica establecida entre sus experiencias personales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución.

Por su parte, Araiza y Audelo (2017) consideran que las trayectorias académicas:

[...] representan una ruptura con los supuestos que históricamente homogenizan la procedencia social de los estudiantes universitarios. Asumir la diversidad como rasgo ineludible de los estudiantes en las universidades públicas, implica reconocer que estos se incorporan,

transitan y egresan de la universidad bajo itinerarios distintos. Por lo tanto, el conocimiento de esas diferencias y los factores concurrentes resultan esenciales para la formulación de políticas eficaces orientadas a potenciar los resultados académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto en términos de conclusión de estudios, eficiencia terminal y de alcances formativos. (p. 1)

Esto da cuenta de las características heterogéneas de los estudiantes universitarios vinculados a sus trayectorias académicas. En ese sentido, y como se ha venido afirmando, las diferencias suelen ser de orden familiar, socioeconómico, cultural y también de intereses y de experiencias. Es ello, Guevara y Belelli (2013) sostienen que el logro de una trayectoria universitaria continua y completa está condicionada por aspectos sociales y culturales propios de cada sujeto. El estudio de la trayectoria académica implica un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes en su contexto educativo, considerando la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio.

Por último, para Santos et al. (2020) al plantear un ajuste o desajuste académico, se hace referencia a la fluidez del conjunto de trayectorias del estudiantado en un espacio y un tiempo determinado, en relación al período que se considera normal de duración de los estudios, así como de otros comportamientos académicos esperados institucionalmente. De este modo, el ajuste integra otras variables como la renovación y la idoneidad.

1.2. Alfabetización académica: factores vinculados al aprendizaje de la escritura en el ámbito universitario

En este título se desarrolla una de las temáticas vinculadas al aprendizaje en el nivel universitario: la alfabetización académica. Para ello, se realiza un breve recorrido sobre el concepto de alfabetización, para luego profundizar el de alfabetización académica. En este contexto, se continúa con

las variables o factores involucrados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para poder comprender cómo se relacionan con la práctica de la escritura académica.

1.2.1. Los procesos de alfabetización y alfabetización académica

En términos generales, el concepto de alfabetización refiere a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la lengua escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Actualmente, estar alfabetizados significa, en principio, poder leer, escribir, poseer capacidades para el cálculo y la numeración, aplicadas al contexto socio-histórico, que es el que demanda estas competencias. Sin embargo, los conocimientos implicados en la alfabetización han cambiado de acuerdo con las demandas de la sociedad. (Larraz, 2012)

En la actualidad, se considera a la alfabetización como un proceso permanente y progresivo. El objetivo principal de la alfabetización es el aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura. En palabras de Ferreiro (2013):

Ahora sabemos que la alfabetización es un largo proceso que comienza mucho antes de los seis años y que continúa mucho más allá de la educación obligatoria. Un largo proceso cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular en las complejidades de la cultura escrita sin temor, con confianza y curiosidad. (p. 26).

En este sentido, Ferreiro (2003) entiende que la idea de que la alfabetización acaba en los primeros años de la primaria impide ver cuál es la tarea alfabetizadora propia de los niveles siguientes, impide ver que la alfabetización es un proceso y no un estado que se logra de una vez por todas.

Esta autora (1987 citada por Fusca, 2012) subraya que la escritura puede ser conceptualizada de dos modos diferentes: como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras o como una representación del lenguaje. En la primera conceptualización, la escritura es considerada como una habilidad mecánica de transcripción, basada solamente en procesos perceptivos y motrices. Se identifica escribir con copiar o transcribir fonemas en símbolos gráficos. Por el contrario, la conceptualización de la escritura como una representación del lenguaje parte de una concepción de la misma como un objeto de conocimiento. Se parte de la premisa de que la escritura es un proceso cognitivo de reorganización muy compleja del pensamiento, debidos a que se involucran múltiples operaciones cognitivas que implican la revisión constante de lo que se escribe y la resolución de problemas que surgen a medida que se produce el texto. (Fusca, 2017)

De acuerdo con Vigotsky, el desarrollo de la escritura en el sujeto no sigue la misma historia evolutiva del lenguaje hablado, pues, desde su inicio, requiere niveles diferentes de abstracción. Como plantean Frausin, Samoluk y Salas (2010), en la propuesta vigotskiana se describen tres fenómenos dentro del proceso de la adquisición del lenguaje escrito:

Cuando aprende a escribir el niño tiene que desembarazarse de los aspectos sensorios del habla y reemplazar las palabras por imágenes de las mismas [...] es lenguaje meramente imaginado y requiere simbolización de la imagen sonora en los signos escritos (un segundo nivel de simbolización) naturalmente debe resultar para el niño más difícil que el hablado. (p. 7)

Para los referidos autores, la escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular, una situación nueva para el niño. En el habla las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido. Las

motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectuales y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación, requiriendo una separación de la situación real.

Visto de esta forma, el paradigma vigotskiano asume que en el desarrollo de la escritura, al igual que en el lenguaje hablado, los significados se construyen socialmente, es decir, se aprende partiendo de la interacción del individuo con su entorno sociocultural. En otras palabras, el lenguaje escrito se construye de acuerdo con una situación específica en la que el aprendiz debe cubrir, en principio, los requerimientos de la comunidad, por ejemplo, el salón de clase (Frausin, Samoluk y Salas, 2010). Es entonces que la escritura se adquiere en el marco de las instituciones escolares, no puede adquirirse solo por interacción social, debe sistematizarse y su aprendizaje es guiado. Es por esto que se vincula con la categoría de Zona de Desarrollo Próximo.

En cuanto al proceso de alfabetización, se identifican distintas etapas del mismo: (a) la alfabetización emergente o temprana, refiere al aprendizaje de los niños antes del ingreso a la escuela; (b) la alfabetización inicial o primera alfabetización, comienza en el último año del nivel inicial y los primeros años del nivel primario y sienta las bases para el aprendizaje de la lengua escrita; (c) la alfabetización media o avanzada, en la que los niños y niñas continúan aprendiendo y perfeccionando las habilidades lectoras y escritoras y van logrando mayor autonomía para poder escribir y leer. En esta etapa, los niños comienzan a trabajar textos más extensos y complejos; (d) por último, la alfabetización académica, constituye el período que comienza cuando el estudiante llega a los estudios superiores y continúa el resto de su vida.

Siguiendo a Larraz (2012), el proceso de alfabetización no es lineal y no sucede en todos los sujetos de la misma manera. En este proceso interfieren factores personales, sociales y culturales, además de los condicionamientos internos propios de las instituciones educativas.

Debido a la problemática y los objetivos de este estudio, se focalizará en la última etapa de este proceso: la alfabetización académica.

Marín (2006) entiende a la alfabetización académica como “[...] el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio” (p. 31). Esta definición se contrapone a la concepción tradicional de alfabetización, que sostiene que una vez que las habilidades de lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o de situación. En el ámbito universitario, las actividades de lectura y escritura para ser satisfactorias deben incorporar nuevos saberes correspondientes a las complejidades de los textos académicos y a las características propias de la disciplina en la que se insertan.

La lectura y la escritura en la educación superior se han convertido en objeto de interés debido a que estos procesos inciden directamente en el desempeño académico de los estudiantes y en la calidad académica, la producción de conocimiento, las dificultades de comunicación, la repitencia y la deserción, entre otros. (Salazar et al., 2015)

Comúnmente se cree “que el estudiante universitario llega a la institución con saberes básicos como leer y escribir, considerando innecesario que la universidad tome acciones en esos ámbitos” (Barreto, 2014, p. 3). Este supuesto se basa en la concepción de que la lectura y la escritura son habilidades innatas al ser, considerándolas como prácticas independientes y de carácter especializado, dejando de lado que son el resultado de un trabajo académico propio y tácito en el descubrir de los saberes, con el apoyo de los docentes y /o especialistas en el tema.

Desde la perspectiva asumida, se considera que la lectura y la escritura deben interpretarse como procesos en constante desarrollo. Es por ello que el desarrollo de las prácticas de escritura académica debe ser asumido por el sector universitario en términos de eje transversal. Así, se invita a docentes y estudiantes a valorar tanto la importancia la expresión oral como el lenguaje escrito en la formación de los futuros profesionales.

1.2.2. Las perspectivas actuales sobre alfabetización académica

Castelló, Bañales y Vega (2010) plantean que, en los últimos años, el aprendizaje de la escritura académica en el ámbito universitario ha sido estudiado preferentemente desde tres perspectivas que se insertan en los enfoques teórico-metodológicos (referidos en el primer apartado): conductistas, cognitivistas o constructivistas.

A nivel teórico, estos enfoques entienden de forma distinta entre sí en cuanto a los procesos de aprendizaje y mejoramiento de la calidad de la escritura y, consecuentemente, en sus formulaciones otorgan diferentes roles a los factores metacognitivos, motivacionales y contextuales implicados en dichos procesos. A nivel metodológico, los procedimientos de recogida y análisis de datos que se enfatizan en cada caso pueden situarse dentro de un *continuum* que va desde aquellos que cifran su interés en el nivel individual (enfoque conductivo y cognitivo) hasta los que se interesan por el análisis de la interacción en situaciones de escritura colaborativa (perspectiva constructivista socio-cultural). (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Entonces, ¿cómo explican cada una de estas perspectivas las características para el desarrollo del aprendizaje en la escritura de textos académicos?

Desde el **enfoque conductista**, según estos autores, se afirma que el estudiante aprende observando las acciones y escuchando las descripciones de los modelos. La motivación proviene de los reconocimientos que el modelador ofrece al aprendiz. Es decir, la calidad de la escritura académica se logra a través de un modelado de la conducta individual por ensayo y error, en el cual se premian las respuestas satisfactorias que conducirían a un mejoramiento de esta actividad.

Por lo tanto, el enfoque conductista estudia los procesos individuales de los escritores para regular su producción desde lo motivacional, conductual y contextual, y el impacto de estos procesos de regulación en la calidad de los textos. Desde esta perspectiva, el modo en que los estudiantes pueden aprender nuevas habilidades de escritura es mediante un proceso de

enseñanza y aprendizaje basado en cuatro niveles secuenciales: observación, emulación, auto-control y autorregulación escrita (Zimmerman y Riesemberg, 1997, citado por Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Sintetizando, la corriente conductista, utiliza como factor explicativo los contextos situacionales inmediatos.

Por su parte, la corriente cognitivista pone el énfasis en las operaciones cognitivas implicadas en la composición escrita, en tanto tarea individual de resolución de problemas, centrados en los déficits de los estudiantes y en la necesidad de superarlos. Se enfocan en el desarrollo de los procesos cognitivos redaccionales, es decir, en factores individuales. El modo de enseñanza es pasivo, no hay participación del sujeto en el proceso de aprendizaje. La unidad de análisis es la descripción de las dificultades de los alumnos para escribir. (Castelló, Bañales y Vega, 2010)

Desde esta perspectiva, entonces, la composición de un texto es entendida como un problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión que el escritor necesita controlar de manera recursiva y coordinada mediante un proceso de monitoreo (Juárez, 2018). Para ello, la forma de mejorar la calidad de los textos es enseñar a los estudiantes “modos de control” tales como el control sobre automatismos, sobre las reglas y sobre los conocimientos. (Hayes y Flower, 1980, citado por Castelló, Bañales y Vega, 2010).

La diferencia entre el conductismo y el cognitvismo está en que el primer paradigma propone un modelo exterior a ser copiado mientras que el cognitvismo se centra en los procesos internos. Para que una tarea sea lograda hay que efectuar una serie de pasos, de regulaciones internas a seguir para alcanzar los resultados propuestos. El cognitvismo propone que, si esos pasos son cumplidos, no debería haber margen de error. Mientras que en el conductismo la tarea es lograda con éxito por copia del modelo absoluto, no se focaliza en el proceso interno, en la “caja negra” que los conductistas no están interesados en investigar.

La **perspectiva constructivista socio-cultural**, considera que la alfabetización es una co-construcción formada en el curso de las transacciones entre la cultura y el individuo, a menudo mediada por aquellos (padres, maestros, medios) que ayudan a hacer la cultura más comprensible (Hagell y Tudge, 1998 citado por Braslavsky, 2003).). En este sentido, consideran la diferencia que existe entre los niños que en su primera infancia han sido socializados solamente mediante el lenguaje oral en contextos no letrados con aquellos que, además, han tenido la posibilidad de contar con un contexto letrado que les ha permitido acceder a objetos culturales (por ejemplo, libros) y a una valoración de los usos del lenguaje escrito. De este modo, demuestran lo importante que es el contexto familiar y social del estudiante para el proceso de alfabetización (Braslavsky, 2003).

Este paradigma concibe la elaboración de la escritura académica como una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico. Los miembros principiantes de la comunidad aprenden a escribir mediante su participación en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros más expertos o avanzados (Castelló, Bañales y Vega, 2010). La perspectiva constructivista socio-cultural acentúa la importancia de la pertenencia familiar, social y cultural del sujeto y las características específicas de la institución educativa en la que se inserta, acercándose más al concepto de alfabetización académica que se definió anteriormente.

De este modo, los autores citados resaltan la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky y en la particular atención de esta perspectiva a las prácticas sociales e institucionales en las que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Los docentes ayudan al estudiante en la apropiación de conocimientos que le permiten resolver por sí mismo tareas de escritura complejas, para la que antes se requería la ayuda externa. De esta manera, se asume que los procesos individuales de regulación de la escritura a nivel cognitivo-afectivo son siempre situados y mediados por el contexto social, cultural e histórico en lo que estos

tienen lugar, y están vinculados a la identidad asumida por el escritor (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Dentro de esta línea teórica, Carlino (2005, 2011, 2013) propone una concepción particular de alfabetización académica:

Sugiero denominar alfabetización académica al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. [...] Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (Carlino, 2013, p. 370).

Para esta autora, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo que es distinto a hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Los universitarios, si bien son co-responsables de adquirir los modos disciplinares de leer y escribir, no son autónomos para lograrlo. Leer y escribir ha dejado de ser considerado un conocimiento básico. Aun reconociendo que la educación secundaria debe mejorar y que entonces los ingresantes universitarios llegarán mejor formados, necesitarán seguir aprendiendo a producir e interpretar los textos de sus disciplinas. Se admite, al menos en los ámbitos especializados, que ello requiere enseñanza específica. (Carlino, 2013)

Carlino (2011), adhiere al enfoque constructivista de la didáctica de las prácticas del lenguaje que propone enseñar -entendido como compartir, hacer explícitas y ayudar a ejercer- las prácticas de lectura y escritura requeridas para participar en la educación y en la sociedad, en lugar de responsabilizar a los estudiantes por lo que aún no saben hacer.

En términos de Prior (1998 citado por Colombo, 2017), se genera un proceso de **enculturación disciplinar** a través de la cual los estudiantes adquieren los modos de ser y hacer, incluyendo los modos de operar en el plano discursivo, en sus respectivas comunidades disciplinares. En este proceso los estudiantes aprenden ciertas prácticas letradas mediante su participación, y se podría reconocer que estas prácticas son indisociables del contexto en que se insertan.

1.3. La alfabetización y las trayectorias académicas desde la lectura de la Psicopedagogía

Debido al interés por el modo en que transcurren las trayectorias académicas de los distintos estudiantes, el aprendizaje de diversas habilidades y conocimientos específicos de este nivel como la escritura académica, y su relación con el contexto socio-cultural del que provienen y sus saberes previos, se decidió adoptar el concepto de aprendizaje propuesto por la Psicopedagogía para orientar este estudio.

Filidoro (2009), desde un enfoque constructivista, conceptualiza al aprendizaje como un:

[...] proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (p. 16).

Desde esta concepción del aprendizaje, se entiende al mismo como un proceso que se desarrolla en una secuencia espiralada, en el que cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para su estructuración. Esto implica también que cada sujeto tiene un tiempo diferente, vinculado con su ritmo de desarrollo y con variables socio-culturales. (Dabas, 1998)

Por su parte, Müller (2013) considera que el aprendizaje está íntimamente relacionado a la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, un mundo pre-subjetivo en el que el ser humano adquiere sentido de sí mismo y de lo que lo rodea. Al apropiarse de nuevos conocimientos y técnicas, cada sujeto se incorpora en ese mundo cultural con una participación activa y así construye en su interioridad el universo de representaciones simbólicas.

De estas caracterizaciones de los procesos de aprendizaje, interesa resaltar la importancia que se le otorga al conocimiento de los saberes previos del sujeto, lo que permitiría conocer, en palabras de Vigotsky, cómo se desarrolla su Zona de Desarrollo Próximo. Partiendo de la posición en la que se encuentra el sujeto con relación al aprendizaje de un área determinada de conocimiento, es posible diagramar metodologías de enseñanza que contemplen sus saberes previos y le permitan avanzar en su proceso cognitivo hacia conocimientos de mayor complejidad y potenciales de ser adquiridos. (Carretero, 1993).

Podrían vincularse, entonces, estas conceptualizaciones acerca del aprendizaje con la caracterización de trayectoria académica ya realizada. Esto es, que para dar cuenta de los distintos itinerarios recorridos por los estudiantes en su curso por la universidad es necesario conocer su contexto familiar, socioeconómico y cultural, así como sus intereses y experiencias. Estos factores que configuran el esquema de aprendizaje de los estudiantes, deben ser tenidos en cuenta para delinear las actividades de interacción que posibiliten realizar avances en el conocimiento con relación a un objeto específico en estudio, así como la articulación de los mismos para una reflexión integral acerca de esos conocimientos.

Schlemenson (2001), desde una vertiente psicoanalítica, afirma que la escritura es una de las producciones de mayor subjetivación del individuo debido a que incluye la presencia de una multiplicidad de otros que pueden criticarla o aprobarla. Se escribe para sí y para otro. Se entiende a la escritura como una elaboración subjetivante y una producción simbólica, una modalidad

de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento a la vez, en tanto oferta simbólica de inscripción social y en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva.

Asimismo, otras de las cuestiones que se consideran desde la perspectiva constructivista son los procesos de metacognición que se generan en los sujetos. Por metacognición, se hace referencia al papel creciente que tiene la conciencia del sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje. Las actividades metacognitivas son mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto para resolver un problema. A modo de ejemplo, se pueden mencionar: ser conscientes de las limitaciones de la capacidad del propio sistema; estimar la cantidad de material o el tiempo necesario para resolverlo; conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso adecuado; identificar y definir los problemas; planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos; y supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad (Brown, 1978 citado por Mora y Bustingorry, 2010).

Con ello, los procesos de aprendizaje, en general así como frente a un objeto de conocimiento específico como la escritura académica, además de verse atravesados por cuestiones propias al sujeto que aprende (motivación, conocimientos previos, intereses y experiencias), de su entorno (familiar, cultural, institucional) y especificidades del objeto de conocimiento (propias del objeto, disciplinares, etc.), se reconstruyen, resignifican y transforman gracias a los procesos reflexivos del propio estudiante y en interacción con otros (docentes, pares, etc.). En este interjuego se constituye lo que Fernández (2007) refiere como *sujeto autor*: “aquel que a través de un continuo proceso se construye a partir de su movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes” (p. 70). De este modo, las intervenciones de enseñantes y aprendientes se transforman en “otras versiones”, posibilidades de reflexionar en conjunto acerca del objeto de conocimiento, es este caso la producción del escrito académico.

2. ANTECEDENTES

En base a la problemática del desarrollo de la escritura académica en el entorno universitario, se ha realizado un relevamiento de investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que sustentan el estado de la cuestión de este estudio.

En primer lugar, Salazar-Sierra et al. (2015) en su trabajo “Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia” (Bogotá, Colombia), se proponen caracterizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los cursos de lectura y escritura de primer año y su aporte en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado, con el fin de plantear lineamientos conceptuales para su transformación y fortalecimiento en la educación superior. Los resultados obtenidos conducen a impulsar una política de lectura y escritura a nivel nacional pertinente a las competencias que se requieren para un buen desempeño.

Por su parte, el trabajo doctoral de Ortiz (2015), titulado “Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica universitaria” (Bogotá, Colombia), consistió en identificar y analizar las representaciones sociales que manifiestan los docentes y estudiantes acerca de la escritura académica y su relación con las prácticas de escritura de los estudiantes. En función al objetivo general, la investigadora se propuso documentar las prácticas de escrituras que realizan los estudiantes en la universidad, considerando las dimensiones profesor-estudiante-saber, así como establecer las relaciones que están dadas entre las representaciones sociales y las prácticas de escritura académica de los estudiantes que se encuentran cursando pregrado universitario en diversas especialidades. Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes universitarios participantes en el estudio presentan debilidades en el desarrollo de la escritura académica. Las representaciones sociales emergentes y encarnadas en las acciones didácticas fueron: la escritura es una técnica; la escritura es un instrumento que posibilita la evaluación de conocimientos; y la escritura es un hecho natural, difícil y complejo. En tal sentido, la autora concluye que la escritura académica constituye un proceso que requiere de un

abordaje epistemológico, didáctico, social y político. Por lo tanto, no basta con los intentos emprendidos de manera aislada por los docentes y también por los estudiantes, se necesita de políticas institucionales y curriculares orientadas al desarrollo de las competencias en la escritura en el campo académico.

También de Colombia (Quindío), Castro, Montes y Vera (2017) se propusieron analizar algunas dificultades de la escritura académica en el nivel de postgrado. Afirman que las diferentes dificultades evidenciadas en los procesos de escritura en el postgrado tienen su fuente en las deficiencias cognitivas presentadas en cada fase del acto mental y el uso ineficaz de las operaciones mentales. Es por esto que recomiendan que las instituciones del nivel superior deberían diseñar procesos que evalúen las funciones cognitivas y el estado de las operaciones mentales de sus estudiantes y construir herramientas acordes a las deficiencias presentadas y la ejecución de tareas que permitan el desarrollo cognitivo.

Por último, el estudio realizado en Rosario (Argentina) por Evelyn-Liardet (2021) analiza las prácticas y representaciones de docentes universitarios acerca de la alfabetización académica. Parte del concepto de alfabetización académica propuesto por Carlino entendido como un proceso de enseñanza que tiene lugar (o no) destinado a propiciar el ingreso de los estudiantes a las distintas culturas escritas de las disciplinas. En este sentido, no es suficiente con que el estudiante sepa leer y escribir, sino que necesitará construir nuevos aprendizajes en torno a estas prácticas para transitar por la universidad. Es por esto que los profesores universitarios cobran un rol protagónico en el proceso de alfabetización académica.

En el análisis realizado por la autora sobre las prácticas y representaciones presentes en docentes universitarios de la carrera de Psicopedagogía de una universidad privada, se refleja que los profesores le otorgan una gran importancia a las prácticas de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes como futuros psicopedagogos. La lectura y la escritura han sido reconocidas como prácticas sociales que necesariamente requieren una instrucción y enseñanza específicas por parte de los docentes,

así como de ciertas acciones pedagógicas que guíen su aprendizaje. Sin embargo, en relación a las prácticas, la autora identifica que existen diferencias respecto del acompañamiento y sistematización de las mismas y en cuanto a los grados de implicación de los docentes en las dificultades de los estudiantes.

Se puede observar que en la mayoría de los estudios referidos se abordan las experiencias previas, representaciones y prácticas de los estudiantes y/o profesores universitarios, enfatizando que el aprendizaje de la escritura académica es un proceso permanente y continuo. Es decir, que apuntan a entender el fenómeno desde una perspectiva constructivista. Conciben a la escritura académica como un discurso específico de cada disciplina que debe ser enseñado en el ámbito universitario. Comparten la perspectiva de que no basta con los intentos de los docentes y los estudiantes, sino que se necesita de políticas institucionales y curriculares orientadas al desarrollo de las competencias en la escritura en el campo académico.

Por otro lado, un estudio de estos antecedentes parte de una concepción cognitivista del aprendizaje, afirmando que las dificultades que presentan los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje de las prácticas de escritura académica se vinculan con deficiencias cognitivas presentadas en las distintas fases del acto mental y en el uso ineficaz de las operaciones mentales. En este caso, los autores recomiendan que las instituciones del nivel superior deben evaluar las funciones cognitivas y las operaciones mentales de sus estudiantes y constituir herramientas que permitan un buen desarrollo cognitivo. Es decir, parten de una concepción individualista y esencialmente psicobiológica.

En este contexto, este trabajo se propone aportar y profundizar el debate de esta problemática inscrito en la perspectiva constructivista y socio-cultural. Por ello, se centra en conocer cuáles son las concepciones y prácticas de escritura académica de los estudiantes de Psicopedagogía para intentar cubrir el vacío de conocimiento referido a esta disciplina. Sobre todo, teniendo en cuenta que de los estudios antes referidos, solo se encuentra vinculado a esta disciplina el trabajo de Evelyn-Liardet (2021).

3. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Los procesos de investigación, para consolidarse en función de resultados pertinentes, deben concebirse en un enfoque epistemológico bien definido. La perspectiva epistemológica asumida en la presente investigación se sostiene desde la teoría constructivista. Este enfoque considera que el conocimiento no es una copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones que imponga la mente del individuo, sino que es el producto de una interacción entre estos dos elementos. Por tanto, el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad (Carretero, 1993).

Habiendo definido el posicionamiento epistemológico-metodológico, se proponen los objetivos de investigación siguientes:

Objetivo General

Analizar las experiencias de los estudiantes de primero y quinto año de Licenciatura en Psicopedagogía respecto de las prácticas de escritura académica.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las concepciones y prácticas de escritura de los estudiantes.
- Identificar las principales problemáticas de la escritura académica.
- Indagar las estrategias sobre la resolución de conflictos emergentes a partir de la escritura académica.

3.1. Diseño de investigación

A los efectos de abordar la realidad, con miras a analizar las experiencias de los estudiantes de primero y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía respecto de las prácticas de escritura académica, el presente estudio está orientado desde el enfoque de investigación cualitativo.

El abordaje del objeto de estudio desde el enfoque cualitativo se debe a que se consideran los aspectos de orden subjetivo de los participantes. Es por ello que se puede afirmar que la investigación cualitativa se define de forma general como aquella que permite abordar la realidad, objeto de estudio de forma integral y no parcelada o bajo el enfoque de causa-efecto (Hernández Sampieri et al. , 1991).

De esta manera, como aclaran estos autores, dada las características de su modelo flexible, el abordaje del presente estudio bajo este enfoque permite comprender situaciones y contextos sociales, en los que se considera lo subjetivo y las experiencias de los estudiantes como objeto de conocimiento. Así también, esta apertura metodológica permite recabar información procedente de diversas fuentes, sin limitarse a una tendencia específica, por lo que posibilita el abordaje de la realidad desde una perspectiva amplia e integral. Es decir, la intención a partir del estudio está orientada a comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

La complejidad en el presente estudio se asume desde la imposibilidad de abordar la realidad de manera fragmentada, es decir, considerando aspectos particulares de un fenómeno dado a partir de una visión, enfoque o disciplina específica. Así, la objetividad se crea como un sistema complejo, definido por García (2006) como “una representación acorde de la realidad conceptuando como una totalidad organizada en la cual los elementos, en virtud de su interdefinidibilidad, no son separables y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente”. (p. 21-22)

Ahora bien, siguiendo los presupuestos de la Teoría de Sistemas Complejos (García, 2006), basada en el constructivismo de la Epistemología Genética de Piaget, el abordaje de la objetividad dada conduce a descubrir cómo se establecen las relaciones entre los conocimientos previos que facilitan la experiencia del sujeto cognoscente y la acción que éste establece como punto de partida hacia el desarrollo de los procesos cognitivos inherentes a esa acción. Así, el autor señala que estas “actividades cognoscitivas deben abordarse no como una descripción de estados, sino como procesos”. (García,

2006, p. 40) En este sentido, la presente investigación, pretende las experiencias de los estudiantes de primero y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, respecto de las prácticas de escritura académica, sus vivencias, desde la complejidad que implica este fenómeno objeto de estudio, descubriendo las relaciones que están dadas, y que devienen de un proceso donde se conjuga lo experiencia y lo cognitivo del sujeto cognoscente, en este caso de los estudiantes participantes en el estudio. De esta manera, partiendo de los elementos que surgen de esa metodología aplicada, se ha procedido a reconstruir la realidad y a transformarla conceptualmente.

Volviendo a las características del diseño, el presente estudio es descriptivo y de corte transversal.

Con relación al diseño descriptivo, Hernández Sampieri et al, 1991) definen a este tipo de estudios como aquellos que describen con precisión el evento de estudio, exponiendo detalladamente cada una de sus características. Asimismo, Tamayo y Tamayo (2005) señalan que este enfoque comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

Por su parte, el carácter transversal de esta indagación es debido a que se estudia la variable en un determinado momento, realizando una única medición de la misma (Tamayo y Tamayo, 2005). Esto es así porque no se realizará un seguimiento de los estudiantes, sino que se apunta a cómo los estudiantes entienden e interpretan estos procesos. En este sentido, la investigación se centra y profundiza en preguntas vinculadas a la experiencia de cada uno de los participantes con relación no sólo al contacto que tienen con los textos científicos y académicos sino a las experiencias en la producción y reproducción de este tipo de estructura textual.

3.2. Participantes

La población desde el contexto metodológico-investigativo, viene a considerar el universo de elementos involucrados con el problema, objeto de estudio. Partiendo de este planteamiento, la población es definida por Ramírez (2007) como “un subconjunto del universo conformado en atención a un determinado número de variables que se van a estudiar” (p.73). Es decir, se considera una población de estudio un conjunto de personas que presentan ciertas condiciones que posibilitan su inclusión en la investigación.

Dentro de una población específica como objeto de indagación se define la muestra. Hernández Sampieri et al. (1991) entienden a la muestra como un subgrupo de la población de interés, sobre el que se recolectan datos, y que debe definirse y delimitarse previamente, siendo, además, representativo de la población.

En este caso, se realizaron entrevistas a cursantes durante en 2021 de 1° año (5 estudiantes) y de 5° año (5 estudiantes) de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en la UGR. El criterio de selección de la muestra se sustenta en la posibilidad de contrastar las impresiones y reflexiones entre estudiantes que ingresan a la carrera teniendo poca o ninguna experiencia en el contacto con textos académicos y científicos propios de la disciplina, con aquellos que cursando el último año de la licenciatura han adquirido diversas experiencias en el contacto con los textos específicos vinculados a la Psicopedagogía y han realizado producciones escritas vinculadas a lo académico. Se apunta, entonces, a la riqueza de experiencias y reflexiones que cada participante pueda aportar acerca de los procesos de adquisición de habilidades y capacidades para el manejo de textos académicos y científicos disciplinares.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se ha realizado a partir de entrevistas en profundidad, siendo esta una fuente primaria y una de las principales estrategias para producir datos en la investigación cualitativa. Esta herramienta

permite ahondar sobre la experiencia de los estudiantes con la lectura, producción y reproducción de textos científicos y académicos.

En la entrevista en profundidad, el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportar algún dato de interés estableciendo un diálogo en el que una de las partes busca recoger información y la otra es fuente de esas informaciones. La ventaja de este instrumento, es que son los mismos actores sociales los que proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, aptitudes y expectativas. (Behar Rivero, 2008)

Proponiendo la entrevista en profundidad, se apunta a la libertad de expresarse por parte de los indagados, cumpliendo también con los estándares éticos en el manejo de la información y manteniendo los datos personales anónimos.

En cuanto al procedimiento de recolección de los datos, el modo de acercamiento al campo de esta indagación se realizó en contexto mundial de pandemia por el SARS-COVID-19 y la correspondiente declaración del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio decretado por el Gobierno de la República Argentina (DNU N° 260/20 y sus modificatorios). Debido a las características singulares explicitadas que atraviesan este trabajo de campo, se tomó como decisión metodológica realizar las entrevistas a través de las plataformas Google MEET y/o ZOOM. De este modo, siendo que quienes fueron parte de la muestra pertenecen a un grupo que en el contexto de pandemia y para cumplir con los protocolos determinados para las entidades educativas no asistían presencialmente a cursar en la universidad sino a través del cursado remoto, este modo de implementar el instrumento ha permitido indagar la temática que convoca, resguardando las condiciones sanitarias.

Por ello también, el primer contacto con los estudiantes de la muestra se hizo a través del correo electrónico. En un primer momento, se comunicó con los estudiantes para la presentación de la investigación y el envío en archivo adjunto del consentimiento informado para su aceptación y firma, y reenvío del mismo. En una segunda instancia, al contar con el consentimiento, se

coordinaron y concretaron los encuentros para las entrevistas a través de las plataformas antes mencionadas.

3.4. Procesamiento y análisis de los resultados

Debido a que los datos han sido tomados directamente de la realidad y la información se ha obtenido a través de instrumentos empíricos para el conocimiento de las experiencias de los estudiantes de primero y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía respecto de las prácticas de escritura académica, los datos obtenidos son originales, producto de la investigación sin la intermediación de ninguna otra persona o naturaleza. (Sabino, 1996)

Con relación al procesamiento y análisis de los resultados, se ha realizado un análisis cualitativo de los datos para darle sentido a las prácticas y reflexiones relevadas a través de las entrevistas en profundidad.

Al respecto del tratamiento de los datos, Rodríguez Sabiote (2003) entiende que es necesario llevar a cabo un proceso de categorización. En este estudio, la información obtenida se organizó a través de una matriz (ver Anexo), que Hernández Sampieri et al. (1991) la proponen como una forma de organizar la información y permite establecer relaciones entre las categorías de manera que, luego, resulte más efectivo el análisis y la interpretación de esos datos. Al definir estas categorías específicas que surgieron del trabajo de campo, se ha elaborado el análisis e interpretación de las mismas en diálogo con los presupuestos teóricos que encuadran este trabajo para intentar comprender la profundidad del fenómeno indagado y poder definir los resultados.

4. RESULTADOS

Sobre la base del análisis e interpretación de los datos obtenidos en el campo acerca de las experiencias de las estudiantes² de primero y quinto año de Licenciatura en Psicopedagogía respecto de las prácticas de escritura académica, en este apartado se reportan los principales resultados empíricos o teóricos del trabajo, y su interpretación a la luz del marco teórico vertido en los capítulos anteriores y en el marco de los antecedentes previos consignados.

Se definen las siguientes categorías para una mejor estructuración de la exposición de los resultados:

- Experiencia previa propia y del entorno cercano;
- Concepción de escritura académica;
- Estrategias propias frente a la escritura académica;
- Prácticas que favorecen el aprendizaje de la escritura académica;
- ¿Dificultades o escritura en movimiento? Medidas de apoyo para el desarrollo del aprendizaje de la escritura académica;
- Importancia del trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura académica.
- El valor de la escritura académica en el proceso general de aprendizaje y en la formación profesional de la Psicopedagogía.

Experiencias previas y contexto social

Con relación a las experiencias previas se consideró relevante tener en cuenta aquellas trayectorias atravesadas por las estudiantes, así como poder

² Se hace mención a las estudiantes ya que, del grupo estudiantil con posibilidades de participar, la totalidad de quienes optaron por hacerlo fueron mujeres.

recabar información de su entorno socio-cultural más cercano en relación a las experiencias familiares en cuanto al nivel superior. La alfabetización es un proceso complejo, que se construye a partir de la interacción con otros ya sea la familia, la escuela u otros ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto, siendo este un derecho social y cultural.

En líneas generales las estudiantes entrevistadas provienen de contextos socio-culturales variados que definen el recorrido de itinerarios distintos en su trayectoria por la universidad. Esto significa que sus procesos de aprendizaje sobre la escritura académica han sido influenciados por el contexto socio-cultural de procedencia, sus saberes previos, sus experiencias y sus intereses. Asumiendo, entonces, que las estudiantes ingresan al ámbito universitario con características y experiencias educativas singulares.

Desde una lectura psicopedagógica, que concibe al aprendizaje como un proceso, conduce a pensar que el avance en el conocimiento se da en una secuencia espiralada, en el que cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para su estructuración. Esto implica, también, que cada sujeto tiene un tiempo diferente, vinculado con su ritmo de desarrollo y con variables socio-culturales. (Dabas, 1998)

Los datos obtenidos permiten interpretar que, ya sea por su recorrido previo propio o de algún familiar cercano, todas las estudiantes indagadas cuentan con experiencias familiares y/o propias en la educación superior previas a su ingreso a la carrera de Psicopedagogía y, por consiguiente, cuentan con el acompañamiento de su entorno en el desarrollo de su alfabetización académica. El grupo de entrevistadas, en general, sostiene que escribir es un objeto sociocultural y que sus experiencias previas, su contexto social y sus relaciones familiares influyeron sobre sus prácticas discursivas en la universidad.

A modo de ejemplo, cabe mencionar que una de las estudiantes comentó que su elección de estudiar la carrera de Psicopedagogía estuvo influenciada por sus relaciones familiares. Su madre es docente y directora de

un jardín de infantes. En esa tarea, ella observaba el modo en qué abordaban las problemáticas de aprendizaje presentes en los niños a través de un trabajo interdisciplinar con psicólogas y psicopedagogas y le interesaba el rol que cumplía estas últimas tanto dentro como fuera del jardín. De este modo, se puede observar cómo las experiencias previas (tanto propias como ajenas) constituyen un contexto que inviste de valores e ideas que acompañan a la construcción de la forma de percibir el mundo del futuro profesional.

Desde el campo disciplinar que la Psicopedagogía brinda, Müller (1997) considera que el aprendizaje reside en un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que intersubjetivo y relacional. Moviliza las estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, además de lo simbólico-dramático inconsciente, por medio de lo que los sujetos incorporan, elaboran y re-crean un conjunto de informaciones y conocimientos desde un lugar social y cultural. Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender.

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, aprender a escribir en el contexto académico se relacionaría con la importancia que se le otorga al conocimiento de los saberes previos del sujeto. Partiendo de la posición en la cual se encuentra el sujeto con relación al aprendizaje de un área determinada de conocimiento, es posible diagramar metodologías de enseñanza que contemplen sus saberes previos y le permitan avanzar en su proceso cognitivo. Desde una perspectiva vigotskiana, se trata de definir el nivel real y el nivel potencial del sujeto, para ajustar los métodos y estrategias de guía pertinentes para su acompañamiento (zona de desarrollo próximo) (Carretero, 1993).

Complementariamente, interesa resaltar las distintas experiencias explicitadas por las estudiantes de 5° año acerca de cómo fueron transformando sus conocimientos y producciones en relación a la escritura académica, puesto que permiten reconocer que se incorporan, transitan y egresan de la universidad bajo itinerarios distintos (Araiza y Audelo, 2017). En este sentido, la trayectoria académica se entiende como una construcción dialéctica

establecida entre sus experiencias personales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y Fainsod, 2001). En los itinerarios que las estudiantes realizaron en el marco de las estructuras formales establecidas por el plan de estudios, estuvieron presentes esas diferencias en sus instancias de avances, retrocesos y cambios que fueron realizando con relación al aprendizaje de la escritura académica. Este cúmulo de experiencias no se desechan, sino que se resignifican y potencian. Se van ajustando los métodos y las estrategias de acuerdo a la interacción entre los nuevos saberes que se incorporan y los saberes previos e intereses personales.

Por lo tanto, el reconocimiento de esas diferencias y los factores concurrentes resultan esenciales para la formulación de políticas eficaces orientadas a potenciar los resultados académicos de las instituciones de educación superior, tanto en términos de conclusión de estudios, eficiencia terminal y de alcances formativos. (Araiza y Audelo, 2017)

Concepciones de escritura académica y de su aprendizaje

A este respecto, por la vinculación entre las categorías se ha propuesto analizarlas de manera conjunta, puesto que, en las respuestas relevadas, en muchas ocasiones, la concepción que tienen las estudiantes acerca de qué es la escritura académica y cómo se aprende fueron entendidas como una unidad. Tal es el caso, que algunas de las estudiantes indagadas han respondido directamente cómo consideran que se aprende a escribir en la universidad. Pensadas como categorías para darle viabilidad a los objetivos dentro de la entrevista, teniendo en cuenta que no existe una respuesta unívoca y correcta, se apuntó a comprender de manera general lo que las mencionadas estudiantes entienden acerca del aprendizaje de la escritura académica desde la propia praxis.

En todas las entrevistas se puso de manifiesto una perspectiva constructivista acerca la escritura académica y su aprendizaje. Para ejemplificar esta cuestión, se rescatan los siguientes pasajes:

Para mí escribir en la universidad significa interactuar en las clases con el profesor y con tus compañeras. Con el paso del tiempo vas adquiriendo este lenguaje que se habla en la carrera. Pude adquirir un montón de conceptos que los pude plasmar y desarrollar cada vez más dentro de un escrito. Con la ayuda de los textos, de leerlos y releerlos. De ir practicando ese lenguaje y poder hacer un texto más académico. También, el año pasado había tenido un recorrido con la realización de trabajos prácticos en grupo junto con una persona y podíamos ayudarnos y ver de qué manera lograr que quede bien la redacción de un texto de manera coherente. (Estudiante 1.a.21)

La escritura académica es dar cuenta de lo que uno fue aprendiendo y lo que quiere expresar tomándose de los autores, pero dejando también su propia huella. Utilizar lo que nos dicen los autores para poder analizar un caso, pero siempre retornado a ellos como base para poder analizar o dar cuenta. (Estudiante 5.a.21)

En estos fragmentos se evidencia una posición cercana al constructivismo ya que conciben la escritura académica como una instancia de construcción con otros, a través de intercambio con los docentes y con sus pares, en la que se ponen en juego su subjetividad, su propio punto de vista, sus “huellas”, las experiencias y los saberes previos del sujeto, como así también el contexto social en que se encuentran inmersos. Asimismo, las entrevistadas hacen referencia a que la construcción de la escritura académica es un proceso que se va generando con el tiempo, durante el transcurso de su trayectoria académica, en la que van incorporando el “lenguaje que se habla en la carrera”, existiendo un proceso de ida y vuelta entre el proceso de lectura de los textos y el de escritura. (Braslavsky, 2003; Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Como afirma Carlino (2013), la alfabetización académica es un proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y enseña las prácticas de estudio adecuadas para aprender de ellas. En este sentido, la escritura constituye un proceso que estimula el análisis crítico respecto al propio saber, esto debido a que su ejercicio otorga la posibilidad de mantener la concentración en ciertas ideas y, que, a su vez, está dado por la naturaleza estable de la escritura, a diferencia de lo efímero del pensamiento y de la oralidad. (Carlino, 2005)

Con relación a los otros dos paradigmas abordados en el marco teórico, el conductismo y el cognitivismo, no se encontraron referencias a los mismos en las entrevistas. Los siguientes pasajes son representativos de ello:

Me gustaría que nos brinden ejemplos de algo ya escrito. Avanzar por ensayo y error y practicar no solo un tipo de escritura sino poder conocer y desarrollar diferentes tipos: respuestas de cuestionarios, ensayos, exámenes, monografías, entre otros. Así uno cuando va llegando al final de la carrera pasó por diversas formas de escribir y ya tuvo eso de corregir, volver a ver y tiene más experiencia en cómo hacer la tarea. (Estudiante 1.a.21)

Pienso que la escritura académica se va aprendiendo con el ejercicio de la práctica, del error se aprende. También veo videos que te enseñan a escribir trabajos académicos. Considero las correcciones que me realizan los profesores e intento modificar mis errores para la próxima entrega. (Estudiante 5.b.21)

En los fragmentos reseñados, cuando las estudiantes refieren a los “errores” no es en relación con el refuerzo, los premios y los castigos propios de la perspectiva conductista. Lo que surge se vincula con los procesos que las

indagadas intentan comprender en base a la contraposición de las convencionalidades de la escritura académica con los errores cometidos (escrituras no convencionales). En referencia al error en el proceso de alfabetización, Ferreiro (1991) plantea que dicha ausencia de la convencionalidad de la escritura -en este caso, académica- son parte ineludible de la construcción y aprendizaje de la misma. En palabras de la autora:

Cuando hablamos de “construcción” de la escritura en el niño, no estamos hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias [...] Es algo más que eso. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyen y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido [...] un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos. (p. 1-2)

Como se aprecia en las entrevistas realizadas, tanto para las estudiantes de 1° como 5° año, los errores cometidos en sus producciones escritas son parte del aprendizaje de dicho objeto y permiten la posibilidad de comprender las singularidades y formalidades de la escritura disciplinar académica.

Con relación a concepciones propias cercanas al cognitivismo, podrían considerarse las referencias a los aspectos formales, estructurales y normativos propios de los textos académicos:

Particularmente me costó bastante lo que es la escritura académica. A mí me gusta mucho escribir, pero escribo desde el estilo literario. Me costó encuadrarme a lo que es la escritura académica y el tipo de redacción, la estructura del texto, las normas APA. Por suerte en la

facultad nos enseñan los pasos a seguir para hacer este ejercicio.

(Estudiante 5.d.21)

Se me ocurre que tiene que ser algo bien formado y revisado varias veces antes de darlo por terminado. Que tiene que tener un vocabulario específico y modismos que no usarías para un email, por ejemplo. Que tiene que estar bien formado, con un cuerpo, un título y las referencias necesarias. (Estudiante 1.d.21)

En un primer momento se analizó que estas menciones podrían estar vinculadas a una perspectiva cognitivista en el sentido de que, para poder escribir académicamente se deben seguir una serie de pasos regulados. Si estos pasos o métodos se aprenden y se siguen adecuadamente, se lograrán los resultados propuestos (Gómez, 1993). Sin embargo, en el análisis más minucioso a la luz de la base teórica y una lectura integral de cada entrevista, se interpretó que las entrevistadas, en la mención de las características propias de un texto académico, establecen una diferencia entre cómo se escribe en los otros niveles educativos y cómo se escribe en la universidad, considerando que los requisitos de escritura en los niveles son diferentes. De esta manera, lo que está presente es una concepción constructivista de la escritura académica, entendida como el aprendizaje progresivo de los discursos, las estructuras y las convenciones propias de una comunidad disciplinaria específica. También se refleja que el aprendizaje de la escritura es un proceso permanente. (Ferreiro, 2003)

Se puede identificar que a medida que las estudiantes fueron atravesando las distintas etapas de la carrera y fueron reflexionando a partir de sus experiencias, pudieron generar estrategias metacognitivas que les permitieron desarrollar operaciones de regulación para mejorar la calidad de sus escritos.

Estrategias de las estudiantes frente a la escritura académica

Con respecto al análisis de las estrategias que las alumnas suelen elegir predominan aquellas vinculadas a una reelaboración y trabajo personal. Las estrategias más utilizadas por las entrevistadas son: tomar notas, realizar lecturas previas, escritura de borradores, subrayar ideas principales y elaborar esquemas o redes conceptuales. En sus palabras:

Por lo general primero leo bien los textos y luego los apuntes. Ahora en quinto año a partir de las prácticas surgen lecturas por fuera de las materias y voy seleccionando lo que me puede servir para los escritos o para poder re-pensar esas prácticas. Cuando estoy haciendo otras actividades que no tienen que ver con la entrega de un trabajo y tengo alguna idea, enseguida me pongo a escribirlas para después volver sobre eso. Si estoy inspirada sigo escribiendo. (Estudiante 5.e.21)

Estoy acostumbrada a tomar notas, tomar apuntes, lo hago desde primer año, siempre tengo mi cuaderno a mano. Después de la clase vuelvo al cuaderno, leo lo que puse y rescato lo más importante y en lo posible trato de hacer un retrabajo de lo que escribí. Lo utilizo cuando trabajamos en grupo con mis compañeras o cuando tengo que hacer trabajos individuales o para participar en clases. (Estudiante 5.c.21)

Los fragmentos seleccionados pertenecen a estudiantes de 5º año y se logra identificar la resignificación de los recursos propios, es decir, estrategias metacognitivas que les permiten desarrollar operaciones de regulación para producir información, así como tomar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje.

Tomando a Brown (1978 citado por Mora y Bustingorry, 2010), al referirse a la metacognición centró el foco en el papel creciente que tiene la conciencia del sujeto y la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

Las actividades metacognitivas son mecanismos auto-regulatorios que emplea un sujeto para resolver un problema. A modo de ejemplo, se pueden mencionar: ser conscientes de las limitaciones de la capacidad del propio sistema; estimar la cantidad de material o el tiempo necesario para resolverlo; conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso adecuado; identificar y definir los problemas; planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos; y supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Asimismo, en las experiencias que relatan las estudiantes que se encuentran en la etapa final de la carrera, que han podido tener una variedad de actividades en cuanto a trabajos, cursado de materias y prácticas profesionales, está presente el concepto de trayectorias académicas, entendido como:

[...] el recorrido que los estudiantes realizan en el marco de las estructuras formales de aprendizaje establecidas por el plan de estudios, los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban y reprueban y las calificaciones obtenidas. (Guevara y Belelli, 2013, p. 47).

Entonces, se concibe la trayectoria académica como una construcción dialéctica establecida entre sus experiencias personales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución. (Kaplan y Fainsod, 2001)

Al momento de producir escritos académicos, se puede observar en las entrevistas, que la escritura es una herramienta de construcción del saber y no sólo instrumento para expresarlo, una herramienta, podríamos decir, que se construye al andar. En palabras de Camps (2003):

Aprender a escribir implica crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito. Las exigencias que las situaciones

plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social (p. 14).

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que los tiempos de construcción de la escritura para cada estudiante son singulares y que, como todo trabajo cognitivo complejo, implica idas y vueltas, tropiezos, avatares y reconstrucciones del camino en la alfabetización académica. Por consiguiente, el aprendizaje de la escritura académica es uno de los tantos ejemplos de la especificidad de los saberes que se adquieren y atraviesan la formación en la educación superior.

Prácticas que favorecen el aprendizaje de la escritura académica

Con relación a las prácticas -tanto de las propias estudiantes como las pedagógicas- que favorecen el aprendizaje de la escritura académica, se presentaron las siguientes subcategorías: formato de presentación (10 de 10), devoluciones de los docentes (7 de 10), revisión (6 de 10), guías de lectura y cuestionario (6 de 10), reescritura (5 de 10), y relectura (4 de 10). Se podría entender que consideran a la escritura académica como un sistema de representación y que su aprendizaje es entendido como la apropiación de un objeto complejo de conocimiento que se irá transformando en el hacer. (Fusca, 2017)

Principalmente, las estudiantes de 5° año argumentan que han logrado darle sentido a la escritura académica en el hacer. Como plantea Fusca (2017), la comprensión del proceso de realización de un escrito se genera en su confección, en la escritura, revisión y edición del mismo.

Ese hacer se vincula con las otras subcategorías que surgen con esta cuestión, ya que son pasos fundamentales en el saber hacer un escrito desde los aspectos formales (estructura) y de fondo (contenido).

Por formato de presentación, las entrevistadas hacen referencia a tener en cuenta la estructura que debe tener un texto académico, el uso de los tiempos verbales y los conectores, la coherencia y cohesión, y las normas específicas del formato de redacción.

En cuanto a las devoluciones, refieren al acompañamiento que hacen los profesores de los trabajos realizados por medio de marcas, correcciones, sugerencias y comentarios para que puedan seguir avanzando y mejorando sus escritos. Estas devoluciones son muy importantes para las indagadas, puesto que, como ellas refieren, les permiten realizar revisiones y modificaciones y las orientan en cómo continuar con sus producciones. También les permiten la posibilidad de realizar un re-trabajo sobre lo escrito y una segunda entrega (Carlino, 2013).

Por revisión, relectura y reescritura se hace referencia a las actividades que realizan las estudiantes tanto dentro como fuera del aula, entendiendo que el trabajo escrito es un proceso de avance y revisión constante, ya que la comprensión acerca de su producción se desarrolla y modifica durante el proceso de escritura.

En cuanto a la elaboración de guías de lecturas y cuestionarios es mencionada principalmente por las estudiantes de 1° año, refiriendo que les son útiles para delimitar los conceptos a ser trabajados y comprender progresivamente las comparaciones y los vínculos entre autores y/o teorías. De esta manera, consideran que estas actividades les permiten ingresar paulatinamente al ejercicio de la escritura académica.

Retomando la propuesta de Ferreiro (1987 citada por Fusca, 2012) que la escritura puede ser conceptualizada como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras o como una representación del lenguaje, las estudiantes dan cuenta en sus decires que entiende a la escritura como un objeto de conocimiento y no como una técnica (o código de transcripción). Es decir, que comprender que escribir es un proceso cognitivo de reorganización muy compleja del pensamiento. Como explicita esta autora, quien escribe debe

tener en cuenta qué tipo de texto está escribiendo, tomar decisiones en relación a su estructura general y aspectos puntuales de sintaxis y ortografía, conocer y utilizar el lenguaje específico de la disciplina en la que está inserto, introducir progresivamente la información, tener en cuenta los aspectos de coherencia y cohesión, evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias, saber cómo usar los tiempos verbales y los conectores, adecuarse a las normas de redacción académicas, entre otros. De esta manera, en un proceso de redacción se involucran múltiples operaciones cognitivas que implican la revisión constante de lo que se escribe y la resolución de problemas que surgen a medida que se produce el texto.

En este sentido, Ferreiro (1988) propone que el proceso cognitivo de reorganización del pensamiento que se pone en juego en el aprendizaje y desarrollo de la escritura académica, trasciende lo mecánico, la copia y lo instrumental, favoreciendo un proceso general de avance del conocimiento. En la historización de la escritura que ha realizado esta autora, se constata que la escritura surgió para dejar constancia de hechos, ideas, y transacciones comerciales. Esto conllevó al desarrollo de nuevas organizaciones sociales, amplió las posibilidades de la memoria y generó formas de clasificación y ordenamiento, ya que en la medida que se podía volver sobre lo escrito también se podía modificar y transformar. Actualmente, en la universidad volver sobre lo escrito implica transformar el conocimiento y no realizar una mera copia de lo ya existente.

Por consiguiente, la escritura es esencial para efectivizar la difusión del conocimiento sin importar su disciplina de origen, debido a que ayuda a estructurar el pensamiento, reelaborar los conceptos y transferirlos. Por esta razón, el aula universitaria se convierte en uno de los ámbitos privilegiados para que se desarrollen las prácticas de escritura. (Laco et al., 2010)

En relación a las experiencias previas, lo expresado por las entrevistadas da cuenta que en la etapa escolar las estudiantes se han visto enfrentadas a desafíos de escritura que apelan, predominantemente, a estrategias de “transcribir/decir el conocimiento”, mientras que en los contextos

de educación superior se encuentran con tareas y actividades que les exigen producir escritos para transformar el conocimiento adquirido en su disciplina.

Por consiguiente, el modo de escritura esperado y aceptado por la comunidad académica universitaria requiere que el estudiante experimente un cambio importante en su trayectoria como escritor, ya que debe pasar de centrar su escritura para sí o desde sí, para poner el foco en el lector y desarrollar un proceso cognitivo complejo de revisión y reelaboración que le permita generar nuevo conocimiento. (Natale et al., 2018)

En consecuencia, la transformación del conocimiento del tema sobre el que se redacta ocurre sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. (Carlino, 2003)

Con relación al acompañamiento docente como una de las prácticas que favorecen el aprendizaje de la escritura, se advierte una diferencia entre las entrevistadas de 1° y 5° año. Solo dos estudiantes de primer año mencionan el acompañamiento docente. En contraposición, todas las estudiantes de quinto año hacen referencia a dicho acompañamiento. Esta cuestión podría estar relacionada cómo y cuánto han podido reflexionar dichas estudiantes acerca de la escritura como objeto de conocimiento a lo largo de su trayectoria académica. Como sostienen Ferreiro y Teberosky (1979), la alfabetización es un largo proceso que comienza mucho antes del ingreso a la escuela y que continúa mucho más allá de la educación obligatoria. Por lo tanto, entendemos que el aprendizaje es un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y expertos (en este caso, los docentes), en el que un otro interviene como mediador del saber enseñar. (Filidoro, 2009)

Así, la universidad por su naturaleza es mediadora entre el conocimiento empírico y el conocimiento científico, su responsabilidad en esta materia es

decisiva, por cuanto que las prácticas de escrituras se favorecen en las aulas universitarias, para el proceso de investigación, considerando los estándares éticos, epistemológicos y metodológicos exigidos para su validez por parte de la comunidad científica. (García, 2013)

Evidentemente, los docentes universitarios deben partir de actividades facilitadoras en su quehacer pedagógico para fomentar el uso de herramientas metacognitivas del estudiante. Esto les permitirá promover situaciones en el estudiante como reflexionar, discernir, desarrollar el pensamiento crítico, además, ser capaces de desarrollar hipótesis y, poder anticipar mensajes sobre lo leído o escrito. Montero (2007) sugiere para esta estrategia la implementación de diarios académicos o de campo, guías de lectura y escritura.

Estas prácticas resultan un desafío para los profesores universitarios, ya que a través de ellas se intenta lograr que los estudiantes se transformen en escritores competentes de los géneros académicos correspondientes a su campo profesional. Esta actividad intelectual, de orden superior, requiere que el estudiante renueve, revise y adapte sus esquemas cognitivos en forma continua en esta mediación con el conocimiento disciplinar específico.

En este sentido y en relación con la misión de la universidad, es necesario que los estudiantes adquieran las competencias para producir conocimiento científico y difundirlo, ya que la universidad no solo es responsable de la producción y transformación del conocimiento sino también de su socialización. (Laco et al., 2010)

¿Dificultades o escritura en movimiento? Medidas de apoyo para el desarrollo del aprendizaje de la escritura académica

Es necesario aclarar que el concepto de dificultad no se propone desde una lectura negativa, sino que se consideran aquellas situaciones que se les presentan a las estudiantes y que en el proceso que despliegan para poder afrontarlas, ponen en juego un conjunto de herramientas que favorecen el

proceso de aprendizaje en el mediano y largo plazo. Como mencionan Ferreiro y Teberosky (1979), está presente un proceso de “escritura en movimiento”.

Frente a la consulta acerca de las dificultades que suelen presentarse al momento de la elaboración de la escritura académica, las indagadas hacen referencia, en primer lugar, a la especificidad de las formalidades textuales de la disciplina como, por ejemplo: el formato, la coherencia interna, las normas APA (American Psychological Association), entre otras. En segundo término, mencionan cuestiones vinculadas a la falta de explicación/aclaración sobre la producción escrita, es decir, que identifican dificultades externas vinculadas con el rol docente o la institución.

Las dificultades relacionadas con la especificidad de las formalidades textuales de la disciplina se vinculan con el hecho de que la escritura se constituye como un código lingüístico independiente que, aunque emparentado al código oral, tiene características que le son propias (Cassany, 1989). Las estudiantes poseen conocimiento de que todo trabajo académico debe seguir una estructura específica, conformada por etapas estrechamente vinculadas y equilibradamente dispuestas. Hacen hincapié en buscar una coherencia textual, en la necesidad de citar a los autores, definir y entrelazar conceptos adecuadamente. Ponen énfasis en: [...] *tener en cuenta a un otro que nos va a leer (Estudiante 5.a.21)*, [...] *es algo que se construye con los años (Estudiante 5.e.21)*, [...] *es necesaria la práctica (Estudiante 5.c.21)*, [...] *la formalidad se adquiere con los años de cursado (Estudiante 5.b.21)*.

Estas afirmaciones predominan en las estudiantes de 5° año, probablemente relacionado a sus trayectorias académicas. También surgen referencias relacionadas a la necesidad de corrección y revisión como parte del recorrido ineludible para aprender a escribir académicamente, lo que es coherente y consistente con lo previamente analizado en cuanto a las prácticas favorecedoras para la producción de escritos académicos.

Expresarse en este nuevo lenguaje (el disciplinar) implica para las estudiantes transitar las dificultades en el trascurso de la carrera, no de manera

lineal como una serie de partes, sino en espiral ascendente, dialécticamente, en niveles de complejidad. No entienden estos aspectos como problemas sin solución sino como un proceso de construcción. Consideran que la escritura académica no es transcribir autores o párrafos sino una reconstrucción compleja que requiere ser desarrollada y trabajada, para luego ser comunicada a una comunidad disciplinar.

En base al análisis de los decires de las entrevistadas, se logra definir que las dificultades radican en adquirir las singularidades de la escritura según la especificidad de cada disciplina o el internalizar las formalidades requeridas por la universidad como un nuevo modo de producir escritura. La escritura no solo constituye una forma de comunicar, sino también una manera de pertenecer y participar en una comunidad determinada (Carlino, 2013). Por lo tanto, aprender a escribir con fines específicos implica involucrarse en un proceso de *enculturación* (Prior, 1998 citado por Colombo, 2017).

Por su parte, las alumnas de 1° año resaltan como dificultades principales la falta de explicación/aclaración sobre la producción escrita: *[saber] qué quiere que escriba el profesor [...] no se sabe qué escritura necesita o requiere el profesor (Estudiante 1.b.21); hay profesores a los que yo le he escrito lo que ellos piden, pero de manera más extendida y ellos te dicen que quieren algo más conciso. Otras veces escribo de manera concisa y me dicen que quieren algo más extendido (Estudiante 1.c.21)*. Además, enfatizan que el trabajo realizado es de una vez y para siempre, es decir, no está presente aún la idea de la escritura como un proceso, como una actividad que se aprende en el hacer. La revisión por parte de los docentes la consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores, recayendo su preocupación en lo que “está mal”. Los comentarios realizados por los docentes no son tenidos en cuenta por el estudiante ya que no se ponen en práctica actividades de escritura recursiva ni revisión de los textos. (Fernández y Carlino, 2007)

Parecería estar presente una concepción de la escritura como un medio de comunicación superficial para transmitir ideas preexistentes y no como una manera de elaborar significados sustanciales relevantes a un campo de

estudio. Desde este supuesto, ocuparse de la escritura implicaría centrarse en la gramática y la ortografía, y corregir errores, porque la escritura se concibe como “un producto textual más que un proceso intelectual” (Carlino, 2011, pp. 6-7). Si no se entiende a la adquisición del lenguaje escrito académico como proceso, y en el que estas cuestiones son parte del mismo, se podría considerar que esta lectura sobre la escritura académica se sustenta desde una perspectiva conductista. Pero no es el caso, ya que, en el trabajo de campo, se evidencia que las estudiantes logran comprender la complejidad de dicho proceso a lo largo del trayecto académico.

Resulta necesario comprender las concepciones que tienen las estudiantes respecto a dicha praxis discursiva, para definir si se la entiende como un medio de comunicación superficial, como un producto textual o como una habilidad mecánica de transcripción. Entonces, no parecería necesario seguir aprendiendo a leer y a escribir en la universidad porque ambas actividades se consideran la prolongación de habilidades generalizables previamente aprendidas fuera de una matriz disciplinar. Como afirma Ferreiro (2003), la idea de que la alfabetización acaba en los primeros años de la primaria impide ver cuál es la tarea alfabetizadora propia de los niveles siguientes, impide ver que la alfabetización es un proceso y no un estado que se logra de una vez por todas. La persistencia de una concepción de la alfabetización como un estado que se logra de una vez por todas, obturaría la posibilidad de buscar el desarrollo de estrategias que promuevan y faciliten el aprendizaje de la escritura académica para poder ir afrontando las dificultades que se les presentan a las estudiantes.

En este sentido, las medidas de apoyo que las estudiantes proponen para poder afrontar estas dificultades refieren, sobre todo, al acompañamiento docente, a las devoluciones y la oportunidad de corrección para una posterior entrega. Asimismo, el comenzar a escribir académicamente desde los primeros años, contando con un modelo de escritura para los principiantes y la puesta en marcha de talleres de escritura académica. En palabras de una de las entrevistadas:

Para mí es necesario el acompañamiento, que te enseñen y que te ayuden porque a mí me ha pasado tener que entregar un trabajo y la profesora te lo devuelve todo marcado y tal vez nosotros todavía no sabíamos escribir, nunca nos habían dicho, te hablo de segundo año, y esa no creo que sea la forma de enseñanza. Nos tienen que acompañar y el obstáculo es haber llegado a primer año y nunca haber visto antes algo relacionado a la escritura académica. (Estudiante 5.e.21)

Esta perspectiva se contrapone a la definición tradicional de alfabetización, que sostiene una vez que las habilidades de lectoescritura básica se aprenden, son aplicables a cualquier tipo de texto o de situación. En el ámbito universitario, las actividades de lectura y escritura para ser satisfactorias, deben incorporar nuevos saberes correspondientes a las complejidades de los textos académicos y a las características propias de la disciplina en la que se insertan. Desde esta perspectiva, la escritura académica debe ser un objeto de estudio en el tránsito por la universidad y deben implementarse distintas metodologías para favorecer y mejorar su aprendizaje, tal como mencionan y proponen las entrevistadas. (Marín, 2006)

Importancia del trabajo con otros en el proceso de aprendizaje de la escritura académica

En los discursos de las estudiantes que formaron parte de la muestra, puede observarse que la totalidad de las entrevistadas consideran de suma importancia el trabajo con otros en el momento de realizar producciones escritas.

Schlemenson (1999 y 2001) afirma que la escritura es una de las producciones de mayor subjetivación del individuo debido a que incluye la presencia de una multiplicidad de otros que pueden criticarla o aprobarla. Se escribe para sí y para otro. En consecuencia, dentro de esta experiencia personal y subjetiva es necesaria la presencia de otro que acompañe, ya que

pensar es producir algo nuevo, es crear a partir de lo que otro nos da. Se entiende a la escritura como una elaboración subjetivante y una producción simbólica, una modalidad de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento a la vez, en tanto oferta simbólica de inscripción social y en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva.

En los discursos de las estudiantes se hacen visibles las siguientes afirmaciones:

Cuando escribís con otro te va ayudando, te orienta sin ser consciente de eso, así vas tratando de mejorar tu escritura junto con el acompañamiento de otro. (Estudiante 1.a.21)

A la hora de escribir, aunque sea el mismo tema el que estemos tratando, siempre cada integrante aporta otra mirada. (Estudiante 5.c.21)

Pensar con otros, confrontar opiniones genera un debate necesario, está buenísimo porque lo que yo había pensado de una manera, el otro le da una vuelta diferente y tratamos de armar algo en conjunto. (Estudiante 5.e.21)

Con relación a pensar las prácticas que favorecerían aprender a escribir textos académicos se hace necesario volver sobre frases expresadas en los recortes elegidos: “acompañamiento del otro”, “otras miradas”, “pensar con otros”. En primer lugar, se puede interpretar que no se aprende de “cualquiera”, sino de aquel a quien se le otorga confianza y derecho a enseñar. Es fundamental la capacidad de interesarse en lo otro y, por lo tanto, en los objetos externos. Objetos que se irán transformando en objetos de conocimientos (Fernández, 1991). Al referirse a otro/s se hace alusión tanto a pares compañeros como a docentes.

En segundo lugar, estos conceptos claves que se reseñaron (acompañamiento-mirada-pensar) están intrínsecamente ligados a la formación, al quehacer psicopedagógico y a las experiencias personales. En este sentido, Müller (2008) considera que la escritura es un acto subjetivo y

subjetivante, ya que se involucran en este proceso: la historia personal; los recuerdos, fantasías, ansiedades y temores, en cuanto impregnan las actividades profesionales; los propios mitos; las identificaciones con otros significativos que permanecen inconscientes para cada uno; las fantasías, ansiedades y dificultades específicas que se movilizan al efectuar el trabajo; la historia y las vicisitudes de la formación psicopedagógica (teniendo en cuenta las trayectorias académicas específicas); qué se aprendió, dónde y cómo; quiénes enseñaron, qué vínculo y qué procesos de identificación se establecieron con los maestros; dónde se trabaja, con quiénes y haciendo qué tareas; qué se sabe hacer, y qué se desconoce; qué experiencias de análisis se han vivido, y qué se aprendió en ellas. Cuando se escribe se hace desde la propia historia, dándole lugar al pensamiento.

En consecuencia, el escribir tiene una connotación social y necesaria como parte de representar/se en el mundo, así como también es un requisito para la formación profesional ya que implica dejar huellas de lo propio. La posibilidad de aprender de un sujeto está en el otro. No hay construcción cognitiva, no hay producción intelectual, no hay proceso de aprendizaje si no hay un sujeto que construya el objeto de conocimiento dentro de una escena discursiva. (Filidoro, 2009)

El valor de la escritura académica en el proceso general de aprendizaje y en la formación profesional de la Psicopedagogía

Otro de los aspectos que se abordaron en estas entrevistas refiere al sentido de la escritura académica para impulsar, favorecer y fortalecer los procesos de aprendizaje específicamente en la formación profesional del psicopedagogo/a. A este respecto, Fernández y Carlino (2007) sostienen que comprender y redactar textos complejos son una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y al éxito académico, por lo tanto, enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad.

Al momento de estudiar, los universitarios generalmente recurren a estrategias tales como: dar una hojeada rápida, realizar una lectura de barrido

o memorizar. Cuando predominan estas formas, el estudiante renuncia a entender y prefiere repetir mecánica y literalmente. Sin embargo, lo que se estudia de este modo se olvida rápidamente, debido a que los contenidos y los conceptos no han sido comprendidos y el estudiante no ha podido relacionarlos con sus conocimientos previos, por lo tanto, tampoco podrá resignificarlos al emprender nuevos aprendizajes (Fernández y Carlino, 2007). No hay apropiación de conocimientos.

Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura académica, entendida como un proceso complejo, es uno de los tantos medio para continuar con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. El trabajo que requiere la elaboración de un texto académico involucra actividades tales como la revisión, relectura, re-trabajo, el comparar y relacionar autores y teorías, pensar que lo que se escribe debe ser comprendido por un lector externo, así como implica poner en juego un proceso de comprensión y reflexión del material de estudio de la disciplina que se está estudiando. Esta práctica hace que lo aprendido sea a su vez interpretado y pueda ponerse en relación con los conocimientos previos y con el emprendimiento de nuevos aprendizajes. De este modo, se pueden alcanzar aprendizajes duraderos que favorecen el logro de trayectorias académicas continuas y completas.

Al indagar a las entrevistadas sobre esta cuestión, mencionaron algunos aspectos relevantes a destacar:

*Creo que tiene una importancia muy fuerte ya que uno tiene que redactar la situación de una persona que está en proceso de aprendizaje, hay que utilizar palabras y conceptos y es en la carrera donde vas incorporando esos conceptos, esa escritura académica.
(Estudiante 1.a.21)*

La lectura, la articulación de conceptos y la escritura para cerrar es la forma de articular un pensamiento. No la opinión, porque ahí

entraríamos en términos más frágiles. Sino que uno tiene toda una lectura encima y es capaz de articular, plasmarlo y también es una forma de aportar al campo psicopedagógico, a la carrera que estamos estudiando. (Estudiante 1.c.21)

Sí, aporta y más si querés dedicarte a la investigación. Es fundamental la formalidad cuando trabajas con una escuela en relación a los informes o en el análisis de un caso. Particularmente me sirve escribirlo y relacionarlo con la teoría más allá de que eso de escribir y relacionar teóricamente no está todo el tiempo cuando uno va a la práctica Profesional. (Estudiante 5.d.21)

A partir de estos fragmentos se manifiesta, por un lado, la importancia que le conceden las entrevistadas a la escritura como un medio para el desarrollo del pensamiento y para favorecer el proceso de aprendizaje de las estudiantes. Por otro lado, las estudiantes de la carrera de Psicopedagogía plantean que cumple un rol fundamental por la especificidad de los requerimientos de su profesión, puesto que su práctica involucra la necesidad de elaborar informes para sistematizar el seguimiento de sus pacientes, entre otras producciones escritas (escritos teóricos, científicos, relatos de prácticas, etc.).

Por lo tanto, desde la perspectiva adoptada, aprender a escribir académicamente es una construcción original y propia, alejada de la copia, del resumen, y más cerca de la re-escritura. El proceso de escribir está en vinculación directa con la autoría del pensamiento, que para Fernández (1991) está intrínsecamente vinculada a la subjetividad, a la impronta personal, “inscribirse en lo que se escribe” (p.5).

La autora considera que escribir implica “poner el cuerpo” a lo escrito, prestar su forma al papel. De allí su relación ineludible con la subjetividad, ya

que aparecerán al momento de escribir todas aquellas huellas históricas personales. Si a dicho proceso se lo conecta desde la premisa socio-histórica-cultural, cuando el sujeto escritor escribe lo hace desde su historia. Fernández (1991) propone que la escritura es “un impacto subjetivo que produce en alguien el acceso a las posibilidades de escribir” (p.49). El psicopedagogo, a lo largo de su formación en la universidad, transita la experiencia de escribir (se) poniendo en movimiento la propia historia de sus aprendizajes, junto a sus vivencias escolares y familiares. En este sentido, los psicopedagogos en su ejercicio profesional deberían cumplir un rol fundamental en generar herramientas para habilitar a los sujetos aprendientes, en este caso, a devenir escritores.

Para las estudiantes entrevistadas es fundamental en este proceso incluir espacios para re-pensar acerca de lo que escribieron en una primera instancia y posibilitando un lugar para la reescritura. Fernández explica que “escribir no es registrar la palabra de otros, escribir es registrar la propia palabra” (1997, p. 53). Se considera desde un aspecto metacognitivo que devenir psicopedagogos a través de la escritura académica comenzaría en hacer que las escrituras de los estudiantes puedan ser verdaderamente suyas y propias. Para eso es necesario el espacio que la universidad otorgue en la formación profesional en el que se potencien los procesos de aprendizaje desde diferentes ámbitos y actividades.

4.1 Discusión de los resultados de este estudio con sus antecedentes

En diálogo con los antecedentes sobre el aprendizaje de la escritura académica en el ámbito universitario, en lo referente a Salazar-Sierra et al. (2015), su investigación sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los cursos de lectura y escritura de primer año en distintas universidades de Colombia y su aporte en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado, concluyen que el análisis de las distintas experiencias de las universidades relevadas les ha permitido revelar que el aprendizaje de la lectura y la escritura son pensados como componentes ajenos a la reflexión

sobre la formación profesional y sobre la enseñanza. En este sentido, los autores sostienen que las instituciones de educación superior piensan erradamente en la lectura y la escritura como habilidades y destrezas del lenguaje, no como prácticas sociales y culturales que hacen parte de la cultura académica y que dan significado a las acciones que fortalecen las relaciones intersubjetivas, disciplinares y científicas.

Por el contrario, en este estudio se pudo evidenciar que la estudiante indagadas entienden que, tanto en lo personal como en lo institucional, el aprendizaje de la escritura académica está orientado a la formación profesional. Las estudiantes de la carrera de Psicopedagogía plantean que la escritura académica cumple un rol fundamental por la especificidad de los requerimientos de su profesión: escritos teóricos, científicos, relatos de prácticas, elaboración de informes, entre otras producciones escritas.

En cuanto al estudio de Ortiz (2015), tuvo como objetivos principales identificar y analizar las representaciones sociales que manifiestan los docentes y estudiantes acerca de la escritura académica y su relación con las prácticas de escritura de los estudiantes. En los resultados de su investigación, la autora pudo identificar las problemáticas siguientes: la existencia de un vacío en la gestión y la orientación del proceso escritural en la acción didáctica de los maestros; la presencia en las prácticas de los estudiantes de una actividad tendiente ajustarse a una consigna y apelar a recursos y procedimientos que le economicen esfuerzos intelectuales y materiales, pero que le garanticen un recorrido seguro para lograr calificación aprobatoria en lugar de realizar procesos tendientes a favorecer el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva en relación a la escritura académica, desplegando actividades tales como contestar, documentar, argumentar, justificar, defender o cuestionar enunciados teóricos, políticos, directivos e institucionales.

En contraste, en este estudio se identificó, en lo que respecta a las prácticas de los docentes (según los decires de las estudiantes), que la mayoría de ellos realizan un acompañamiento de los procesos de escritura de los estudiantes, realizando marcas, correcciones y devoluciones de sus

escritos, lo que posibilita la realización de reelaboraciones. Es decir, está presente el intercambio docente-estudiante que permite un aprendizaje espiralado de dicha práctica. Respecto de la práctica de los estudiantes, al momento de realizar trabajos escritos, ellas plantean una necesidad de elaboración crítica y reflexiva de sus escritos teniendo en cuenta no solo las normas formales de escritura sino también sus lecturas previas, sus apuntes de clases, la lectura de textos específicos y la puesta en discusión de las dimensiones teóricas con sus pares.

En lo que refiere a Castro, Montes y Vera (2017), su estudio se propuso como objetivo principal analizar las dificultades de la escritura académica en el nivel de postgrado, partiendo de un enfoque cognitivo y adoptando el concepto de funciones cognitivas propuesto por Feuerstein (que las clasifica en tres grandes grupos de acuerdo a las fases del acto mental: de entrada, de elaboración o de salida). Concluyen que las dificultades en la escritura académica tienen su fuente en las deficiencias cognitivas presentadas en cada fase del acto mental y el uso ineficaz de las operaciones mentales. Por ello, recomiendan que las instituciones del nivel superior debieran diseñar procesos que evalúen las funciones cognitivas y el estado de las operaciones mentales de sus estudiantes y construir herramientas acordes a las deficiencias presentadas y la ejecución de tareas que permitan el desarrollo cognitivo.

En el caso del estudio presente, se parte de una concepción constructivista y, por tanto, el concepto de dificultades no es comprendido desde una perspectiva individualista psicobiológica o desde una lectura negativa, sino que se consideran aquellas situaciones que se les presentan a las estudiantes y que en el proceso que despliegan para poder afrontarlas, ponen en juego un conjunto de herramientas que terminan favoreciendo el proceso de aprendizaje en el mediano y largo plazo. Expresarse en este nuevo lenguaje (el disciplinar) implica para las estudiantes transitar las dificultades que se presentan a lo largo de su formación profesional, no de manera lineal como una serie de partes, sino en espiral ascendente, dialécticamente, en niveles de complejidad. Las estudiantes entrevistadas no entienden estos

aspectos como problemas sin solución, sino como un proceso de construcción. Consideran que la escritura académica no es transcribir autores o párrafos sino una reconstrucción compleja que requiere ser desarrollada y trabajada, para luego ser comunicada a una comunidad disciplinar.

Por último, con respecto a la investigación realizada por Evelyn-Liardet (2021), su objetivo principal fue analizar las prácticas y representaciones de docentes universitarios acerca de la alfabetización académica. La autora presenta los siguientes resultados y aportes:

- la alfabetización académica debe ocupar un lugar de mayor relevancia y visibilidad en las políticas institucionales, en los planes de estudios y programas de las asignaturas desde los primeros años de la carrera;
- la necesidad de enseñar a leer y escribir en la universidad encuentra su fundamento, tanto para los docentes como para la directora de la carrera, en que ambas prácticas son herramientas epistémicas en sí mismas que contribuyen a producir un pensamiento cualitativamente superior y a favorecer procesos a partir de los cuales el estudiante pueda asumir una postura crítica, reflexiva y de autoría frente a lo que lee y escribe;
- la alfabetización académica es entendida por los participantes de esta investigación como parte de un proceso que tiene lugar en la universidad pero que encuentra sus bases en aprendizajes precedentes, por lo tanto se caracteriza por ser abierto, circular y en permanente construcción;
- en cuanto a las prácticas de los docentes orientadas de forma específica a alfabetizar académicamente, varían de acuerdo a la asignatura y no se encuentran enmarcadas en criterios compartidos, ya que la decisión queda a cargo del docente titular, por lo tanto, la comunicación entre los docentes de las distintas asignaturas sería fundamental para poder sistematizar criterios, enlazar los programas y generar recursos nuevos en conjunto.

A este respecto, el estudio aquí trabajado es complementario al de Evelyn-Liardet, puesto que identifica las concepciones y prácticas desde la mirada de los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía. En el presente

trabajo también se observa que, para las estudiantes, la escritura académica impulsa, favorece y fortalece los procesos de aprendizaje específicamente en la formación profesional del psicopedagogo/a. El aprendizaje de la escritura académica, entendida como un proceso complejo, puede ser un medio para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y de autoría de los estudiantes. Para finalizar, respecto a cómo las estudiantes piensan la alfabetización académica, también se identificó que la conciben como un proceso permanente y progresivo. Se explicitó que el proceso de alfabetización no es lineal y no sucede en todos los sujetos de la misma manera. En este proceso interfieren factores personales, sociales y culturales y los condicionamientos internos propios de las instituciones educativas.

En futuras investigaciones, las representaciones de los docentes y estudiantes podrían ponerse en diálogo para una lectura transversal y sistemática a la alfabetización académica en los planes institucionales y las políticas de estudio.

5. POSIBLES CONCLUSIONES DESDE UNA LECTURA PSICOPEDAGOGICA

A partir de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los objetivos planteados, este trabajo se propuso definir y analizar las experiencias de las estudiantes de 1° y 5° año de Licenciatura en Psicopedagogía (UGR) respecto de las concepciones y prácticas de escritura académica que realizan a lo largo de su trayectoria en la universidad. Es de considerar que este estudio ha intentado responder a las preguntas generadas en relación al problema planteado, pero también, lograr generar nuevos interrogantes que surjan del recorrido realizado para continuar profundizando en los aspectos que hacen a la práctica profesional psicopedagógica desde su formación. Es decir, se proponen conclusiones desde una mirada que apunta a ampliar el campo disciplinar, pero éstas no son definitivas, sino que intentan abrir nuevos interrogantes para futuras investigaciones.

Retomando los objetivos planteados: (a) caracterizar las concepciones y prácticas de escritura de los estudiantes; (b) identificar las principales problemáticas de la escritura académica; (c) indagar las estrategias sobre la resolución de conflictos emergentes a partir de la escritura académica, se concluye que:

En relación a la caracterización de las concepciones y prácticas de escritura académica se estableció que en las estudiantes de Psicopedagogía predomina una perspectiva teórica constructivista del proceso de aprendizaje de la escritura académica tanto en las entrevistadas de 1° como de 5° año. Por lo tanto, desde una lectura epistémica, predomina una noción de sujeto activo constructor de sus propios aprendizajes y que los procesos de adquisición de nuevos conocimientos no son lineales sino espiralados (Carretero, 1993). En el caso de las entrevistadas que inician la carrera, reconocen que es un proceso nuevo y a ser transitado. Por su parte, las entrevistadas más avanzadas en la carrera, a través del análisis de sus trayectorias académicas y las experiencias que conllevan, logran identificar factores que favorecerían y/o dificultarían dichos aprendizajes, dando cuenta con claridad del análisis metacognitivo de

los procesos de aprendizaje sobre la escritura académicas que han realizado a lo largo de los años. (Juárez, 2018)

En lo referente a la identificación de las principales problemáticas de la escritura académica, se entiende a las mismas como aquellas situaciones que enfrentan las estudiantes sobre la práctica de la escritura en el contexto de la formación específica y a los recursos que despliegan, es decir, el conjunto de herramientas con los que cuentan o no para poder afrontarlas. En las entrevistas surgieron aspectos considerados como dificultades -cuestiones entendidas como procesos que conllevan más tiempo y recursos, no desde un aspecto negativo- y aspectos que enriquecen y fortalecen la adquisición de las convencionalidades de la escritura académica.

En cuanto a las dificultades, la mayoría de las estudiantes de primer año explicitan que encuentran falencias en la explicación o aclaración sobre sus producciones escritas. Pero, al ahondar, consideran la revisión por parte de los docentes como un mero proceso de corrección para subsanar errores y la preocupación de las estudiantes se centra en “lo que está mal”. Por lo tanto, aún no logran interpretar los comentarios realizados por los docentes para orientar la práctica de actividades de escritura recursiva ni revisión de los textos. Enfatizan la idea de que el trabajo realizado es algo que se hace de una vez y para siempre, es decir, no está presente aún la idea de la escritura como un proceso, como una actividad que se va aprendiendo en el hacer. En palabras de Carlino (2011), se centran en “un producto textual más que un proceso intelectual”.

En lo que refiere a las estudiantes del último año de la carrera, las dificultades a las que refieren se vinculan con la especificidad de las formalidades textuales de la disciplina. Estas estudiantes tienen presente que todo trabajo académico debe contar con una estructura específica, con un orden lógico y equilibrado. Hacen hincapié en buscar una coherencia textual, en la necesidad de citar a los autores, definir y entrelazar conceptos adecuadamente (Marín, 2006). También surgen comentarios relacionados a la necesidad de corrección y revisión, tanto propio como de sus formadores,

como parte del recorrido ineludible para aprender a escribir académicamente. Traducir el pensamiento en este nuevo modo implica para estas estudiantes transitar las dificultades desde otra perspectiva, como un proceso de construcción en el que deben afinar determinadas cuestiones para adquirir las singularidades de la escritura según la especificidad de cada disciplina, e internalizar las formalidades requeridas por la universidad como un nuevo modo de producir escritura. La escritura, entonces, no solo constituye una forma de comunicar, sino también una manera de representar (Ferreiro, 1997), de pertenecer y participar en una comunidad determinada, por lo tanto, aprender a escribir con fines específicos implica involucrarse en un proceso de enculturación. (Prior, 1998 citado por Colombo, 2017)

En cuanto a los aspectos que favorecen y fortalecen a la alfabetización académica, la totalidad de las estudiantes entrevistadas consideran que las correcciones y las marcas realizadas por los docentes en los exámenes y trabajos prácticos son necesarias y enriquecedoras para sus aprendizajes, sin considerarlas como sanción o como intervenciones negativas u obturantes. Esto daría a entender que desde las asignaturas y las prácticas docentes no se intenta promover la adquisición de los contenidos de modo mecanizado ni la sistematización de la información a nivel cognitivo, más bien, que se tiene presente el modo que se construyen los procesos de aprendizaje y que se acompaña al estudiantado con las intervenciones necesarias para ello (Carlino, 2013). Esta cuestión, se presenta como un aspecto que refuerza lo observado acerca de la caracterización que han hecho las estudiantes indagadas acerca de la escritura académica y sus prácticas visto en el objetivo precedente.

En cuanto al tercer objetivo, dentro de las estrategias que utilizan para la resolución de problemas en el hacer de la escritura académica surgen la revisión, la reescritura y la relectura como actividades más recurrentes en el proceso de alfabetización académica. Se puede identificar también la resignificación de los conocimientos previos y los recursos propios, es decir, estrategias metacognitivas que les permiten desarrollar operaciones de regulación para producir información, así como tomar conciencia y control

sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje. Cada entrevistada se posiciona desde una mirada psicopedagógica como sujetos constructores de sus propios aprendizajes (Müller, 2013). Así, acerca del objeto de estudio en el que se pone foco en este estudio, se podría remarcar que las estudiantes conciben la escritura académica como una instancia de construcción con otros, a través del intercambio con los docentes y con sus pares, en la que se ponen en juego su subjetividad, su propio punto de vista, sus experiencias y los saberes previos, como así también el contexto social en que se encuentran inmersos (Braslavsky, 2003). Asimismo, las entrevistadas hacen referencia a que la construcción de la escritura académica es un proceso que se va dando con el tiempo, durante el transcurso de su trayectoria académica.

Estas estrategias y problemáticas que surgen en el transcurrir del aprendizaje de la escritura académica están intrínsecamente relacionadas con la concepción de alfabetización académica. Según lo definido por diversos autores (Carlino, 2005-2011; Castelló, Bañales y Vega, 2010; Barreto, 2014; Salazar et al, 2015; entre otros), implicaría una lectura de proceso, de discontinuidades y continuidades de la práctica estudiantil (Guevara y Beelli, 2013). Se concibe la trayectoria académica como una construcción dialéctica establecida entre sus experiencias personales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución, de esta manera percibimos que el conjunto de las estudiantes entrevistadas comprenden estar dentro de una nueva alfabetización -muy distinta a las estrategias del nivel secundario- que a su vez necesita ser aprendida como parte de la formación profesional y necesita de otros compañeros, docentes y acompañamiento institucional que apoye dicha alfabetización (Kaplan y Fainsod, 2001).

Este trabajo, para su autora, ha significado un trayecto que ha permitido el enriquecimiento personal y profesional, posibilitando profundizar en un tema que supera el interés personal, ya que es de incumbencia de los estudiantes, los docentes y la institución, como de la Psicopedagogía misma. Siendo un tema que ha adquirido interés y notoriedad para ser indagado en estas últimas dos décadas (Carlino, 2005-2011; Castelló, Bañales y Vega, 2010; Barreto,

2014; Salazar et al, 2015; Temporetti et al., 2009 y 2012; entre otros) se pretende que este estudio pueda aportar al debate acerca de la alfabetización académica y la escritura académica, tanto dentro como por fuera de las carreras vinculadas directamente con la educación y los aprendizajes.

Siendo la Psicopedagogía considerada una disciplina que aborda y estudia el aprendizaje en todos sus aspectos y dimensiones, no puede prescindir de aquellos interrogantes que involucren al aprendizaje de las prácticas de escritura desde los futuros profesionales ya que como se puso en evidencia en este estudio, las estudiantes de ambos grupos consideran que la escritura es un pilar fundamental de la formación de los profesionales de esta disciplina.

Como todo proceso de investigación, lo aquí expuesto ha intentado responder a las preguntas realizadas en base a la problemática acerca de cómo entendían sus experiencias respecto de las prácticas de escritura académica las estudiantes de primero y quinto año de Licenciatura en Psicopedagogía. A través de estas líneas se ha intentado bosquejar algunas de las cuestiones que el trabajo de campo ha permitido dar luz acerca de ello. Sin embargo, toda investigación deja nuevos interrogantes que superan los objetivos propuestos originalmente o genera nuevos focos de interés sobre una temática tan amplia y compleja. Algunos de las líneas de investigación posibles a seguir abordando y que se espera sean punto de partida para nuevos proyectos de indagación, podrían ser:

- ¿cómo se relaciona el aprendizaje de la escritura académica con el desarrollo de las prácticas pre-profesionales en la carrera de Psicopedagogía?;
- ¿cuáles son las representaciones que los docentes tienen de la escritura académica y en qué medida son (o no) favorecedoras y facilitadoras de los procesos de aprendizaje de esta práctica?;
- ¿en qué aspectos específicos atraviesa el aprendizaje de la escritura académica en las trayectorias universitarias?;
- ¿cuál puede ser el rol de la Psicopedagogía en el diseño de metodologías de aprendizaje de la escritura académica?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araiza, M., y Audelo, C. (2017). *El origen social de los estudiantes universitarios y su trayectoria escolar universitaria*. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Sinaloa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1331.pdf>
- Barreto, M. (2014). *La alfabetización académica en la formación universitaria*. (Tesis de Especialización). Universidad Militar Nueva Granada. Colombia, Bogotá.
- Behar Rivero, D. S. (2008) *Metodología de la Investigación*. Ed. Shalom.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), pp. 1-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Camps, A. (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (2), pp. 57-67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13168>
- Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles, *Educere*, 6 (20), pp. 409-420 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura Económica.

- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 9, pp. 1-12.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/83.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Aique.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. (10° Ed.). Paidós.
- Castelló, M., Bañales, F. y Vega, A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), pp. 1253-1282.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000015>
- Castillero, O. (2020). *Los 9 modelos de aprendizajes principales, y su aplicación*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelos-de-aprendizaje>
- Castro, W., Montes, L. y Vera, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13 (1), pp. 132-143.
<https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/457>
- Colombo, L. M., (2017) Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3 (3), pp. 154-164.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75731/CONICET_Digital_Nro.7a8f068d-88fb-4748-ac76-d503943bc55b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En Dabas, E. (comp), *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Nueva Visión

- Di Stefano, M. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Evelyn-Liardet, M. A. (2021). *Alfabetización académica: prácticas y representaciones de los docentes de la licenciatura en Psicopedagogía*. (Tesina de Grado). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Fernández, A. (1991). *La inteligencia atrapada*. Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A (2007) *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Hmanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, V (5), pp.277-289.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/54.pdf>
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E (1988) *La alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización*. Siglo XXI
- Ferreiro, E. (1991) La construcción de la escritura en el niño. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 12 (3), pp. 5-14.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2003). Leer y escribir en un mundo cambiante. En Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (pp. 11-39). Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Selección de textos de investigación. Siglo XXI
- Filidoro, N. (2009). *Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía; conceptos y problemas; la especificidad de la intervención clínica* (3ª. Ed.). Biblos.
- Frausin, P., Samoluk, M., y Salas, P. (2010). La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de Educación Física de ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (21), pp. 1-18.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3588>
- Fusca, C. (2012). *Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI. Representaciones docentes e intervenciones en el aula*. Editorial Entreideas.
- Fusca, C. (2017). ¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste. *Cuestiones de infancia*, 19, 78-94.
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4269>
- García, R. (2006) *Sistemas complejos: Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- García, A. (2013). *¿Cómo observar las trayectorias estudiantiles? Experiencia de trabajo del Grupo Institucional de Investigación Educativa (GIIE) de la UAM Cuajimalpa*. En Memorias del segundo seminario del sistema de información de estudiantes, egresados y emprendedores.
- Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las Trayectorias Académicas: Dimensiones Personales de una Trayectoria Estudiantil. Testimonio de un Actor. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas*, 4(4), 45-56.
<http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/40>

- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. 4ª Edición. Mcgraw-Hill.
- Juárez, M. (2017). *Diagnóstico sobre lectura y escritura en estudiantes en estudiantes de educación superior: 2014- 2015*. Asociación mexicana de estudios y estrategias en comercio internacional, Puebla.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media: notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (mimeo).
- Larraz, L. (2012) *Capacitación Docente en Alfabetización Inicial*. Consejo General de Educación. Ministerio de Educación, deportes y prevención de adicciones de Entre Ríos.
- Laco, L., Natale, L., y Ávila, M. (2010). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, Vol. 18 N.º 1, pp. 66-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877>
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), pp. 30-39.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>
- Montero, M. (2007). *Diario de campo y documentos*. Paidós.
- Mora, S. M. J. y Bustingorry, S. O. (2010). *Procesos metacognitivos en el curriculum de ciencias naturales a nivel de educación general básica*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.

- Müller, M (1997) Jóvenes de los '90, orientación vocacional y formación de orientadores ante una sociedad en crisis. *Aprendizaje Hoy*, 36, pp. 7 a 27.
- Müller, M. (2008) Formación docente y psicopedagógica. Bonum.
- Müller, M. (2013). *Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica* (8ª. Ed.). Editorial Bonum.
- Narváez, J. (2008). La Teoría del Aprendizaje y Desarrollo de Vygotsky. *Revista de innovación pedagógica y curricular*, 1-6. https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/#_ftn1
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA*, 44 (1), pp. 95-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215301>
- Natale, L. y Stagnro, D. (Coord.) *La lectura y la escritura en las disciplinas : lineamientos para su enseñanza*. (1a ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ortiz, E. M. (2015). Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 343–358. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255042795005.pdf>
- Ramírez, T. (1999) *Cómo hacer un proyecto de investigación*. PANAPO.
- Ros, M; Benito, L; Germain, y Justianovich, J. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a la experiencia pedagógica. *Trayectorias universitarias*, (2) 3, pp. 33-39. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Seminario Internacional titulado: El proceso de

Investigación en educación, algunos elementos clave. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Santo Domingo.

Tamayo y Tamayo, M. (2005) *El proceso de la investigación científica*. Ed. Limusa.

Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A.. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza* (4ª. Ed.) Morata.

Salazar-Sierra, A.; Sevilla-Rengifo, O.; González-Pinzón, B.; Mendoza, C.; Echeverri, A.; Quecán, D.; Pardo, E.; Angulo, F.; Silva, J. M. & Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), pp. 51-70.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14402>

Santos, A; Villar, A; Hernández, F. y Castelo, U. (2020). Desajuste de trayectorias estudiantiles. Caso comparativo de la Universidad Federal de Paraíba y la Universidad de Valencia. *Revista Lusófona de Educação*, 49(49), pp. 97-114. <https://roderic.uv.es/handle/10550/77569>

Shlemenson, S. (Comp.); Cantú, G.; Di Scala, M.; Pereira, M.; Prol, G. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.

Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.

Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. *Itinerarios Educativos*, 1 (1), pp. 89-102.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/artic le/view/3323>

Temporetti, F. (2009). *¿Teorías del Aprendizaje?* Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral

Temporetti, F., Madile, O., Corvalán, F., Nicolau, M. y Nicolau, B. (2012). La lectura y comprensión de textos científicos y académicos en la formación de estudiantes de Psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, (14) 9, pp. 1-12.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2637>

Treet, B. (1999). Academic literacies: position paper. Ponencia presentada en el Simposio New Directions in Literacy Research, Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo, Japón.

Wolman, S., y Casamajor, A. (2008). *Psicogénesis de la escritura: mecanismos explicativos*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

ANEXO

1. Matriz de datos

		E1a	E1b	E1c	E1d	E1e	E5a	E5b	E5c	E5d	E5e	TOTALES
EXPERIENCIA PREVIA		1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4
EXPERIENCIA PREVIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR		0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	4
	Padre											
	Madre											
	Otros											
ELECCIÓN DE LA CARRERA LIC. PSICOPEDAGOGÍA		1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	6
	Experiencia personal											
	Experiencia en contexto											
	Interés por ciencias humanas											
	Conductismo											
	Construccionismo											
CONCEPCIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	Construccionismo											
	Construccionismo											
	Devociones											
	Revisión											
	Relectura											
	Reescritura											
	Guías de preguntas/cuestionarios											
	Formato de presentación											
DEFICULTADES EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA		1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	8
	Especificidad de las formalidades académicas de la disciplina											
	Falta de explicación aclaración sobre la modalidad de escritura											
	Fopacos de escritura académica											
	Acoplamiento docente											
	Libros											
	Escritura espontánea											
	Formatos											
	Lecturas breves											
	Subrayado de palabras											
	Material audiovisual											
	Revisión											
	Escritura del contenido											
	Revisión											
IMPORTANCIA DEL TRABAJO CON OTROS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

2. Modelo de entrevista para estudiantes

A. Historia de vida.

Edad:

1) ¿Tuviste alguna experiencia previa en educación superior, donde, que carrera, lo culminaste?

2) ¿Tenés integrantes en tu familia con carreras terciarias o universitarias?

Repregunta: Qué carreras, ¿terminaron?

3) ¿Qué te llevo a elegir esta carrera, Lic. Psicopedagogía?

4) ¿Qué entendés por escritura en la universidad, has tenido experiencias con este modo de escribir? Me podrías contar.

B. Concepciones y prácticas sobre escritura académica

5) ¿Qué diferencia hay entre lo que escribías en la secundaria y lo que escribís en la universidad ¿Qué diferencias identificas entre las prácticas, actividades, requisitos de escritura en los estudios secundarios y en la carrera universitaria?

6) Encuentras diferencias y similitudes entre las diferentes prácticas de escrituras.

7) En tu formación como psicopedagoga cuán importante puede ser el ejercicio de la escritura académica que se hace en la facultad. Consideras que aporta algo más a lo que es a la formación en general.

C. Problemáticas frente a la escritura académica

8) ¿Cuáles consideras que son los tipos más regulares de escritura que te exigen en las cátedras? (Tomar apuntes, monografías, proyectos de investigación). Además de las que me comentaste hay otras y cuáles son las que te fueron más fáciles o complejas.

9) En tu experiencia qué consideras que es lo más difícil de escribir en la universidad, qué cuestiones podrían generar un obstáculo o una dificultad y qué sería necesario para resolver eso.

10) ¿Qué dificultades observas al momento de escribir en la universidad?

4. Estrategias sobre la resolución de conflictos emergentes a partir de la escritura académica

Frente a la entrega de diferentes propuestas de escritura a realizar, recibís devoluciones por parte de los profesores, qué tipo de señalamientos te dan, puedes rehacer los escritos o revisarlos.

12) ¿Recibiste por parte de los docentes algún tipo de ayuda, consejo, actividad que te sirvieran para mejorar esos aspectos? ¿Cuáles? ¿Te fueron útiles? ¿Por qué?

13) Tenés algún sistema o estrategia particular al momento de escribir, o te guías por los lineamientos del trabajo que se propone la cátedra o vas a lo que recomiendan los docentes.

-5°. Aprecias cambios importantes en estas actividades durante el transcurso de tu formación académica.

-1°. De lo que va del trayecto de este primer año en la universidad consideras que hubo cambios al respecto

14) ¿Qué importancia le otorgas al trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura?

15) ¿Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece la formación profesional?

16) ¿Qué medidas de apoyo sugerirías para mejorar la práctica de escritura durante la carrera?

3. Transcripción de las entrevistas realizadas

Entrevistador	Estudiante 1.a.21
1. Edad (?)	
	2. Tengo 19 años.
3. Esta es tu primera experiencia en lo que representa la educación superior o hiciste algo previo (?)	
	4. Sí, hice un estudio previo el año pasado en la carrera de psicología de la UNR, pero yo antes de comenzar estos estudios universitarios siempre tenía en mente lo que era la carrera de psicopedagogía antes que la carrera de psicología. Pero por muchas cuestiones elegí estudiar primero psicología, pero cuando no me encontraba en ese rumbo me fui más para el lado de la psicopedagogía y se me dio la oportunidad de venir a estudiar a esta universidad.
5. Dentro de tu familia, hay integrantes con estudios terciarios o universitarios que los hayan podido terminar (?)	
	6. Sí, mi mamá. Es directora de un jardín de infantes hoy en día y estudio maestra jardinera. También tuvo estudios universitarios antes de eso, pero no los

	ejerció ni los pudo terminar, pero tuvo esa experiencia.
7. Qué fue lo que de alguna manera desencadenó qué terminarás en psicopedagogía (?)	
	8. Lo que desencadenó fue mi mamá justamente es docente y veía como ella hacía este trabajo interdisciplinario con otras psicopedagogas, psicólogas todas profesionales y me gustaba mucho el rol que cumplía la psicopedagoga, tanto dentro del jardín cómo fuera y los alumnos qué mi mamá tiene en su jardín y me llamaba la atención demasiado ese lado del aprendizaje de empezar a acompañar del lado del aprendizaje y yo estudiando psicología. Más en un año de pandemia qué se me hizo muy difícil...
9. Claro tu primer año de psicología fue cuando comenzó la pandemia.	
	10. Tal cual eran estudios universitarios comencé la universidad UNR dónde tenías un montón de experiencia y me encontraba con un montón de bibliografía muy rápido y tenía que ordenarme muy bien los tiempos aun así estando en mi casa. Fue algo que se me hizo muy difícil y a su vez estábamos viendo muchas teorías en relación al aprendizaje. Era como que justo seguía en base a lo relacionado al

	<p>aprendizaje y no tanto con lo psicoanalítico qué era lo que proponían, si no más por ejemplo lo que son las teorías de Jean Piaget, todo eso del conocimiento, la manera en la que una persona aprende. Estas fueron las cuestiones qué me fueron indicando cuál era mi verdadero camino por lo menos en este principio.</p>
<p>11. Qué entendés vos por escritura en la universidad (?) Qué experiencia tuviste en los modos de escribir. Este fue tu primer año, pero tuviste una experiencia previa. Qué podés contar de lo que para vos es escribir en la universidad (?)</p>	
	<p>12. Para mí lo que es escribir en la universidad también con el paso del tiempo lo que es interactuar en las clases con el profesor y con tus compañeras. Vas adquiriendo este lenguaje qué se habla en la carrera. Pude adquirir un montón de conceptos qué los pude plasmar y desarrollar cada vez más dentro de un escrito. Con la ayuda de los textos, de leerlos y releerlos. De ir practicando ese lenguaje Y poder hacer un texto como más académico. También el año pasado había tenido un recorrido con la realización</p>

	<p>de trabajos prácticos en grupo junto con una persona y podíamos ayudarnos y ver de qué manera lograr que quede bien la redacción de un texto de manera coherente. Y a su vez formal, no tan informal o con palabras secundarias o que en la vida cotidiana usamos. Usar más palabras en un sentido académico.</p>
<p>13. Entre la escritura que tenías en la secundaria, qué es una experiencia muy diferente a la trayectoria universitaria y la escritura que tenés ahora puedes diferenciar o identificar esas diferentes actividades que hacías para poder escribir (?)</p>	
	<p>14. Sí, son niveles muy distintos. También por el hecho de cómo eran las actividades de escritura que proponían en la escuela y en las universidades son completamente distintas. Una en la escuela se dedicaba más que nada a copiar y a pegar y estudiar de memoria lo que era un parrafito de cuatro renglones y lo plasmaba a lo que era la carpeta. En cambio, acá en la universidad vos tenés que relacionar dentro de lo que es una teoría, buscar la manera de responder una pregunta que engloba</p>

	<p>muchas cosas y con tus propias palabras. Es algo que en secundaria no se hace. En cambio, en la universidad es totalmente distinto y apoyo esto porque es lo que me ayuda a estudiar y comprender conceptos e internalizarlos.</p> <p>Mi manera de estudiar de redactar los textos y hacer la escritura era siempre el recorte copiar y pegar. Lo que era el texto y lo que me preguntaba esa consigna miraba, buscaba la consigna que estaba en el texto y era copiar y pegar.</p>
<p>15. Para vos cuán importante puede ser el ejercicio de la escritura académica qué se hace adentro de la facultad y si consideras que aporta algo más a lo que es la formación(?)</p>	
	<p>16. Yo creo que tiene una importancia muy fuerte por el motivo de que uno tiene que redactar la situación de una persona que está en proceso de aprendizaje. Una situación en la que tiene que utilizar palabras y conceptos que es la misma carrera donde va incorporando esos conceptos, esa escritura académica. Uno tiene que presentar tal vez un escrito a una institución sobre los procesos evolutivos que va teniendo una persona. Tiene que hacerlo con un vocabulario formal porque es un documento</p>

	<p>importante sobre el proceso evolutivo de una persona donde tiene que ser de una manera bien redactada y a su vez entendible. Porque es para la maestra jardinera o para maestras de primaria o secundaria o también para instituciones como hospitales, entre muchas otras. Yo ahora en primer año entiendo qué es muy importante tener una clara organización. La escritura con palabras académicas donde puedas plasmar conocimientos y conceptos que vos fuiste aprendiendo a lo largo de toda la carrera para poder describir el proceso, cómo fue su evolución y las habilidades o cosas que pueden alterar o imponerse en el aprendizaje. Las barreras que la persona puede tener. Tenés que usar esos conceptos, que van a variando y cambiando con el tiempo. Los conceptos la manera que uno expresa influye demasiado. Tal vez una persona quiso interpretar el escrito de una manera, el modo en que lo expresa dentro de un ámbito o de otro es errónea. Entonces eso se dificulta si no tiene bien internalizado qué conceptos utilizar en determinados ámbitos.</p>
<p>17. Cuáles consideras que son los tipos más regulares de escritura que te exigen en las prácticas? Tomar apuntes, monografías proyectos de investigación. Hay actividades más</p>	

<p>complejas y actividades más fáciles ¿Cuáles son las actividades más comunes y más sencillas para vos y cuáles son las más complejas(?)</p>	
	<p>18. Lo más común es tomar apuntes o las guías de preguntas. Las de preguntas nos ayudan un montón para organizar los textos de modo que también con esas guías vamos organizando también nuestro modo de escribir para responder a esas preguntas. Ya no usando nuestras palabras sino poniendo la alfabetización formal y bien detallada, no haciendo el corte y pegue que hacíamos en secundaria. Es un modelo de escritura que veo que las cátedras usan bastante. También trabajos prácticos. Muchos trabajos prácticos con guías de preguntas o con interpretación de Imágenes.</p>
<p>19. Dentro de esas prácticas, de toda esa experiencia, qué es para vos lo más difícil de escribir(?)</p>	
	<p>20. Para mí lo más difícil de escribir es enfrentarse con un texto donde vos tenés que ponerlo de una manera académica con tus palabras y tal vez querés explicarlo de una manera, pero no te sale una palabra y tenés que ir a internet, buscar en el</p>

	<p>diccionario y ver cuál es la palabra correcta. Entonces te la rebuscas y vas a internet o vas al diccionario. Se complejiza bastante porque además no estás dentro del ámbito universitario donde ese vocabulario se utiliza constantemente, sino que es a través de una pantalla escuchas a las profes que tratan de hacer lo mejor para que podamos entender a través de la pantalla y no tener la presencialidad. Tuvimos la experiencia presencial de la semana pasada que fueron dos horas y se me pasaron como si hubiesen sido 5 segundos.</p>
<p>21. Frente a la entrega de diferentes propuestas de escritura que vos tenés que realizar. Soles recibir devoluciones por parte de los profesores, algún tipo de señalamiento que te sirva para poder revisar los trabajos(?)</p>	
	<p>22. Eso está en algunas cátedras por lo que estoy viendo ahora, por lo menos en el primer cuatrimestre sí fue así. Redactamos varios trabajos prácticos donde teníamos devoluciones detalladas acerca de cómo era tal vez tal respuesta o como tenía que ser o y si vamos por buen camino también a detallaban lo mismo. También hay cátedras que te ponen</p>

	aprobado o desaprobado y no te explican por qué.
23. Tenés algún tipo de organización o una estrategia al momento de escribir(?)	
	24. Es que son muy propias, uno mismo las puede entender. Si tenés que hacer un resumen con un cuadro lo entiende la misma persona que lo hizo. Si yo le doy mi resumen o mi cuadro a otra persona para que pueda interpretarlo no lo puede entender. Yo soy de hacer muchos resúmenes en computadora, cuadros también, cómo también escribir al margen de los textos lo más importante y estableciendo esas conexiones, de modo que me ayudan con una memoria visual pero también razonándolo. El cuadro sinóptico me ayuda bastante para armar estas conexiones, qué tienen que ser con determinados conceptos y teorías. Es una forma que por la cual yo puedo organizar esa teoría y aprenderla. No aprender todo de memoria sino algunos estímulos o imágenes o palabras claves que me dan las conexiones para poder seguir con el desarrollo.
25. En lo que va de este trayecto de primer año vos viste cambios en tu escritura(?)	

	<p>26. Sí fui notando bastantes cambios. Antes era como una persona que se explayaba demasiado. Escribía el objetivo al cual tenía que responder, pero a su vez lo expresaba con datos que agrandaban y que no eran lo concreto. Hoy en día lo explico bien, doy un buen relato, una buena escritura o un buen desarrollo acerca de eso que tengo que escribir, pero voy al punto. Lo utiliza con estas palabras que hoy en día las voy buscando en internet voy buscando sinónimos, voy buscando conectores que me ayudan también armar un texto organizado que va al grano y que no se expande tanto. De modo que no sea tan abundante la información.</p>
<p>27. Qué importancia le das al trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura?</p>	
	<p>28. Le doy una importancia muy alta porque justamente dentro del aula tenemos compañeras que también han tenido experiencias previas dentro del ámbito universitario o terciario que también tienen un lenguaje muy enriquecido o una manera de escribir también muy rica en conceptos y en palabras académicas y que te van ayudando a orientarte sin ser consciente de eso y vas tratando de mejorar tu escritura junto con el acompañamiento de otro. O vos ves cómo escribe esa persona y eso te estimula a querer escribir como esa persona. Es como que vos querés explayarte de la misma manera como lo hace esa persona, que lo hace de una manera como</p>

	<p>profesional o como académica formal. Una tal vez en ese momento está como trabada e intenta buscar ese desarrollo entonces facilita lo que es la escritura. También al hablar con otra persona los conceptos y palabras que utilizan más compartiendo esa lengua psicopedagoga o estudiante de psicopedagogía. Cosa que después obviamente fuera de ese contexto hablas con otro lenguaje. Le doy una importancia muy alta porque justamente dentro del aula tenemos compañeras que también han tenido experiencias previas dentro del ámbito universitario o terciario que también tienen un lenguaje muy enriquecido o una manera de escribir también muy rica en conceptos y en palabras académicas y que te van ayudando a orientarte sin ser consciente de eso y vas tratando de mejorar tu escritura junto con el acompañamiento de otro. O vos ves cómo escribe esa persona y eso te estimula a querer escribir como esa persona. Es como que vos querés explayarte de la misma manera como lo hace esa persona, que lo hace de una manera como profesional o como académica formal. Una tal vez en ese momento está como trabada e intenta buscar ese desarrollo entonces facilita lo que es la escritura. También al hablar con otra persona los conceptos y palabras que utilizan más compartiendo esa lengua psicopedagoga o estudiante de psicopedagogía. Cosa que después obviamente fuera de ese contexto hablas con otro lenguaje.</p>
--	--

<p>29. Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece el desarrollo profesional(?)</p>	
	<p>30. Sí porque es un espacio donde hay interacción. Aun así, con la virtualidad pude formar un grupo dónde podemos intercambiar ideas y ayudarnos unas con otras. Yo creo que en la presencialidad se debe dar mucho más por esto de que está esta interacción dónde está la ayuda, está el acompañamiento. Podes hacer un debate o una retroalimentación sobre los contenidos que uno va aprendiendo y adquiriendo, podes expresar tus ideas y esto a su vez lo puedo observar en un trabajo. Mi mamá realiza este trabajo interdisciplinario para poder ver cómo ayudar a las personas que están en situación de aprendizaje. Son situaciones, debates o conclusiones que se van sacando de una manera similar a lo que hacemos los estudiantes. Pero no es sobre un mismo tema, ellas lo hacen sobre una persona en situación de aprendizaje y nosotras lo hacemos en base a una teoría o en base a una situación hipotética.</p>
<p>31. Qué medidas sugerirías para mejorar la práctica de escritura durante la carrera(?)</p>	
	<p>32. Yo creo que sería esto de recibir un comentario acerca de cómo una persona está atravesando ese</p>

	<p>proceso de escritura. También el modo en cómo se dirige, porque muchas personas le suceden esto de que pueden explayarse por demás o que pueden ser escuetas y no encuentran el punto medio que es difícil muy difícil. Aun así, también con esto del desarrollo, una escritura formal o académica es algo que uno tiene que ir incorporando. Si es con la ayuda de los profesores, justamente de recibir esas correcciones, esa devolución acerca de lo que nosotras hacemos, sería muy enriquecedor para nosotras como para también lo que es el desarrollo de los exámenes Y también para más adelante cuando tengamos que hacer un escrito sobre una persona o sobre lo que vamos haciendo en las prácticas. Sí, la vas desarrollando a lo largo de toda la carrera, pero siento que sería beneficiosa para nosotras comenzarlo ya desde primer año.</p>
--	---

Entrevistador	Estudiante 1. b.21
1.Edad(?)	
	2.25
3. tenés alguna experiencia previa en la universidad o nivel terciario(?)	
	4. Soy maestra jardinera, pero es todo un mundo nuevo, hay cosas que, si bien uno sabe, en esta carrera se ven mucho más en profundidad o hay conceptos que yo tenía así no más que ahora lo entendés de otra manera. El encuentro que tengo con la psicopedagogía es que yo tenía un chico que hoy en día tiene 5 años y casi no habla. Yo me di cuenta que ese chico necesitaba acompañamiento y yo no podía hacer nada. Ante esa impotencia me di cuenta de cuánta falta hace de psicopedagoga. Lo veo como un compromiso social el tema de la psicopedagogía. No puedo ver a ese chico que de alguna forma está retrasando su desarrollo en un montón de lugares y si yo tuviese los conocimientos específicos cuánto lo podría ayudar.
5. Dentro de tu círculo familiar hay personas que hayan estudiado carreras universitarias o terciarias(?)	

	<p>6. Mi mamá estudió el profesorado de lengua y literatura, mi papá es ingeniero mecánico y mi abuelo es ingeniero químico. Tengo dos tíos contadores, mi hermana es contadora.</p>
<p>7. Qué entiendes por escritura académica en la universidad(?)</p>	
	<p>8. Cuándo vos me decís escritura académica a mí se me viene a la mente un parcial. Pero sé que es esto de tener la especificidad que requiere el nivel. Esto de tener ciertos conceptos. No es lo mismo como uno se expresa al escribir que al hablar. Cómo escribir y de qué manera y de qué manera se hace entender. Es más fácil hacerse entender oralmente que por escrito.</p>
<p>9. Qué diferencias encontrás entre la secundaria y la universidad con relación a los requerimientos para la escritura(?)</p>	
	<p>10. En la secundaria elegí humanidades y teníamos actividades de escritura de ensayos, de escribir sobre cierto tema. En mi escuela se desarrollaba mucho este de saber escribir y escribir con ciertos contenidos y de cierta manera que a mí eso me sirvió mucho de herramienta cuando estuve en el profesorado y hoy en día también. Las estructuras generales las tengo gracias al secundario, de cómo se escribe un ensayo, como se</p>

	<p>escribe para informar ciertas cosas. Pero en el transcurso de mi proceso académico uno va diciendo bueno antes era muy referencial, muy de mi persona y ahora entiendo más la objetividad. Si bien uno puede expresar lo suyo pero que no sea mí idea, hay que decir podría ser que y no poner yo creo... Encuentro similitudes en cuanto a que me brindaron desde el secundario herramientas para poder desarrollarme dentro del ámbito universitario y terciario y que sin esas herramientas hubiese sido más difícil. Pero si bien las estructuras, por ejemplo, de un ensayo, son las mismas si creo que hay más nivel de complejidad en el nivel universitario pero los formatos son parecidos.</p>
<p>11. Cuán importante consideras el ejercicio de la escritura académica en tu formación como psicopedagoga(?)</p>	
	<p>12. personalmente a mí me gusta escribir y creo que es importante porque hay muchas veces que uno tiene que informar tanto de cómo redactas un email hasta escribir un ensayo. Pero vi la importancia de saber escribir cuando nos mostraban un informe o un diagnóstico que se le había hecho a un chico. Y pensé cuán importante es la redacción. Yo tengo que aprender cómo redactar este tipo de informes. Así como yo aprendí a redactar el informe en el nivel inicial que se le da a un padre también tengo que aprender este formato de informe que no es el mismo. Creo que es de suma importancia la escritura. Que nos vayan de a poco orientando a de qué manera</p>

	<p>escribir, cual es la especificidad, cuáles son los contenidos. Que nos muestren ejemplos para uno ir haciéndose la idea y saber que es de esta manera, que hay ciertos términos que tienen que ser estos y no pueden ser otros.</p>
<p>13. cuáles son los tipos más regulares de escritura que te exigen, cuales te resultaron más fáciles y cuales más complejos(?)</p>	
	<p>14. por ahora no fueron muchos, fueron tomar notas, las instancias de parciales y de trabajos prácticos. Fueron los únicos formatos que nos presentaros que debíamos redactar nosotros. Sí por ejemplo en psicología cognitiva nos dijeron que nos iban a presentar un proyecto o un folleto, un póster científico.</p>
<p>15. Qué pensás que es lo más difícil de escribir en la universidad y qué cuestiones te presentan un obstáculo y cómo hacer para afrontar esos obstáculos(?)</p>	
	<p>16. En primer lugar, esto de no conocer. Esto de que te presenten en quinto año algo, me parece que es una de</p>

	<p>las grandes dificultades. Pero en mi propia experiencia, en cuanto a lo que son los parciales hay profesores o cátedras que le dan muy poco tiempo a la escritura y quieren que desarrolles un montón y no tenés ese apoyo de que si quieren se pueden conectar al Meet y preguntar algo. Hay profesores a los que yo le he escrito lo que va, pero de manera más extendida y te dicen que quieren lo conciso y a veces vas con lo conciso y te dicen no, quería algo más extendido. No sabes que escritura necesita o requiere el profesor. Una de las cosas que se me dificultan es que vos tenés el tiempo de reloj que es una hora y media y no está el docente ahí, tenés que escribir en la computadora. Capaz que si fuese manual y me dan una hora y media no tengo problema porque yo al escribir en cursiva es como que sigo la idea. Yo en la misma práctica le voy agarrando la mano. Antes resumir en una computadora no te resumía ni por casualidad y hoy en día es como que le voy encontrando. Copias y pegas y lo podés hacer todo desde el resumen es mucho más fácil.</p>
<p>17. Frente a la entrega de diferentes respuestas escritas, recibís devoluciones, comentarios(?)</p>	
	<p>18. No mucho. Personalmente hay una materia en la que me había sacado 8. Y aunque 8 es una buena nota, me hubiese gustado saber cuáles son las cosas en las que yo me confundí y podría mejorar para el final, porque era una instancia de parcial. Y no tenía la devolución de faltó esto, fijate en esto. Y que está bueno porque orienta a</p>

	<p>cómo acomodar la escritura. Esas devoluciones son súper importantes, creo que en muy pocas materias teníamos una muy buena devolución. Por ejemplo, en pedagogía si teníamos una muy buena devolución donde te decían mira faltó acá esto, fijate aquello. Vos sabías que había pasado, que no había pasado, por donde ir. Y antes te informaban, te decía de qué manera iban a tomar las evaluaciones. En psicología cognitiva habla de que no es que hay un trabajo que va a ser reprobado, sino que se puede volver a entregar y que no va a haber malos o buenos, sino que un re-trabajo todo el tiempo.</p> <p>Hay guías de preguntas que nos entregan también que nos permiten la ayuda. Vos sabes a donde apuntar durante la lectura y que también uno practica antes de un parcial. Entonces vos ya tenés cierta facilidad al responder ciertas preguntas. Y si todo lo que el profesor te pueda decir para darle contexto a ese parcial o a lo que uno tiene que hacer en un trabajo práctico me ayuda, Sé que tengo que hacerlo de esta manera.</p>
<p>19.Tenés alguna estrategia al momento de escribir(?)</p>	
	<p>20. A mí me gusta empezar a escribir retomando la pregunta que me hacen, empezar desde ahí el desarrollo. Cosa de orientar y saber que voy a la pregunta. Cuanto la pregunta que me hacen es un poco más abierta me gusta argumentar teniendo en cuenta el contexto. Ya tengo ciertos conectores que sé que pueden</p>

	ir juntos y que me sirven para unir mis ideas.
21. En lo que va de este primer año consideras que hubo cambios en vos con relación a la escritura(?)	
	22. Específicamente me pasó en una materia que es psico-biología que nos pedían mucho contenido y había que ser sintéticos. A mí el tema de la síntesis es una cosa que me cuesta. En psico-biología o eras sintética o no te entraba y quedaba incompleta la pregunta. Eso me sirvió para empezar a practicar la síntesis. Ver cómo algo que había desarrollado en una página trata de desarrollarlo en diez renglones mínimamente. Fue todo virtual. A mí me gustaría que sea oral, me va mejor en los orales.
23. Qué importancia le otorgas al trabajo con el otro en el aprendizaje de la escritura(?)	
	24. Eso para mí es fundamental. Nosotras hacemos grupo con dos chicas más. Esto de las distintas formas de escritura y tratar de escribir entre las tres un mismo texto, uno va tomando herramientas que usa el otro. Por ejemplo, una de las chicas es súper sintética, en tres

	<p>palabras te decía lo que yo te decía en 20 renglones. Yo aprendí de ella la síntesis. Además, también en psicobiología le pedí ayuda porque me cuesta la síntesis. O también el tema de cómo expresarnos. Yo escribo algo y le pregunto a una de las chicas cómo lo entiende. Esto nos nutre mutuamente. Para mí un escrito termina siendo muchísimo mejor cuando intervienen muchas personas y no interviene solo una porque hay cosas buenas de una y otras muchísimo mejor que tiene la otra.</p>
<p>25. Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece la formación profesional(?)</p>	
	<p>26. Yo cuando empecé pensé si tengo que hacer un trabajo grupal con esto de la virtualidad como voy a hacer, si tengo que conocer a alguien. Primero desde la participación en clase, que te dicen por favor participen en la clase y abren esos espacios. El primer año en las prácticas era un espacio donde se debatía sí o sí. Pero también con esto de los trabajos prácticos que te permitían hacer yo me hice 4 amigas que hablamos todos los días. Hablamos y tenemos una relación como si nos hubiésemos conocido hace un montón de tiempo y como si hubiésemos estado cursando presencial. Creo que eso es lo que genera la facultad. Desde hacer trabajos prácticos grupales o debatir en clase un cierto tema, hacen preguntas, nos dicen que no hay nada que va a estar mal y que sea algo erróneo, no se juzga lo que</p>

	dicen, sino que vamos construyendo juntos.
27. Que medidas de apoyo sugerirías para mejorar las prácticas de escritura dentro de la carrera(?)	Entrevistador Estudiante 1. c.21
1. Edad(?)	28. Por lo menos a mí me gustaría que nos brinden ejemplos de algo ya escrito. Esto de ensayo y error y que te pidan diferentes tipos de escritura no solo el mismo.
	2. 22 años Que puedas ir desarrollando y conociendo diferentes tipos. Así uno cuando va llegando al final de la carrera pasó por diversas formas de escribir ya tuvo eso de
3. Experiencias previas en educación superior o universitaria(?)	corregir, volver a ver y tiene esta experiencia de conocer cómo hacer la tarea. Nosotros en el profesorado de maestra jardinera desde primer año nos enseñaron a planificar y en ese momento no entendés nada. Creo que
	4. Estudié 4 meses la carrera de psicología y tuve que es importante que te vayan ofreciendo instancias en donde uno pueda practicar, pero también ejemplos. Porque si te dicen que tenes redactar un informe sobre
5. En tu grupo familiar hay personas que hayan pasado por esta experiencia de educación superior(?)	un tema determinado, pero no te dieron ejemplos y no te mostraron en qué cosas hacer énfasis se te hace más difícil. No para copiarnos y perder originalidad sino para tener un modelo que te ayude para la primera redacción que tenés que hacer. Después que podamos ir dejando
	de a poco el modelo y vayamos haciendo nuestra propia producción 6. Solo mi abuela estudio primero enfermería y después hizo algo de medicina.
7. Que te llevó a pasarte a Psicopedagoga, a elegir esta carrera,	

<p>siendo que primeramente estuviste en psicología(?)</p>	
	<p>8. En realidad Primero no sabía si me gustaba la psicopedagogía. Estudie primero psicología porque me gustan muchas cosas relacionadas a la psicología. Después empecé la carrera de psicopedagogía y me encontré con que era algo totalmente diferente. No se reducía al aula. Lo que más me llamó la atención es que no había hombres, y pensé que la ausencia de algo representa muchas cosas. Por algo no hay hombres en la carrera.</p>
<p>9. Qué entedés vos por escritura en la universidad, tuviste experiencias(?)</p>	
	<p>10. En realidad a mí me encanta la escritura más que nada, académica relacionada con algún tema de investigación. Me enfoco para ese lado y también tiene que ver conmigo, con lo que me interesa hacer. Cuando ingresé a la carrera las chicas comentaban por qué estaban acá y decían que les encantaba el aula los niños, la pedagogía, había estado atravesadas por la escuela y les había encantado. Yo en cambio no me representaba mucho con eso. Veo la psicopedagogía muy vinculada con las neurociencias en cuanto al aprendizaje y me gusta más por ese lado.</p>
<p>11. Qué diferencia encontrás entre lo que</p>	

<p>escribías en la secundaria y los requerimientos de escritura en el ámbito universitario(?)</p>	
	<p>12. En la secundaria mucha posibilidad de escritura académica no hay. En realidad, te dan los contenidos planificados y uno tiene que aprobar en cuanto a la reproducción de esos contenidos que da el profesor. Pero no hay un margen para uno poder expresar sus ideas previas uno ya no viene con otras lecturas de lo que se da en la secundaria, en cambio en la facultad tocamos algunos autores que por ahí ya leímos, ya tenemos una posibilidad de poder argumentar y exponer algún tema específico, que es justamente lo que hace la etapa académica.</p> <p>Encuentro pocas similitudes, creo que una de las dificultades que presenta cuando uno llega a la etapa universitaria los profesores ya van empezando a exigir de los chicos una escritura más fina, entender algunos conceptos que en el secundario no se exigían. Uno tiene que empezar a ahondar en todos esos conceptos y empezar a tener la capacidad de relacionar conceptos y teorías. A mí me pasó en psicología en los primeros meses pero después me adecué. Me encontré con un montón de conceptos, con un montón de terminología que no comprendía y no quedaba otra que el diccionario y lectura.</p>

13. En tu formación como psicopedagoga cuán importante crees que es el ejercicio de la escritura(?)	
	14. Creo que la lectura, la articulación de conceptos y la escritura como para cerrar es la forma de articular un pensamiento. No opinión porque entraría en términos más frágiles. Sino que uno tiene toda una lectura encima y es capaz de articular eso y plasmarlo y también es una forma de aportar al campo psicopedagógico, a la carrera que estamos estudiando.
15. Cuáles son los tipos más regulares de escritura te exigen en la facultad(?)	
	16. Me gusta más y me resulta más fácil exponer un tema y argumentar, una escritura expositiva argumentativa de un tema. Pude presentar un tema, pero en base a relacionar conceptos, teorías. ensayos, que todavía no nos lo exigen. Pero igual yo ya escribo. Si me dan un texto para leer yo tomo mis propios apuntes y en base a eso después lo plasmo.
17. Que te parece que es lo más difícil de escribir en la	

<p>universidad(?)</p>	<p>18. Los conceptos que no quedan claros. Los conceptos que dimos en alguna materia sobre algún tema específico, la lectura que hace el autor sobre ese tema. Hay algunos conceptos que quedan redundantes y a la hora de poder relacionarlos no terminan de cerrarse. Quedaron en el aire. Son conceptos que uno no tiene a mano, que no usaría para, y cuando te toca utilizarlos no queda una escritura muy limpia, muy fina para poder exponer.</p>
<p>19. Frente a la entrega de diferentes propuestas que piden las cátedras recibís devoluciones(?)</p>	
	<p>20. Solamente los únicos escritos a los que los profesores han tenido alcance fueron los trabajos prácticos, muy simples en cuanto a algunas preguntas. Pero hay algunas cosas que uno no puede exponer en el momento que tiene una clase porque se dedica el tiempo a explicar un tema específico. Entonces el escrito toca algunos conceptos que algunas compañeras no los tienen porque no lo han dado. Yo estoy atravesada por la filosofía también. Entonces para poder exponer algo así necesitamos hablar en el mismo canal, lo cual si muchas compañeras no lo entienden se hace más difícil. Pero si lo he hablado con algún profesor cuando hay algunas preguntas en clase que ellos no han podido desarrollar y me han contestado por fuera, me han dado libros.</p>

<p>21. Tenés alguna estrategia para realizar la escritura(?)</p>	
	<p>22. Por ahora no me guío por algo, sino que uno va descubriendo que forma de escritura a uno lo representa. Pero necesitaría tener a alguien que juzgue los escritos, que vea las cosas que se pueden corregir. Eso sería ideal porque el otro nos ayuda a ver cosas que solos no nos damos cuenta. Principalmente uno de los obstáculos para mi es tener una herramienta o un método de escritura, que muchos usan la sistemática para explicar un tema. Yo todavía no tengo un método porque recién empiezo.</p>
<p>23. Qué importancia le otorgas al trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura(?)</p>	
	<p>24. Para mí es fundamental. El intercambio es lo más rico. Porque el conocimiento en definitiva es una construcción. No es algo que yo me apropio y lo tengo, sino que se construye con el otro, con lo que el otro entiende. Siempre vivimos en una cuestión depositaria, de que el profesor depositaba en nosotros, y nos vamos dando cuenta de todo lo que nosotros podemos ya saber y aportar en el aprendizaje, en el aula. En el aula no se da mucho eso en la secundaria. Pero en la etapa académica el alumno tiene la facultad de poder poner en cuestión un conocimiento, y articularlo e ir entretejiendo con otro en el aula. En todo ese espacio.</p>

	<p>Una de las cuestiones que yo les pregunté a cada profesor es ¿el aprendizaje está más apoyado en lo mental o en cuestiones sociales? Porque eso también es una dicotomía. Por ejemplo, el conexionismo piensa que tiene que ver con una cuestión neuronal y el otro enfoque que enfatiza lo social, la psicología social. Y uno se plantea donde se posiciona. La facultad tiene eso de poder integrar todas las teorías. Para mí son las dos cosas.</p>
<p>25. Qué medidas de apoyo sugerirías para mejorar la práctica de escritura durante la carrera(?)</p>	
	<p>26. He visto en mi curso que las chicas tienen un desinterés en general en la escritura. Uno le puede poner un poco de sentimentalismo, pero si uno siente la carga de lo que se está haciendo, de su campo de estudio, que entiende que todavía está en formación, creo que se tiene que generar la necesidad de aportar al campo en el cual te estás desarrollando. Porque a su vez el campo te está formando y vos le tenés que devolver de manera recíproca algo de lo que te da. Ese algo para mí es la escritura. Ya nos basamos en psicólogos sino de otros psicopedagogos que hacen a la disciplina. Eso constituye la autonomía del campo y creo que hay un desinterés en general por la escritura y la producción de textos que tiene que ver con el desinterés en realidad. También siempre nos dicen todo lo que tenemos que aprender y nunca nos dicen como aprendemos. Creo que la psicopedagogía se</p>

	<p>tiene que posicionar en estudiar como el ser humano aprende. Desde ahí tomar aportes de los demás campos de estudio, la psicología, la neurociencia, la lingüística. Tiene que haber una articulación de todas las ciencias, no una fusión, sino el aporte de cada disciplina. Tomar conciencia de que la psicopedagogía no se reduce a un aula con un niño, sino que es un sujeto de aprendizaje desde que nace hasta que se muere, y que uno aprende con otros.</p>
--	--

Entrevistador.	Estudiante 1. d.21
1. Edad(?)	
	2.18 años.
3. Tuviste alguna experiencia previa en educación superior(?)	
	4. No, esta es mi primera experiencia.
5. Dentro de tu familia hay integrantes que hayan pasado por la experiencia de educación superior(?)	
	6. Mi mamá estudió relaciones internacionales y mi papá empezó varias carreras, pero no terminó ninguna.
7. Que te llevó a elegir psicopedagogía(?)	
	8. No hay una razón específica, fue más una razón de ir viendo qué no me gustaba. Ni economía, ni ingeniería, ni los números. Si me gustaba el lado de ser maestra y fui viendo y encontré la carrera de psicopedagogía.
9. Qué entendés por escritura	

académica en la universidad(?)	
	<p>10. Se me ocurre que tiene que ser algo bien formado y revisado varias veces antes de darlo por terminado. Que tiene que tener un vocabulario específico y modismos que no usarías para un email, por ejemplo. Que tiene que estar bien formado, con un cuerpo, un título y las referencias necesarias.</p>
11. Qué diferencia encontrás entre la escritura en la secundaria y en la universidad(?)	
	<p>12. Si, que cuesta un poco al principio. Tenés que revisarlo varias veces, cambiar cosas, pero si lo que queda al final es más comprensible para la persona que lo está leyendo. En la secundaria eran muchas consignas de preguntas y responder a eso puntualmente. También en inglés teníamos que escribir textos que eran más informales pero eran cortos, no tenían una estructura. Y nunca teníamos que poner la bibliografía. Similitudes encuentro en el sentido de que uno arma lo que está escribiendo para otra persona. La diferencia es que lo otro es mucho más suelto y flexible y ahora no.</p>

	<p>Aparte de responder a la consigna, no tiene que ser una cosa muy amplia pero tampoco muy acotada.</p>
<p>13. Cuán importante consideras que pueda ser el ejercicio de la escritura académica(?)</p>	
	<p>14. Sí porque creo que casi todos los intercambios, además de los verbales, se dan por escrito. Ahora en la materia de neuropsicología estamos dando informes psicológicos que después se les puede dar a los pacientes, a los padres u otros profesionales y todo eso es por medio de la comunicación escrita. Tiene que ser algo que la otra persona pueda entender.</p>
<p>15. Tipos más regulares de escritura que realizan, cuáles son más simples y cuáles más complejos para vos(?)</p>	
	<p>16. Los más fácil es tomar apuntes porque son para uno mismo. Después, un nivel medio, sería una guía de lectura que es para uno mismo, pero hay que redactar bien las respuestas. Y lo más difícil un trabajo práctico para entregar, una respuesta en una evaluación, creo que lo más difícil de la escritura es</p>

	<p>darle forma, que sea una cosa coherente que otra persona pueda leerlo y que pueda captar algo de lo que está leyendo y no le sea difícil interpretar cual es la idea. La computadora me ayuda bastante porque no tengo muy buena letra y por los errores de ortografía. Creo que lo más difícil es entregar un texto que sea entendible, que no tenga errores de ortografía o que tenga mala puntuación.</p>
17. Recibis devoluciones de los trabajos que fuiste entregando(?)	
	<p>18. Algo que yo hacía al principio del cuatrimestre pasado era responder en ítems. En una corrección me corrigieron que no, y ahí me di cuenta que si uno quiere dar una idea no puede ser en ítems.</p>
19. Tenés algún sistema o estrategia particular al momento de escribir(?)	
	<p>20. Ahora más que nada las primeras ideas que se me vienen a la mente las escribo rápido y después trato de formarlas y corregir.</p>
21. Qué importancia le otorgas al trabajo con otros en el aprendizaje de	

la escritura(?)	
	22. Siempre el otro te puede aportar algo o ayudarte a darte cuenta de algo que estaba pasando desapercibido. Cuando hacemos trabajos en grupo está bueno porque a la hora de escribir, aunque sea el mismo tema el que estemos tratando, siempre cada integrante aporta una mirada distinta. O tal vez yo tengo una idea y el otro puede ayudarme a formarla mejor o agregarle algo.
23. Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece a la formación profesional(?)	
	24. Si, porque yo creo que cuando uno empieza a trabajar no trabaja solo, siempre va a (se corta). Uno cuando se decide y empieza a trabajar no va trabajar solo, siempre va a haber otras personas u otros profesionales con quienes va a trabajar.
25. Qué medidas de apoyo sugerirías para mejorar la práctica de escritura durante la carrera(?)	
	26. Yo tengo una lista para cuando termino de escribir algo que dice

	errores de ortografía, ideas, relación temporal para cuando termino, voy revisando esas cosas. Lo de la correlación temporal lo aprendí en inglés y yo creo que es súper importante, mantener todo en el mismo tiempo para que quede algo bien formado. Para que después el que lo lea no tenga que estar volviendo a ver que está queriendo decir.
--	---

Entrevistador	Entrevistado 1. e.21
1.Edad(?)	
	2.18 años
3. Tenés en tu entorno familiar más cercano social personas que hayan pasado por la experiencia terciaria o secundaria(?)	
	4. Tengo a mi mamá que es docente y la tomó a ella en un montón de cosas de referencia.
5. Qué te llevó a elegir la carrera de licenciatura en psicopedagogía(?)	
	6.Soy una chica que ama mucho los chicos, Me encanta ayudar un montón y un punto principal es que

	<p>mi hermano tiene dislexia y discalculia eso me empujó muchísimo saber que yo le podría ayudar Cómo a él y un montón de chicos más Está súper importante yo soy una persona en la cual lo acompañó lo apoyo, es un chico muy cerrado, muy introvertido en el cual le cuesta mucho hablar, es algo que a mí me gusta, yo lo estuve investigando hablé con psicopedagoga Con chicas que están en la carrera y la verdad me interesó mucho porque yo tenía un concepto más cerrado Y estás tan amplio cada día descubrir más cosas me parece súper interesante Aparte poder aplicarlo en distintos Campos Por ejemplo yo no sabía que existía psicopedagogía forense. Eso qué es muy amplio me da muchas ganas de que se pueda aplicar en muchas cosas.</p>
<p>7. Qué entendés por escritura académica en la universidad? Sí bien esta es tu primera experiencia, tal vez es algo que ya pudiste escuchar hablar del tema(?)</p>	
	<p>8. Vos sabes que le vengo hablando mucho ese tema, yo siento que es algo que a mí me cuesta un montón</p>

	<p>particularmente yo no siento que tuve la formación para redactar e interpretar algo como piden a un nivel universitario. Capaz que yo tengo unas maneras de expresarme más comunes que algo más apropiado a la hora de redactar un texto o una Consigna que ellos me pidan creo que es algo mucho más simple y creo que a medida que se va dando la experiencia, desde el primer día que hizo un examen hasta mañana que termine hice uno yo no podía creer qué había escrito, yo siento que va a ser un montón entiende las cosas, Aunque haya sido poco tiempo yo siento que aprendí un montón de cosas y cada día voy a ir aprendiendo cada vez más más que nada eso de la experiencia.</p>
<p>9. Que diferencias encuentras entre lo que escribías en la secundaria y la escritura en la universidad y si esas diferencias las encuentras en la práctica(?)</p>	
	<p>10. Generalmente lo encuentro en todo, a la hora de hablar, a la hora de las clases, en el ida y vuelta. Los contenidos obviamente, también en las consignas más que nada también ahí es fundamental. También cuesta</p>

	<p>un poco la interpretación porque hay muchas maneras de interpretarlo dependiendo de la Consigna que te marquen. Muchas veces en los grupos se dice yo lo entendí de esta manera otro dice yo le entendí a la otra manera y de qué manera será.</p>
<p>11. Y en el escribir encuentras diferencias(?)</p>	
	<p>12. Sí muchísimas diferencias, sí es mucho más específico, Formal, te piden otro tipo de palabra, Yo aprendí muchísimas palabras en este tiempo también, Tiene un vocabulario distinto.</p>
<p>13. En tu formación como psicopedagoga cuán importante consideras que Puede ser el ejercicio de la escritura académica qué se hace adentro de la facultad y si consideras que aporta a la formación profesional(?)</p>	
	<p>14. yo creo que Es fundamental, Si no tenemos una formación académica a la hora de la escritura las cosas se pueden malinterpretar Formación que sea adecuada para todas las personas y que saber cómo hablar, eso lo habíamos dado en</p>

	<p>neuro, lo del estudio clínico. También hay que saber adaptarse porque por ahí una persona mayor que no sabe leer no aprendió la lectoescritura o no tiene el vocabulario adecuado no entiende los distintos tipos de palabras con el que el profesional habla.</p>
<p>15. Cuáles consideras que son los tiempos regulares de escritura que exigen En la cátedra por ejemplo ensayo monografía escritos de investigación Son las formas más fáciles y más difíciles(?)</p>	
	<p>16. Los cuestionarios son los más frecuentes yo Personalmente nunca hice un ensayo de lo que me nombraste nunca tuve la experiencia, los cuestionarios y si aparecen y me parecen una herramienta de un montón de ayuda. Varía mucho en la materia, el contenido y las ganas, lo fácil a lo difícil varían un montón de cosas un montón de factores juntos a mí personalmente sociología no me gusta había un cuestionario para realizar y me pareció muy pesado. neuro Me fascina, me encanta y lo hago con gusto me lleve el tiempo que me lleve con otras ganas y con otra intención.</p>
<p>17. ¿Qué pensás que es lo más difícil de escribir en la universidad y cómo se te ocurre que se podría resolver(?)</p>	

	<p>18. Tiempo, experiencia, tomar consejos, verlo por otros lados porque no es solamente el cursado, los trabajos, son un montón de cosas.</p>
<p>19. Frente a distintos tipos de escritura que te piden realizar recibís devoluciones por parte de los docentes recomendaciones, posibilidades de reescritura de relectura(?)</p>	
	<p>20. muchos errores me han marcado, capaz que, al principio, en un parcial de pedagogía como que me habían puesto No se entiende Lo que has tratado de realizar, lo explicado y como que, al releerlo y observar, eso lo fue cambiando y tome mucho las correcciones.</p>
<p>21. Tenes algún Sistema o estrategia Al momento de escribir o te guías directamente por los lineamientos queda da la cátedra o las recomendaciones del profesor(?)</p>	
	<p>22. Me guio mucho, tengo una compañera que es maestra inicial, le pido mucho consejo cómo le puedo poner, cómo le puedo hacer, cómo lo puedo desarrollar, también me guio</p>

	de los textos, las maneras de las introducciones que están, O muchas veces Busco sinónimos para entender, pero también lo puedo poner de distintas maneras lo voy a armando y también entendiéndolo.
23. Qué importancia le otorga el trabajo con otros en la escritura académica(?)	
	24. Me parece fundamental todo tenemos una distinta visión y opinión de las cosas y en un grupo de 4 personas cada uno puede incorporar implementar cosas distintas y todo suma.
25. Qué medidas de apoyo sugeriría para mejorar la práctica de la escritura durante la formación en la carrera?	
	26. Clases, distintas clases. Se me había ocurrido el otro día quería, lo había pensado, que nos den un texto que haya lugares vacíos para poder completar para ver que pondría cada una y así ver cómo la persona se desenvuelve y ver cómo lo hace y así poder cambiarlo qué nos corrijan. Es práctica, mucha práctica. Yo creo que lo fundamental es el ida y vuelta, el

	tratar de entender, no estar sentado particularmente como ahora atrás de una computadora y solamente leerlo.
--	--

Entrevistador	Estudiante 5.a.21
1.edad(?)	
	2.22 años.
3.Tuviste alguna experiencia previa en educación superior(?)	
	4. Salí de la secundaria y empecé psicopedagogía
5. Tenés Integrantes de tu familia con carreras terciarias o universitarias(?)	
	6. Mis papás son odontólogos Mi abuelo era odontólogo Y mis tíos son todos profesionales Yo soy la más grande Así que mis hermanos recién están terminando la secundaria y arrancando el tema universitario
7. Qué te llevó a elegir esta carrera de licenciatura en psicopedagogía(?)	
	8. Estaba bastante pérdida una amiga me comentó, no entendía mucho y me acerqué a la carrera. Sí

	<p>sabía que quería algo vinculado a la educación, pero no quería ser maestra y algo que esté vinculado con niños. vi el plan de estudio, tenía un poco de todo. Los primeros años tenía más que ver con la biología que mucho no me importaba, pero luego se pasaba a la educación y a los niños en general. Sí, sabía que mi carrera o que mi hacer en futuro tenía que ver con poder brindarle algo a un otro. Yo creo que la educación siempre es la base de todo.</p>
<p>10. Qué Entendés por escritura académica en la universidad tuviste experiencia con este modo de escribir(?)</p>	
	<p>11. Que la escritura académica es dar cuenta de lo que uno fue aprendiendo y lo que quiere expresar tomándose los autores, pero dejando también su propia huella. Utilizar lo que nos dicen los autores para poder analizar un caso, por ejemplo, pero siempre retornado a ellos como base para poder analizar o dar cuenta.</p>
<p>12. Qué diferencias encontrás entre lo que escribías en la secundaria y lo que escribís en la universidad y qué diferencias identificas entre las prácticas, las actividades, ¿requisitos de escritura entre estos dos niveles(?)</p>	

	<p>13. En la secundaria era muy libre responder a las consignas Qué era muy puntuales. Acá en la universidad tenés que elaborar una respuesta quedan una Consigna Clara adaptarse a las normas apa y creo que la escritura académica tiene uno tiene que leer mucho releer para poder elaborar. siempre que escribo pensando que el otro no sabe de qué estoy hablando. El texto que uno escribe tiene que ser coherente tiene que tener una cohesión. Que no sea tan complicado pero que pueda entenderse. Pero no tiene nada que ver con lo de la secundaria que se escribía de manera más informal. La universidad se usan tipos de palabras más técnicas, Terminología, otros conectores. En la secundaria era sin consignas, sin normas APA, sin carátula.</p>
<p>14. En tu formación como psicopedagoga, cuán importante puede ser el ejercicio de la escritura académica qué se hace en la facultad, consideras que aporta algo más a lo Qué es la formación en general(?)</p>	
	<p>15. Sí aportó un montón, de primero ahora ya en quinto deba cuenta que la escritura fluye, Por ejemplo, yo le corrijo los trabajos prácticos de los alumnos de quinto año de Odontología a mi mamá y la verdad es un desastre escriben peor que en la secundaria, Si algún día tenés que</p>

	<p>dar un informe tenés que escribir una historia clínica como la vas a escribir. Acá te das cuenta que estamos súper formados Qué la carrera te permite un montón de cosas desde la escritura ya sea que quieras investigar o seguir por otro camino. Más que me cueste Por más que por momentos me enojé creo que saber escritura es súper básico en la facultad. En eso la facultad apúntala mucho.</p>
<p>16. Cuáles consideras que son los tipos más regulares de escritura que te exigen en las cátedras, por ejemplo, tomar apuntes monografías proyecto de investigación además de las que me comentaste, Cuáles son las que te fueron más fáciles o más complejas(?)</p>	
	<p>17. Se dio con la pandemia que tuvimos que hacer muchas presentaciones por ahí más informales no tanto pelando a los autores más desde la experiencia, pero no deja de ser escritura con un cierto formato. En orientación vocacional tuvimos que hacer un proyecto Metodología de la investigación tuvimos que hacer un segundo proyecto de tesina y ahora estamos con el proyecto de tesina</p>

	<p>propriadamente dicho, hacemos las entregas cada 15 días. la investigación son los que más cuestan porque por ahí tiene más requisitos tienen otra estructura. Hay que pensar cada una de las palabras. Los primeros años hicimos monografía y ensayos. La propuesta de la escritura queda abierta la posibilidad de inferir, hipotetizar. Lo que siempre costó fue lo relativo a la investigación después los ensayos y por ahí a menor dificultad las monografías porque bueno son más teóricas. La investigación de proyectos sería lo más difícil para mí, La verdad que la investigación no me convoca así que siento un rechazo hacia eso. Pero como todo creo que es práctica, Conocer los mecanismos Cómo el principio con las normas APA y después ya te acostumbras.</p>
<p>18. Qué pensás que es lo más difícil de escribir en la universidad qué cuestiones podrían generar un obstáculo o una dificultad y que sería necesario para resolver eso(?)</p>	
	<p>19. Me cuesta arrancar, pero después ya voy, lo que me da mucha inseguridad son el tema de las categorías siento que no las puedo</p>

	Enlazar la teoría con la práctica. Llevarla categoría y enlazarla con una escena.
20. Frente a la entrega de diferentes propuestas de escritura realizar recibís devoluciones por parte de los profesores Qué tipo de señalamientos te dan podés rehacer los escritos revisar los(?)	
	21. Sí, siempre la mayoría da esa posibilidad Para hacer esa segunda entrega ajustarlo y volverlo a entregar.
22. Tenes Sistema o estrategia particular al momento de escribir o te irías por los lineamientos del trabajo que se propone la cátedra o vas a lo que recomiendan los docentes(?)	
	23. Generalmente cuando hay que entrelazar categorías, empiezo por ahí, ahora en las prácticas me hice como un itinerario un recorrido de los que son las prácticas, para ir viendo por dónde voy. entonces después veo este pedacito va con esta categoría, este con la otra y así poder enlazarlas.
24. Qué importancia le otorga el trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura con otros(?)	

	<p>25. Es fundamental, Me pasa que dan ganas a veces de releerlo porque sé que voy a encontrar un montón de marcas y cosas para cambiar de las que no estoy segura o no estoy convencida ahí una de mis compañeras le encanta releer, cómo que cada uno va cumpliendo distintos roles y sale el producto final. para mí trabajar en grupo es bárbaro. Tengo una amiga que estudia comunicación social y por ahí le consulto mucho por la escritura tiempos verbales y demás se lo paso a ella para que lo revise por ahí no entiende nada de psicopedagogía, pero ese aspecto me lo corrige.</p>
<p>26. Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece la formación profesional?</p>	
	<p>27. Si, Porque la facultad nos va mostrando un poquito de cada cosa, te muestran el abanico de posibilidades. Lo que tiene también nuestra facultad es que los profesores suelen ser los mismos, eso da la posibilidad de ir creando un vínculo Y eso cambia todo.</p>

28. Qué medidas de apoyo sugerirías para mejorar la práctica de escritura durante la carrera?	
	29. Yo creo que talleres no, porque es tanto lo que tenemos que hacer en la facultad que uno no iría no te da el tiempo. Dentro de las cátedras Estaría bueno escrituras más espontáneas dentro de la clase o conocer Cómo son los distintos géneros académicos Cómo se escribe bien un ensayo que se piden un ensayo un artículo entonces después cuando te piden escribir un ensayo puedo volver a la teoría porque obviamente no te acordás no es espontáneo. Por ejemplo, yo siento que si a mí me toca escribir un informe psicopedagógico no lo sé hacer, esa pata nos falta. nos forman en investigación por ejemplo en psicopedagogía, pero yo siento que si tengo que ir a una escuela y me piden que tengo que hacer un informe No lo sé hacer, nunca vi tampoco un informe. Creo que es una herramienta que nos puede llegar a exigir el mundo cuando llevemos a ejercer, historia clínica tampoco vimos demasiado las vimos en algunas materias, pero por ejemplo escribir una historia clínica no lo sabemos.

Entrevistador	Entrevistado e.b.21
1.Edad(?)	
	2.22 años

<p>3. Tuviste alguna experiencia previa en lo que respecta al nivel terciario, universitario(?)</p>	
	<p>4. No, directamente de la secundaria pasé a la UGR.</p>
<p>4. Qué te llevó a elegir esta carrera psicopedagógica(?)</p>	
	<p>5. Había hecho una pasantía en quinto año de una escuela especial En Santa María yo iba el Madre Cabrini en la parte especial. Estaba entre la parte de educación especial o psicopedagogía Y después de la pasantía me di cuenta que prefería algo más individual Ahí estar de docente frente a varios chicos Me gusta también la del consultorio Que siendo docente no iba a poder Así que me decidí por esta no me arrepiento igual Fue la correcta.</p>
<p>6. Qué entendés vos por escritura académica(?)</p>	
	<p>7. Entiendo Qué es una escritura más compleja Prestar atención en como una escribe saber que uno está parado en un posicionamiento Intentar no contradecirte Es una escritura más compleja que lleva más</p>

	tiempo, que no es así nomás.
8. Encuentras diferencia entre lo que era escribir en la secundaria y lo que es escribir en la universidad, Qué diferencias identificas en esas prácticas hoy en día, si los requisitos son diferentes(?)	
	9. Sí sobre todo en las diferentes formas de escribir La universidad estuvimos escribiendo monografías, ensayos y en la escuela era escribimos alguna vez un ensayo y tal vez no nos enteramos Me encuentro este tipo de forma sobre todo en la formalidad en la que uno escribe Si encuentro diferencia, muy convencional me parece que es lo de la escuela secundaria
10. En tu formación como psicopedagoga, cuán importante es la escritura académica que se hace en la facultad y si consideras que aporta algo más a la formación profesional(?)	
	11. Sí Me parece que es muy importante, como futuro profesional que te enseñan a escribir, practicar lo que necesitas expresar también, a veces no tenemos las palabras o las

	<p>herramientas para expresarnos en los escritos. Desde un registro de una sesión a un informe que te pidan tiene que tener una cierta práctica de escritura. Me acuerdo en análisis de casos dos nos decían que iba a ser toda una construcción nuestra, en nuestro camino como profesionales, cómo va a ser la escritura de informes, por ejemplo, una tiene que salir con ciertas herramientas, después obvio va ir cambiando nuestra forma. Me parece que es muy importante desde Citar hasta poder expresar lo que queremos con las palabras más justas posibles.</p>
<p>12. Cuál consideras vos que son los tipos más regulares de escritura en la práctica universitaria, que te exigen como por ejemplo tomar apuntes, monografías, proyectos de investigación, ensayos como mencionaste antes. Cuáles fueron más fáciles o más complejas dentro de las prácticas de escritura(?)</p>	
	<p>13. La más compleja me pareció el ensayo y las Monografía me parecieron un poco más sencillo si bien Hoy no recuerdo la estructura de cada una, tendría que retomarlo, y lo que está siendo el proyecto de tesina</p>

	<p>me parece que es algo bastante complejo. Recién arrancó igual Ayer tuvimos la primera supervisión y nos dimos cuenta que hay mucho que modificar. Yo pensé que era algo un poco más simple Y me parece que es algo bastante complejo.</p>
<p>14. Qué pensás que es lo más difícil de escribir en la universidad qué cuestiones podrían generar un obstáculo o dificultad y qué sería necesario para resolverlo(?)</p>	
	<p>15. Tal vez lo más complicado es intentar usar las palabras justas para expresar, Por ahí terminas diciendo otra cosa que no querés. La formalidad uno la va practicando a lo largo de todos estos años que venimos escribiendo, es algo que no me resulta tan complicado. También citar eso me sigue resultando complicado hoy día, Cambian las ediciones casi todos los años y me quedo con la anterior, para mí es lo más complicado te diría. Para resolverlo, la práctica y seguir viendo video qué es lo que suelo hacer, también del error se aprende, cada vez que me han corregido Intento modificarlo para la próxima.</p>

<p>16. Frente a la entrega de diferentes propuestas de escritura a realizar recibir y evoluciones por parte de los profesores tipos de señalamiento que te den puedes rehacer los escritos revisarlos(?)</p>	
	<p>17. Sí, yo he notado que sí en la mayoría. Hay instancias, me parece que era la del ensayo si no me equivoco, eran distintas entregas y después había una entrega final. Cada vez que entregabas te lo marcaban, vos corregías para la próxima, entonces en la entrega final ya estaba todo corregido, eso me parece que es muy bueno, porque si vas a entregar algo en la primera instancia si está mal no puedes seguir aprendiendo y el otro se queda con lo primero que vio. Sí Considero que sí que nos posibilitan modificar, Revisar.</p>
<p>18. Recibís ayuda por parte del docente para mejorar esos aspectos. fueron útiles(?)</p>	
	<p>19. Me estoy acordando ahora, me parece que fue segundo o en tercer año tuvimos una clase especial normas APA, me acuerdo que era Cecilia la que había venido a dar esa</p>

	<p>clase. En su momento era algo complicado para todas porque recién arrancábamos con la escritura y había que prestar más atención a lo que escribíamos. la Verdad que me pareció muy bueno eso</p>
<p>20. Tenes algún sistema o estrategia al momento de escribir o te guías con los lineamientos del trabajo que te propone la cátedra o vas a lo que te recomiendan los docentes(?)</p>	
	<p>21. Por lo general siempre nos hablan de algunos lineamientos tipo de letra los márgenes, el interlineado y eso. No tendría problema en pensarlo yo, pero como que siempre está bueno cuando te lo dice el profesor. Es más formal cuando te lo presentan ellos.</p>
<p>22. Tenés estrategias propias de escritura(?)</p>	
	<p>23. No, la verdad que no, no sé en verdad a que te referis.</p>
<p>24. Por Ejemplo, vos Tenes que sentarte escribir un trabajo determinado, empiezo con esta estructura, voy a empezar por estos autores, borradores, etc. y recién después me pongo a hacer el escrito</p>	

final o arrancó directo.	
	<p>25. General no hago borradores uso el documento Google y ahí voy modificando directamente, por lo general no arrancó con la introducción empiezo con el desarrollo, creo que eso es lo que me estás preguntando. Empiezo para el desarrollo porque eso después me va a decir qué poner en la introducción.</p>
<p>26. Qué importancia le otorgas al trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura(?)</p>	
	<p>27. Para mí es muy significativo voy a hacer la tesina con una compañera que a su vez hicimos toda la trayectoria universitaria juntas a la par, hacemos todo juntas, Resúmenes, todo, Por su forma de manejarse y es muy parecida a la mía, Considero también que es necesario conocer un poco a la otra persona si es una desconocida por lo menos conocer su orientación de trabajo. Me resulta muy significativo poder intercambiar ideas, parece mejor que hacerlo sola. El ida y vuelta también porque muchas veces no estamos de acuerdo y llegar a una conclusión entre las dos o entre el grupo.</p>
<p>28. Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece la formación de los profesionales(?)</p>	

	<p>29. Todo lo social Consideró que favorece nuestra práctica Porque también esta carrera es muy socia. Con empatía poder ponerse frente a otro, practicarlo en la vida cotidiana, en este caso en la universidad. Pero lo primero que se me vino a la cabeza con respecto a la pregunta son las prácticas, porque por ahí es el lugar en el que más contacto social tenemos en ámbitos públicos, escuelas, La universidad desde el día uno creo que es social.</p>
<p>30. Qué medidas de apoyo sugeriría para mejorar la práctica de escritura durante la carrera?</p>	
	<p>31. Creo que desde primer año habría que empezar a practicar la escritura por cosas que no tengan que ver directo con el interés de la carrera, cómo fue esta clase especial de las normas APA me acuerdo que dieron ciertas cosas del tema escritura académica y todo lo de la formalidad, pero era el CPU. Desde primer año yo pondría más cosas que tengan que ver con la escritura académica cosas que consideren significativo para el día de mañana realizar la carrera.</p>

Entrevistador	Entrevistado e.c.21
1.Edad(?)	
	2.22años
3. Tuviste dos experiencias previas en lo que refiere el nivel terciario o	

universitario(?)	
	4. No, salí de la secundaria y directamente el otro año empecé a estudiar psicopedagogía hasta el día de hoy.
5. Que te llevó a elegir esta carrera Lic. en psicopedagogía(?)	
	6. Estaba en quinto año y teníamos la materia orientación en contextos laborales y hacían algunos trabajos como para empezar a pensar en el futuro, en esta lección, yo sabía que quería estudiar algo relacionado con las ciencias sociales lo único que sabía. más o menos a mitad de quinto sabía eso. así que después nos trajeron con la escuela, Yo soy de Villa Constitución, siempre hacen como visitas acá a Rosario a las facultades Y vinimos a conocer un poco y te iba mostrando las diferentes carreras que había acá empecé a investigar y no encontraba nada que me guste, no estaba convencida. Yo también era voluntaria en un centro de día conocía un poco ese ámbito los profesionales que iban me gustaba el

	<p>trabajo, me gustaba ayudar a otros en lo que podía, también sabía que me gustaba el trabajo con niños. con ayuda de mi mamá que me dice, querés que hagamos un proyecto orientación vocacional con un profesional, con una psicopedagoga, ella en ese momento me dijo un test, Pero bueno yo ahora lo pienso desde otro lado y le dije bueno primero voy a investigar qué es una psicopedagoga y ahí fue como empecé. Ella conoce una psicopedagoga, estuvimos hablando y justo estudió en la misma facultad que nosotras así que llegué a la universidad por medio de eso y si a una charla en la que esté explican con Adriana fabro de la facultad y salía esa charla y vi que no solamente se trabajaba con niños sino con todas las edades y tiene un montón de ámbitos de trabajo, salí encantada Así que salí de la charla y me fui anotar directamente. Viste cuando no hay nada que te gusté y bueno esto era lo que me encerraba empecé al otro año y me encantó desde ese día.</p>
<p>7. Qué entiendes por escritura académica en la universidad?</p>	

	<p>8. Yo creo que es un proceso que a lo largo de los años va cambiando lo va construyendo yo por ejemplo cuando tuve que rendir análisis de casos que solamente había pasado un año después de la cursada de la materia pero volver a agarrar un análisis de un caso social vi como lo escribimos porque fue con una compañera y me sorprendí dije cuántas cosas daría diferentes hoy No escribí y eso cambio bastante creo que en tercero Porque empezamos a escribir más ensayos informes empezamos a escribir otra manera en cuarto fue muy atravesado por la pandemia por la virtualidad Así que fue mucho la escritura desde casos en relación a la escritura académica Entonces se hizo más fuerte la experiencia y después ahora este año empezando a pensar en la tesina creo que estamos construyendo otra cosa nueva otra cosa distinta que todos estos años recorrido previo nos van a ayudar para esto también.</p>
<p>9. Qué diferencia encontras entre lo que escribías en la secundaria y lo que se escribe en la universidad qué diferencias identificas entre las</p>	

prácticas, actividades, requisitos de escritura(?)	
	<p>10. Creo que la escritura académica de ahora de la universidad es más personal es una construcción propia, en la secundaria era algo más relacionado a la materia en el sentido que por ejemplo el profesor quería las cosas textuales y uno Ahí va a eso textual, no le daba una vuelta. Ahora es diferente porque tengo que hacer una construcción personal en base a autores, pero qué tiene que tener algo mío también. Un gran cambio que se va aprendiendo, no es de un día para el otro. Salí de la secundaria y no tenés las herramientas suficientes como para escribir a nivel de la universidad.</p>
<p>11. En tu formación como psicopedagoga cuán importante puede ser el ejercicio de la escritura académica en la universidad, consideras que aporta algo a la profesión en general(?)</p>	
	<p>12. Sí, por supuesto yo digo para esto de analizar los casos nosotros estuvimos mucho Ahí va la escritura académica clases de normas APA me acuerdo que el segundo venían</p>

	<p>dos docentes para hablarnos de fuentes académicas confiables o algo relacionado con normas APA para que cuando llegue la tesina en cuarto, quinto año no estar tan desorientadas pero sí, en la facultad se escribe bastante académicamente no solamente para trabajos sino también para algunas actividades que te piden individual, porque siempre fue mucho en grupo, esto de escribir grupalmente siempre estuvo muy presente, pero escritura individual también habido como los finales por ejemplo que la virtualidad la mayoría fueron escritos también aparece esto de lo propio.</p>
<p>13. Cuáles consideras que son los tipos más regulares de escritura que aparecen en la facultad, por ejemplo, tomar apuntes, escribir ensayos, monografía monografías proyectos de investigación, hay algunos que te sea más fácil eso más complejos(?)</p>	
	<p>14. Con respecto a Tomar nota, tomar apuntes lo hago en todas las clases desde primer año hasta ahora tomo apuntes, es algo que lo hago siempre porque siempre tengo mi cuaderno ahí cualquier cosa, después de la clase vuelvo al</p>

	<p>cuaderno veo lo que puse, rescató lo más importante trato de hacer un retrabajo de eso. Hicimos monografías dos veces para psicología social tuvimos que hacer una monografía de un tema que elegimos relacionado con un tema de la cátedra y otra monografía para metodología de la investigación I, si no me equivoco qué era un poco más sobre empezar a pensar la tesina. después tuvimos que analizar muchos casos clínicos venía sucediendo en tercero que empezamos a ver esto, pero con la pandemia exigieron un montón desde ese lado Así que tuvimos bastante con eso y después mucho trabajo práctico, Muchos trabajos en grupo, en relación a esto nos dan por ahí alguna categoría y nosotros tenemos que empezar a escribir con relación a eso</p>
<p>15. Con toda esta experiencia. Qué pensás que es lo más difícil en escribir en la universidad qué cuestiones podrían generar un obstáculo o una dificultad y que sería necesario para resolver eso(?)</p>	
	<p>16. Me es más fácil resolverlo en grupo porque a lo largo de la</p>

	<p>formación la mayoría de los trabajos son en grupo y como siempre utilizamos los mismos grupos uno ya sabe cómo manejarse y la escritura se da más fácil. En relación a los obstáculos a veces tengo una idea y no sé cómo expresarla, le doy alguna vuelta y sale. Al principio me costaba más. me gusta escribir, no sé si tengo alguna dificultad específica o algún obstáculo. por ahí Yo lo que haría es empezar a escribir más en los primeros años no me acuerdo haber escrito tanto en primero Y en segundo Pero por ahí empezar a hacer la práctica, obviamente no hay una receta para aprender a escribir, técnicamente no, pero empezando desde primero por ahí tenés otras herramientas diferentes entonces en cuarto y quinto llegas con unas bases, Como por ejemplo ir a talleres cómo pasó en segundo que empezaron viniendo a contarnos pero eran una o dos veces al año, podría ser con un poco más de seguimiento o empezar directamente desde primero.</p>
<p>17. Ante la entrega de diferentes propuestas que tienen que realizar en la facultad recibís devoluciones por</p>	

<p>parte de los profesores, posibilidades de reescritura, de revisión, tienen señalamientos(?)</p>	
	<p>18. Si, en la mayoría te diría que sí, siempre nosotros entregamos por ejemplo si es un final no, pero siempre está la posibilidad de la devolución, te lo devuelven con todas las marcas las correcciones y las devoluciones siempre te van dando una sugerencia o algo de parte de los profesores, en los trabajos finales también, aunque la nota ya está puesta ellos te hacen una apreciación igual. El año pasado con las prácticas en salud hicimos un ensayo académico y tuvimos que entregar una parte primero el avance, la profesora nos hacía sus apreciaciones, nosotros lo revisamos y lo devolvemos para la entrega final. Ahora por ejemplo estamos en seminario de tesina con el proyecto investigación que tiene una entrega en 5 partes, con supervisiones. Eso está buenísimo, entregamos una parte y tenemos la supervisión enseguida al otro día, eso te permite re trabajar todo eso que escribiste y que el profesor te señala, lo tengo</p>

	<p>fresco por que fue ayer y me vino bárbara aclarar un montón de cosas relacionado con la organización que mucha idea no tengo, porque estoy entrando en ese ámbito. A mí particularmente me sirve más que me den una devolución, que una nota cerrada, creo que de la devolución se pueden sacar muchísimas más cosas.</p>
<p>19. Recibiste por parte de los docentes algún tipo de ayuda, consejo, actividad que te sirviera para mejorar esos aspectos. Te fueron útiles. Por qué(?)</p>	
	<p>20. No sé si en todas las materias se me ocurre más en la investigación de metodología 1 y 2 tuvimos que entregar un trabajo final y por ahí sí había consejos en relación a esto lo pueden redactar de otra manera recomendaciones o armar de esta forma, pero en las otras materias no sé si hubo algún puntual en relación a la escritura era más a las relaciones que establecen los conectores, otro tipo de corrección, pero en esta materia Me parece que sí se localizaban un poco más en la escritura.</p>

<p>21. Tenés alguna estrategia o sistema al momento de escribir o te guías por los lineamientos de trabajo que propone la cátedra o lo que recomiendan los docentes(?)</p>	
	<p>22. Depende de a quién voy a escribir, a quién está dirigido, yo por ejemplo trato de plasmar y ver cuál es la idea central, y de ahí voy organizando, depende sí estoy haciendo una actividad en relación a una categoría empiezo escribiendo un poco sobre eso después lo voy a relacionando y después hago como una conclusión final, un cierre trato de introducir algo primero en el medio hablar de la relación y después un cierre. Después trato siempre de darle una vuelta de poner algo de la escritura propia, no sé si pongo algo bien teórico de una autora a menos que se pida de esa manera que la consigna así. Después si es en relación a un trabajo final por ejemplo ahora estoy pensando en relación a los escritos que estuve haciendo de manera virtual, voy viendo las consignas y trato de empezar por la que tengo más organizada y de ahí me voy organizando para hacer todas.</p>

<p>23. Qué importancia le otorgas al trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura(?)</p>	
	<p>24. Para mí es muy importante porque por ahí en primero no sé si escribimos tanto pero ya empezás a conocer al grupo yo desde primero Hasta ahora ya por mí mi grupo de compañeras de amigas siempre hacemos los trabajos en grupo juntas para mí es fundamental porque pensar con otros confrontar opiniones ese debate necesario que sale Está buenísimo porque por ahí lo que yo había pensado una manera el otro le da una vuelta diferente y bueno uno y según Mira qué bueno esto y Tratamos de armar algo en conjunto.</p>
<p>25. Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece la formación profesional(?)</p>	
	<p>26. sí creo que está presente en diferentes lugares. Por ahí lo que lo dificulta bastante que el psicopedagogo no tenga el rol definido por ejemplo en el ámbito de salud, en educación tampoco sucede mucho. Ahora en las prácticas, el año pasado las prácticas no las tuve por</p>

	<p>eso empiezo a pensar ahora, porque con la virtualidad fue una materia más teórica que una práctica. Profesionales de la institución te lo pidan es muy importante yo creo que la facultad con Estos espacios de práctica creo que va abriendo algo algo para pensar en las instituciones a dónde vamos que creo que son todas públicas que eso está buenísimo creo que en ese sentido se da una posibilidad de pensarse también veo que En la facultad psicopedagogía está en un nivel menor de visibilidad que las otras carreras, la gente por lo general relaciona la Facultad con kinesiología, entonces no se da tanto el espacio para conocer a la psicopedagogía, en ese sentido no dan mucho lugar. kinesiología trae muchos más alumnos, eso es una realidad.</p>
<p>27. Qué medidas de apoyo sugeriría para mejorar la práctica de escritura durante la carrera(?)</p>	
	<p>28. Bueno esto que te contaba antes para trabajar la escritura académica no hacia el final sino más Desde los primeros años no sé si con alguna materia, pero porque sería como mucho para recién arrancar la carrera, pero por ahí algunos talleres</p>

	algunos espacios donde se puede empezar, conocer, reflexionar la escritura porque es una herramienta fundamental que la vamos a usar en la formación y en la vida profesional así que me parece importante que se empieza a trabajar desde antes
--	--

Entrevistador	Entrevistado e.c.21
1.Edad(?)	
	2.23 años.
3. Tuviste alguna experiencia previa en educación superior, qué carrera(?)	
	4. Estudié un año en la facultad de ciencias políticas, comunicación social, Después empecé psicopedagogía.
5. Tenés integrantes de tu familia con carreras terciarias o universitarias(?)	
	6. Mi papá estudia en la universidad derecho, pero no se recibió, no son profesionales, pero si pasaron los dos por alguna carrera.
7. Que te llevo a elegir Esta carrera licenciatura en psicopedagogía(?)	
	8. Cuándo terminó quinto yo estaba entre psicopedagogía, letras,

	<p>comunicación social, y te Tenía que elegir y como psicopedagogía es una carrera paga, Ni siquiera les dije a mis papás les voy a agarrar este dinero Y voy a ir directo a comunicación social. En realidad, siempre pensé que era como la carrera de mi vida Y no me gustó para nada y Bueno ahí hablé con mis papás, les dije, a mí me gusta esto, pero es en facultad privada y me dijeron de una que sí. Y lo elegí porque me gusta mucho trabajar con niños, pero no quería ser maestra encerrarme en un aula no me veía, Investigando de que se trataba la carrera dije bueno Esto sí que me puede gustar. Y él no es lo mismo nivel primario no me gustaba para nada Y ahora qué pasó el tiempo puedo verme tal vez trabajando en un salón de clase de escuela primaria.</p>
<p>9. Qué entendés por escritura académica en la universidad Tuviste alguna experiencia con este modo de escribir me podrías contar(?)</p>	
	<p>10. Particularmente me costó bastante lo que es la escritura académica a mí me gusta mucho escribir pero escribo más desde el estilo literario y me costó mucho cuadrarme a lo que es la escritura académica y también en lo que es la</p>

	<p>redacción y todo eso y las normas APA por suerte desde la facultad nos enseñaron siempre bastante. Como hacer este ejercicio más en virtualidad yo creo que la virtualidad ayudó mucho a la escritura académica porque teníamos que entregar muchos trabajos que eran formales, la presencialidad no eran tan seguidas. La entrega de trabajos formales. Ahora sí puedo decir que estoy alfabetizada académicamente. Pero bueno costó mucho sobre todo en primer año. Y en segundo me costó horrores hasta en los exámenes porque yo sabía lo que quería escribir, pero me costaba mucho trasladarlo al papel. En los exámenes me ha ido mal en algunos por la cuestión de la escritura, de la redacción, me enredaba. Igual sigue siendo un lugar en el que no estoy tan cómoda sé hacer, pero no estoy cómoda. Si me das a elegir elijo el oral porque es mucho más fácil. Más allá de que lo escrito ya lo sé hacer. Tal vez tengo esa renegación de primero y segundo que me costó tanto que siento que no es mi lugar cómodo. Y me siento mejor hablando.</p>
<p>11. Qué diferencia encontrás entre lo que escribías en la secundaria y lo</p>	

<p>que escribís en la universidad. Qué diferencias identificas entre las prácticas, actividades, ¿requisitos de escritura entre estos dos niveles(?)</p>	
	<p>12. Te soy sincera, la verdad es que casi ni escribamos en la secundaria, más que nada que ya tengo muy incorporada la escritura de la universidad. Ejemplos con mi hermana En cuarto año y justo tenía que hacer un ensayo y me pedí ayuda y es como que ya tengo tan incorporada la escritura académica que ponga autor, referencia, bibliografía y me decía Que ella de todo eso no pone nada, encima era un ensayo de una hoja, y yo le decía, pero eso no es un ensayo. entonces es muy distinto. También soy particular para algunos niños y tienen que hacer trabajos para la escuela de escritura, como ensayos, no es mucho lo que se le pide a nivel académico se le no se les pide que citen y que pongan por ejemplo referencias bibliográficas.</p>
<p>13. Entre las diferentes prácticas de escritura encontrás diferencias y similitudes(?)</p>	
	<p>14. No encuentro tanta diferencia, si encuentro la forma en que los profesores te lo piden. Tuvimos 3 metodología de investigación, en metodología I te pedían que escribas de una manera en metodología II de otra manera, cada profesor te pedía que escribas de una manera diferente, Pero el concepto era el mismo, eran los antecedentes del proyecto investigación. Estamos en</p>

	<p>seminario de tesina y uno va aprendiendo un poco más hay cosas de metodología que no nos sirven que no lo pidas y académicamente la facultad. Después algunos te piden las normas APA de la sexta edición otros de la séptima otros te piden otra y es como que se te hace un lío en la cabeza enorme.</p>
<p>15. En tu formación como psicopedagoga, Cuán importante puede ser el ejercicio de la escritura académica que se hace en la facultad consideras que aporta algo a la formación en general(?)</p>	
	<p>16. yo creo que sí aporta y más si te querés dedicar a investigación es fundamental porque aprender un montón sobre eso y también en la formalidad si trabaja con una escuela en relación a los informes, en el análisis de un caso. Me sirve escribirlo y relacionarlo con la teoría más allá de que eso de escribir y relacionar teóricamente no está todo el tiempo cuando uno va a la práctica. Parte de que formalidad y te lo piden en todos lados es importante y me gusta que quede así formal también en la entrega de un trabajo que sea prolijo que se entienda lo que uno quiere decir y también me gustaría que te lo enseñe</p>

	<p>así en la escuela. yo tengo amigas que estudian otras carreras arquitectura otra educación física y no me gusta como entregan los trabajos no se pide esta formalidad porque tampoco les piden escritura académica y para mí eso es fundamental por ejemplo citar el autor sino le está robando la idea a otro. Nosotras lo tenemos incorporado que hasta nos gusta, nos sirve. Mi amiga que estudia educación física y no puedo ni ver los trabajos no están justificados ni alineados las letras no tiene un mismo tamaño. Siempre digo esto tenés que escribir para un otro que no entiende nada de lo que haces, un profe de educación física que le escriba una maestra educación primaria que el otro no entienda nada de lo que vos está escribiendo tenes que ser lógico, coherente.</p>
<p>17. Cuáles consideras que son los tipos más regulares de escritura que te exigen en las cátedras, por ejemplo, tomar apuntes, monografías, proyectos de investigación. Además de las que me comentaste, hay otras y cuáles son las que fueron más fáciles o más difíciles para vos(?)</p>	
	<p>18. A mí lo que más me costó escribir por ejemplo del análisis de casos qué</p>

	<p>tenés que escribir y no podés caer en una categoría diagnóstica por ejemplo la monografía me parece que es un tipo de escritura más fácil por eso se dan los primeros amigos y después como que se va complejizando a los ensayos y ahora bueno llegamos al proyecto de tesina te creo que se viene bastante complejo Supongo que es así como que va variando. el método 1 uno me costó proyecto Una simulación del proyecto de tesina, y bueno era otro tipo de escritura donde teníamos que poner antecedentes nunca habíamos visto de este tema el tipo de metodología que íbamos a utilizar y cómo imaginarnos en el campo que íbamos a hacer sí íbamos a observar o entrevistar. Por ejemplo, no sabíamos de dónde bajar dónde Buscar investigaciones viste que está Redalyc, Scielo no lo conocimos hasta cuarto año.</p>
<p>19. Con toda esta experiencia. Qué pensás que es lo más difícil en escribir en la universidad, qué cuestiones podrían generar un obstáculo o una dificultad y que sería necesario para resolver eso(?)</p>	
	<p>20. Para mí necesario es el acompañamiento que te enseñen que te ayuden porque a mí me ha pasado</p>

	<p>que de un momento para otro entregar un trabajo y la profesora te lo devuelve todo marcado y tal vez nosotros todavía no sabíamos escribir, nunca nos habían dicho, te hablo de segundo año, y esa no creo que sea la forma de enseñanza y tienen que acompañar y el obstáculo es esto él no saber llegar a primer año y nunca haber visto antes algo relacionado a la escritura académica, Creo que lo primero que nosotros hacemos es la monografía, se pide siempre una monografía para poder regularizar educacional y ahí es donde nosotros no encontramos por primera vez con una forma de escribir que no conocíamos. Yo creo que llego a leer mi monografía y debe ser un horror. Pero bueno también se entiende que todo esto es un proceso. No sé si tiene que ver con la escritura académica, pero es que llegamos a la Facultad y no sabíamos Tomar nota en la escuela no se usa Tomar nota yo un poco lo comprendí en comunicación social Entonces cuando llegué a psicopedagogía ya estaba un poco más canchera. Tomar nota de manera rápida sin pensar demasiado y no pedirle a la profesora puede repetir lo que dijo y</p>
--	--

	<p>la profesora capaz que ni se acuerda, Pero también es algo que se va aprendiendo con los años.</p>
<p>21. Frente a la entrega de diferentes propuestas de escritura a realizar recibís devoluciones por parte de los docentes qué tipo de señalamientos te dan, puedes rehacer los escritos revisarlos(?)</p>	
	<p>22. Lo que más me acuerdo es que en el cuarto y quinto la mayoría de las veces te lo devuelven con algunas marcas para poder volver a escribir o puntualizar en algunas cosas. la última experiencia que tuve fue el trabajo de prácticas en qué es un Trabajo escrito Ellos nos pedían que lo entreguemos un mes antes Entonces nos lo podían devolver con las marcas nosotros lo revisamos lo volvíamos a enviar, y las marcas eran sobre todo de no se entiende fijate esta relación revisa está cita pone bien las normas APA. Parece que no está bueno que cuando uno escribe plasma toda su subjetividad y el trabajo se vuelve demasiado marcado, demasiado revisado y tachado es fuerte eso también y hay que acostumbrarse a eso.</p>
<p>23. Recibís por parte de los docentes algún tipo de ayuda consejo actividad que te sirvan para mejorar estos aspectos. Cuáles. Te fueron útiles.</p>	

Por qué(?)	
	24. Según el docente, según la cátedra, inocentes como te dije antes que acompañan y otros que directamente te dan la posibilidad de revisión, te dice no así No fijate Cómo hacer para mejorarlo, pero la mayoría de los docentes dentro de la carrera te acompañan, son muy pocos los que te dejan así solo. A mí me han ayudado mucho con el tema de la escritura.
25. Tenés algún Sistema o estrategia particular al momento de escribir o te guías por los lineamientos de trabajo que se proponen en la cátedra o vas a lo que recomiendan los docentes(?)	
	26. Y como a mí me costó siempre, trato de conceptualizar bastante, para después poder ver como lo conecto en un texto. y sobre todo tomar apuntes en clases, uno siempre puede volver a eso
27. Qué importancia le otorgas al trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura(?)	
	28. Todo para mí es una mental principalmente las compañeras Yo soy fanática de los trabajos de a dos así en grupo porque me gusta trabajar con otros me facilita mucho aprendemos mucho entre las dos con mi compañera.
29. Te parece que la universidad cumple una función social que favorece la formación profesional?	
	30. Entren atrás compañeras porque

	<p>siempre fomentan el trabajo en grupos y también con los demás porque ahí extensiones hay proyectos que invitan a participar a los estudiantes también hay proyecto de investigación, yo nunca me sumé porque bueno, no soy tan buena en la escritura. En el caso de las investigaciones cumplen una función socializante, además te permiten presentar el proyecto y defenderlo.</p>
<p>31. Qué medidas de apoyo sugeriría para mejorar la práctica de escritura durante la carrera(?)</p>	
	<p>32. Sugeriría el acompañamiento como tutorías, espacios de escritura académica, para que vayan las personas que les cuesta un poco más, fomentar eso, que nos acompañen. Por ejemplo, las profesoras que fueron en segundo año a contarnos sobre las formas de escribir, las normas APA, en este momento no se supo aprovechar, estaría bueno que suceda más seguido, no siento que en ese momento lo hayamos tomado y dicho esto está muy bueno para escribir.</p>

Entrevistador.	Entrevistado 5.e.21
1.Edad(?)	
	2.22 años.
3. Tuviste alguna experiencia previa en educación superior(?)	
	4. Directamente del secundario y por otro lado en la escuela nunca hicimos algún ejercicio relacionado con la escritura académica no hacíamos nada básicamente, me encontré con la escritura y con el producir acá en la universidad.
5. Tenes Integrantes de tu familia que hayan pasado por la experiencia terciaria o Universitaria(?)	
	6. Mi hermana más grande estudio ciencias políticas y hace poquito hizo una maestría, tiene Bastante de escritura académica tuvo que hacer dos tres y ya, mi mamá es maestra jardinera y después tengo un mes y estudiando también y otra hermana que también está estudiando. Esos son los contactos más cercanos, después mis primos también están en la universidad.

<p>7. Qué te llevó a elegir esta carrera de licenciatura en psicopedagogía(?)</p>	
	<p>8. A mí siempre me gustó ayudar a mis compañeros, justamente el otro día en Facebook apareció un recuerdo de una mis amigas que me decía gracias por ayudarme a subir las notas, siempre ayuda mis compañeros Así que se llevan materias acompañarlo como un apoyo explicarles y como mi mamá es maestra jardinera siempre me gustó el ámbito de los chicos iba ayudarla y una vez fui a un campamento que se hablaba mucho sobre educación y viene con esa idea pero se me borró Qué pasó explícitamente en este campamento que era lo que se había hablado de educación, volví y le dije a mi mamá yo quiero estudiar psicopedagogía, tenía 16 años. Me puse Investigar de la carrera fui a la charla de información y me veía estudiando y trabajando de esto.</p>
<p>9. Qué entendés por escritura académica en la universidad, tuviste experiencia con este modo de escribir. Me podrías contar(?)</p>	

	<p>10. Antes de entrar a la entrevista estuve reflexionando un poco sobre este tema a la escritura académica y como que es muy diferente a lo que uno veía en el nivel secundario de copiar tal cual lo que te decían en la clase y un poco lo que te van diciendo En la facultad y rescatemos lo que dicen los autores en su teoría pero que podamos construir y producir también algo nosotras acerca de eso Y creo que eso fue lo más complejo y lo más difícil de aprender Pero bueno lo fui Aprendiendo a medida que estoy avanzando en la práctica y en las diferentes experiencias que tuvimos fue una instancia más de aprendizaje porque por ahí no no me va bien en todos los trabajos de escritura que hacíamos, teníamos errores pero no servía para la próxima escritura que hiciéramos. Lo que más costo fue eso poder entender que teníamos que tomar el pensamiento de otro, pero con eso construir algo nosotros.</p>
<p>11. Qué diferencia encontrás entre lo que escribían en la secundaria y lo que escribís en la universidad. Qué diferencias identificas en las prácticas actividades, requisitos de escritura en</p>	

<p>los estudios secundarios y en la carrera Universitaria(?)</p>	
	<p>12. Bueno como ya te conté en la secundaria casi nada de escritura hicimos era todo copia, tenía otras compañeras que escuché en la facultad que en la secundaria habían hecho ya monografía y yo no tenía ni idea de qué se trataba eso, lo único que teníamos que hacer en la secundaria y responder preguntas de un texto que las marcamos y las transcribimos textuales ni siquiera producimos algo. Eso fue lo distinto Aprender a usar el vocabulario específico de la universidad, Aprender a usar los conectores. Carátula sí poníamos en la secundaria, pero bibliografía no. bueno básicamente esa también son las diferencias, casi no hay similitudes.</p>
<p>13. En tu formación como psicopedagoga cuán importante puede ser el ejercicio de la escritura académica que se hace en la facultad. Consideras que aporta a la formación profesional(?)</p>	
	<p>14. Eso me di cuenta más que nada ahora en las prácticas porque la</p>

	<p>profesora nos pidió que hagamos un escrito acerca de la experiencia en las prácticas para poder repensarlas, y en ese momento cuando uno lo estaba escribiendo Como que recién ahí nos pusimos a pensar en la práctica y las otras cosas que podríamos haber hecho y las preguntas que nos tendríamos que haber planteado, en ese momento hubiéramos hecho otra intervención tal vez si no nos poníamos a escribir no se nos venía eso, a repensar la práctica. En escrito de Educación me pasó lo mismo, le podría haber planteado otras cosas a las docentes, no me lo replantee hasta que no me encontré escribiendo sobre la práctica. Uno a veces piensa que es re pesado escribir, pero bueno cuando uno hace el ejercicio te das cuenta que aporta mucho.</p>
<p>15. Cuáles consideras que son los tipos más regulares de escritura que piden en las cátedras; tomar apuntes monografías, proyectos de investigación, además de las que me contaste, hay otras, cuáles son más fáciles o más complejas(?)</p>	

	<p>16. Por ejemplo con monografía nos dejaron solos y no nos explicaron de qué se trataba. En trabajo de campo l por ejemplo, tenés que hacer una entrevista después de desgravarla y analizar el trabajo. Previo la profesora trabaja las categorías, Clase a clase hay un trabajo con las causas te dicen acá está esta categoría, podemos trabajarla desde tal autor. Ahí vas encontrando categorías en tu entrevista y son categorías conceptuales, eso me parece que ayudó un montón a lo que hoy por ejemplo es el trabajo de la tesis.</p>
<p>17. Qué Pensás qué es lo más difícil de escribir en la universidad, Qué cuestiones podrían generar un obstáculo o dificultad y que sería necesario para resolverlo(?)</p>	
	<p>18. No sé qué pensar como un obstáculo. Creo que se requiere ganas y tiempo de sentarse a leer ir leyendo distinta bibliografía ir construyendo lo propio, repensarlo a partir de los autores. Hay un montón a superar los obstáculos en todo esto.</p>
<p>19. Frente a la entrega de diferentes</p>	

<p>propuestas de escritura realizar recibís devoluciones por parte de los profesores. Qué tipo de señalamientos te dan, podés rehacer los escritos y revisarlos(?)</p>	
	<p>20. Sí depende de los profesores, por ejemplo, en una de las materias nos fue bien porque habíamos tenido la experiencia de la monografía en una materia del cuatrimestre anterior, con los mismos profesores, en esa de hecho nos había ido mal y no recibimos devolución ni nada, en trabajo de campo y prácticas salud si hay devoluciones qué te ayudan a pensar y a revisar el trabajo que ellos te están pidiendo en realidad.</p>
<p>21. Recibís por parte de los docentes algún tipo de ayuda, consejo, actividad que te sirvan para mejorar esos aspectos, cuáles, te fueron útiles, por qué(?)</p>	
	<p>22. No creo, para mí no es tan así, podrían ayudarnos más a veces.</p>
<p>23. Tenés algún Sistema o estrategia particular al momento de escribir o te guías por los lineamientos de trabajo que se proponen en la cátedra o lo</p>	

que recomiendan los docentes(?)	
	<p>24. Por lo general primero leo bien los textos, después los apuntes. y en materias como las de ahora de quinto año, prácticas en salud prácticas, en educación, me pasa que estoy leyendo otras cosas y voy viendo que me pueden servir para los escritos de esas materias o para poder pensar esas prácticas. Cuando estoy haciendo otras cosas nada que ver con estar escribiendo se me vienen cosas a la mente y enseguida me pongo a escribir para después no olvidarme y si estoy inspirada sigo escribiendo. Necesito inspirarme porque si no tengo ganas no me lo pongo directamente hacer porque la paso re mal frente a la computadora.</p>
25. Qué importancia le otorgas al trabajo con otros en el aprendizaje de la escritura(?)	
	<p>26. Todos los trabajos que tenemos que realizar en grupo son claves tanto para el apoyo, como cuando querés decir algo y no te sale y lo comunicas de una manera sencilla a las compañeras y entre todos vamos construyendo lo que queremos decir, cada una va haciendo su aporte, creo</p>

	que salen cosas re lindas y re buenas cuando todas pensamos y aportamos. Es más rica la escritura en grupo.
27. Te parece que el espacio universitario cumple una función social que favorece la formación profesional(?)	
	28. Yo creo que a veces sí, pero en los primeros años no aparece tanto, estaría bueno que los primeros años podamos pensarnos más como psicopedagogos, hay materias en las que podríamos empezar desde temprano a pensar más la práctica, de qué se trata la profesión Y la experiencia más real.
29. Qué medidas de apoyo sugerirías para mejorar la práctica de escritura académica durante la carrera(?)	
	30. Lo pensaba desde antes que hicieras la pregunta si los profesores aportan y nos ayudaban y me quedé pensando en eso. Porque a veces en un principio se daban talleres creo que se llamaban así, no terminaban siendo tan entretenidos, era medio pesado, se podría hacer algo más creativo y dinámico.

4. Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Un estudio acerca de las prácticas de escritura académica en estudiantes de primero y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la U.G.R”. Responsable es Carla Cecilia Bianchi DNI 29695963

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es indagar acerca de las experiencias de escritura.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: Entrevistas semiestructuradas a alumnos de primero y quinto año.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: ...Rosario16/9/2021.....

ANTEPROYECTO DE TESIS



Instituto Universitario
del Gran Rosario
I.U.G.R.

Licenciatura en Psicopedagogía.

8/060)
[Handwritten signature]
22/11/17

Proyecto de tesina:

Alfabetización académica y Universidad: trayectorias de escritura en
estudiantes de 1° y 5° año de la carrera de Lic. Psicopedagogía del
IUGR

Alumna: Bianchi, Carla Cecilia.

Año: 5^{to}.

Fecha: 22/11/2017.

Introducción

La alfabetización académica comprende tanto estrategias como nociones y recursos gramaticales, sintácticos y semánticos relacionados con la cultura discursiva que el educando debe adquirir para desempeñar correctamente su rol dentro de una institución universitaria.

Así, lectocomprensión y escritura se erigen como saberes complementarios que es menester aprender y aprehender durante el trayecto formativo, tanto como los contenidos propios de cada asignatura.

La fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Es decir, no es una habilidad básica que el alumno se procura de una vez y para siempre. La instrucción necesaria para la lectura y la escritura no se completa en el momento en el que se ha ingresado a una institución de altos estudios. Por el contrario, la diversidad de textos, propósitos, destinatarios, temas y contextos exigen un progresivo aprendizaje de ambas prácticas.

Numerosos estudios se han desarrollado sobre este tema, intentado dar solución a los problemas que surgen cuando los estudiantes deben adquirir este nuevo lenguaje, propio y particular de cada ámbito disciplinario, y del que deberán apropiarse durante su formación en el Nivel Superior del Sistema Educativo (Treet, 1999; Carlino, 2002; Di Stefano, 2003; Narvaja de Arnoux, 2006).

Las investigaciones sobre la escritura en la universidad tienen en los Estados Unidos un desarrollo de más de un siglo, comenzando con Berlín y Russell en 1990, continuando con Gottschalk (1997), Carter y otros (1998) y Davidson y Tomic (1999) a fines de la década, y culminando con Moghtader (2001). Sin embargo, en países como la Argentina, la mayor parte de las obras relacionadas con la materia son más recientes. Aquí, los trabajos referidos a la escritura en la universidad provienen de la

Lingüística, la Psicología Educacional y las Ciencias de la Educación, y enfocan diversos aspectos.

Entre los principales referentes del tema, se encuentra Paula Carlino, docente argentina que ha realizado un agrupamiento de las distintas corrientes de indagación relacionadas con la producción escrita en todos los niveles de enseñanza. La Doctora en Psicología plantea que son muchas las líneas de investigación, diferentes las procedencias disciplinares de quienes han abordado la cuestión y heterogéneos los métodos empleados a tal fin, por lo que se vuelve necesario seguir analizando el asunto y sus particularidades en diversas carreras, especialmente en aquellas vinculadas a las humanidades, donde la construcción discursiva ocupa un lugar central.

Por otra parte, tal como señala en sus trabajos Felix Temporetti (2006; 2009; 2012), la alfabetización académica es fundamental para el desempeño del quehacer propio de la vida universitaria, y adquiere mayor relevancia, inteligibilidad e interés práctico si se la estudia en el contexto natural y cotidiano donde se produce, lo que se transforma en incentivo para continuar su trabajo, iniciado en las aulas.

Partiendo de las obras de estas autoridades en el tema e incluyendo trabajos actualizados sobre cuestiones afines como la tesina de grado de la licenciada Carta Díaz (2016), quien aborda la lectura de textos académicos en relación con el uso de elementos paratextuales en la institución donde se centrará el presente estudio, se expresa la intención de profundizar el análisis de las prácticas nombradas en la carrera de Psicopedagogía.

En este punto, y teniendo en cuenta los estudios mencionados y sus limitaciones, resulta interesante centrar la atención en los procesos de aprendizaje, entendidos como la construcción y apropiación del conocimiento consecuencia de la interacción entre saberes previos del sujeto, particularidades del objeto y producto de la interacción entre pares,

guiados por un docente (Filidoro, 2009), proclamando el protagonismo de los educandos, ya que son ellos quienes deben legitimar su pertenencia a la institución universitaria y su adhesión a los saberes que ésta pone en circulación, lo que supone el conocimiento y uso adecuado de los discursos propios de cada una de las disciplinas que forman parte de la carrera cursada y, a su vez, el dominio de sus temáticas, del léxico específico, de sus principales tipos textuales (expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo y explicativo) y de los recursos gramaticales como la puntuación y la estructura de las oraciones, el empleo de paráfrasis, referencias, citas bibliográficas, adverbios y preposiciones, y sintácticos, como el uso de figuras retóricas (enumeración, paralelismo, elipsis, anáfora, etc.).

Se establece entonces como **objetivo general** del presente proyecto:

- Analizar la trayectoria de alfabetización académica recorrida por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario haciendo hincapié en los procesos vinculados a la escritura.

En este trabajo se presentan los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar los recursos gramaticales, sintácticos y semánticos empleados por los alumnos de 1° y 5° año de la carrera en cada asignatura.
- Detectar las modificaciones operadas en el tiempo en relación a la escritura académica.
- Indagar la valoración de los educandos sobre la alfabetización académica en ambos grupos.

Finalmente, se considera que como futuros psicopedagogos nos corresponde involucrarnos, por un lado, en lo que en palabras de Müller (2013) es parte de nuestro

“trabajo de investigación y planeamiento en lo educacional” (p.17), porque el conocer el estado actual de la problemática permitirá realizar las modificaciones necesarias para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por otro, con este “sujeto que aprende” (Filidoro, 2009, p.16), al que se espera darle no sólo voz, sino también soluciones a las dificultades que puedan detectarse. Se fundamenta así tanto la pertinencia de esta investigación para la disciplina como la importancia de los resultados que esperan obtenerse para el campo del conocimiento al que se intenta realizar aportaciones.

Marco teórico

Las dificultades que debe enfrentar un educando al momento del ingreso a la universidad y afectan la alfabetización pueden agruparse en tres grandes categorías: la adquisición de un nuevo lenguaje propio de las ciencias y de la academia que, dadas sus características, podría compararse con una lengua extranjera; el desempeño del rol por parte de su *partenaire* en el proceso, el docente, que puede facilitar o hacer fracasar la empresa; y las dificultades propias del ingreso a la universidad.

Carlino (2013), en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, define a esta última como: "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad" (p. 13), sin dejar de reconocer que su adquisición marca también la pertenencia al ámbito científico y profesional, porque denota la apropiación de formas instituidas de discurso.

Para los estudiantes universitarios, usualmente jóvenes de 18 años recién egresados de la Escuela Media, donde se trabaja con textos del tipo instructivo y graduados de acuerdo a la edad y capacidad esperada del alumno, el contacto con diferentes áreas de estudio implica acercarse a la

lógica de nuevos conocimientos e ideas complejas, así como también nuevas formas de reflexionar y relacionarse con pares y profesores (Vardi y Bailey, 2006). Este reto se ve intensificado con el requisito de demostrar su grado de comprensión mediante la lectura y la escritura de textos cuyas estructuras y recursos formales y estilísticos, en muchos casos, se desconocen, por lo que el ingreso a la universidad implica un nuevo aprendizaje, más allá de los contenidos propios de la carrera elegida, porque la alfabetización, tal como afirma Ferreiro (citada en Diario Uno, 2015), es un proceso con inicio incierto y final imposible.

Vázquez (2005) adhiere a esta idea, dado que considera insuficiente la alfabetización adquirida durante la formación primaria y secundaria. Afirma además que, aunque se ha abierto el debate sobre el asunto, no se proponen soluciones para el problema que supone causal de deserciones. Por su parte, Mori y Antonelli (2016) abordan la cuestión planteando una mirada integral al Sistema Educativo y ensayando como respuesta la implementación de tutorías, entendidas como el acompañamiento debido para brindar el apoyo necesario para garantizar la inclusión propugnada por la Ley de Educación Superior N° 24.521. Sin embargo, autoras como Vardi y Bailey (2006) sostienen que un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve apenas como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, y no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia, por lo que una propuesta de apoyo debería contemplar lo anterior y fundarse sobre este supuesto.

Otro error observado durante el estudio del tema central del presente trabajo reside en que en el ámbito de la universidad, tal como plantean Carvallo e Insurralde (2009), las relaciones entre escritura profesional y géneros académicos son escasamente problematizadas, y a las prácticas

pedagógicas subyace el supuesto de que "los formatos académicos, tal como se trabajan en las aulas, conducen en línea directa hacia la escritura profesional, más allá del umbral de graduación" (p. 1), lo que lleva a un desentendimiento del docente de este asunto, por considerarlo por fuera de su ámbito de actuación (Vázquez, 2005). De esta manera, quien debería poner en juego todos los recursos didácticos a su alcance, elaborar materiales para facilitar la adquisición y apropiación de nuevos saberes y brindar herramientas que posibiliten la tarea, lejos de volverse un aliado, se convierte en un obstáculo. En este sentido, serán de suma utilidad el punto de vista de Desinano (2009), quién no sólo considera que el texto media en la relación profesor-alumno, porque se constituye también en la interpretación del primero, sino además entre el sujeto y el lenguaje, y la postura interaccionista de Lemos (1986), para quien las características del aprendizaje del alumno resultan semejantes a las del niño al momento de la adquisición de la lengua.

Aprender a escribir en la universidad implica entonces mucho más que hacer propias formas textuales fijas respondiendo a los requerimientos de cada materia. Significa, además de superar los problemas antes enumerados, saber elegir no sólo el qué decir, sino también el cómo, contemplar al interlocutor considerando sus restricciones relacionadas con las denominadas competencias no lingüísticas (Kerbrat – Orcchioni, 1997), porque el texto académico, lejos de intercambiarse únicamente entre alumnos y profesores de una misma institución se pone cada vez más en circulación gracias a la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Saber escribir en la universidad supone también redoblar el esfuerzo al momento de la lectocomprensión, porque reformular conceptos, plantear hipótesis y alcanzar objetivos sólo es posible luego de una lectura atenta que permita ampliar el conocimiento de campo y acompañada de creatividad permita la producción de nuevos contenidos.

De acuerdo con el *Informe Estadístico sobre Sistema Educativo Nacional* emitido en enero de 2017 por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

[...] asisten a instituciones universitarias (universidades e institutos universitarios), 2.015.597 alumnos. La inmensa mayoría de ellos cursa estudios de grado o pregrado y el resto, se encuentra cursando alguna de las diferentes instancias de los estudios de posgrado como especializaciones, maestrías o doctorados. (p.11)

Esto denota, si se compara el número con los guarismos del año 2013 - 1.830.743-, un aumento considerable en la cifra de estudiantes en este nivel educativo. Teniendo en cuenta la cantidad de universitarios en el país, la habilitación de un espacio de reflexión y de producción que enfatice el carácter procesual de la escritura y, en consecuencia, esté pensado como un modo de aproximación a los alumnos del aparato teórico fundamental necesario para la producción de textos académicos al mismo tiempo que como un modo de orientación que requiere de ellos una participación activa en cada una de las etapas del proceso de escritura, con el fin de estimular y facilitar la adquisición de estas habilidades específicas, es una propuesta a contemplar por las instituciones que tienen a su cargo el dictado de carreras universitarias.

En épocas donde se proclama la muerte del autor y en las que el texto se define como un “tejido de citas provenientes de mil focos de la cultura” (Barthes, 1994, p.80), retomar los estudios sobre la escritura académica y las aportaciones que un sujeto puede hacer empleándola como medio, constituye un desafío, especialmente porque “la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla, para acrecentarla” (Tolchinsky y Simó, 2001, p. 159) debe ser también uno de los objetivos de todo estudiante comprometido con su carrera y con el conocimiento, más allá de las postulaciones que tienden a la construcción colaborativa del saber.

Diseño metodológico

Participantes

Los participantes del estudio serán personas de ambos sexos, alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía del IUGR, que hayan cursado de 1° a 5° año en la institución y formen parte de alguno de estos dos cursos al momento del trabajo de campo (muestreo por juicio) ya que conocer la opinión de los protagonistas del proceso de alfabetización académica es considerado uno de los aspectos centrales de la investigación porque más allá de la subjetividad que atravesará sus respuestas, su percepción servirá para mejorar la experiencia de promociones futuras.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, el enfoque preferido para la investigación será el cualitativo, porque permite situar el fenómeno en contexto y “se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente”. Además, posibilita la obtención de “las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernandez Sampieri, 2014, p.8).

Este estudio puede definirse también como observacional, dado que las variables serán estudiadas sin manipulación, tal como se presentarán en la realidad; como descriptiva, porque su objetivo será determinar la situación de estas variables en la muestra seleccionada; y como transversal, ya que los datos se recolectarán en un sólo encuentro.

La elección de las asignaturas durante las que se realizará el trabajo de campo ha sido motivada tanto por el contenido específico de sus programas de estudio como por el encuadre metodológico de ambas. En el caso de la asignatura de 1° año, Psicología Genética, dictada en el segundo cuatrimestre con una carga horaria de 4 horas semanales, se valora la propuesta de trabajo mediante módulos teórico-prácticos donde se emplean diversos recursos pedagógicos como los cuestionarios, el análisis de textos científicos y la exposición dialogada, entre otros. Y en

relación a la materia perteneciente al 5° año, Psicomotricidad, dictada también durante el segundo cuatrimestre y con idéntica carga horaria, es destacable la evaluación del proceso de aprendizaje mediante la presentación de un trabajo final escrito donde se plasma lo aprendido durante el cuatrimestre en cuestión.

Instrumentos y procedimientos

En lo que respecta a los instrumentos, se utilizarán entrevistas individuales, en profundidad, cara a cara, con una duración máxima de 30 minutos por alumno, semiestructuradas, guiadas por un cuestionario confeccionado para conducir la investigación teniendo en cuenta los objetivos planteados al inicio, pero permitiendo la libertad de expresión que, a su vez, habilitará la enunciación de nuevos interrogantes. Estarán organizadas en ejes temáticos que permitirán conocer detalles acerca de las trayectorias de alfabetización académica, identificar recursos a la hora de escribir, y descubrir la valoración de los educandos sobre el proceso de alfabetización académica.

Como parte de los instrumentos también se utilizarán recursos materiales para registrar y recabar información como grabador, hojas y lápiz.

Análisis de datos

Para la etapa de análisis de datos, se tendrán en cuenta las fases propuestas por Rodríguez Sabiote (2003). Se utilizará entonces la perspectiva de análisis de contenido: se separan los datos recolectados siguiendo un criterio temático, se procederá a la categorización y codificación contemplando un proceso mixto y tomando como categorías de partida las existentes, expresadas en los objetivos, y se formularán nuevas cuando se muestre ineficaz el repertorio presentado al comienzo. Por último, se agruparán las categorías que permitan obtener resultados de trabajo y alcanzar conclusiones.

Resultados esperados

Mediante la aplicación de los materiales y procedimientos mencionados, se espera reconocer diferencias y similitudes en la producción de textos de los alumnos en ambos años de formación. Se pretende además valorar los recursos pedagógicos empleados por los docentes de una y otra asignatura para detectar fortalezas y debilidades necesarios para reformular las propuestas a los fines de alcanzar el objetivo de una correcta alfabetización académica que permita a los estudiantes ingresar al mundo profesional habiendo desarrollado su potencial como transmisores de experiencias y saberes mediante la palabra escrita.

Reconocer la situación al inicio de la cursada académica y al momento del egreso de la institución de cada alumno haciendo hincapié en el qué y el cómo de los cambios acaecidos en su expresión escrita, permitirá tomar conocimiento del resultado de un exitoso -o no- proceso de alfabetización académica.

Cronograma de trabajo

Actividades	Meses												Recursos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Materiales	Humanos
Revisión bibliográfica. Puesta a punto de los instrumentos para la recolección. (entrevistas)													<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía en soporte papel y en formato digital. • Computadora con procesador de textos (Microsoft Word). • Anotador. 	Investigador
Recolección de datos													<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de medición confeccionados a tal fin. • Lapiceras. • Grabador. 	Investigador

Reducción de datos cualitativos								<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Procesador de textos (Microsoft Word). • Impresora. 	Investigador
Análisis de datos								<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Procesador de textos (Microsoft Word). 	Investigador
Elaboración de manuscrito								<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Procesador de textos (Microsoft Word). 	Investigador
Presenta								<ul style="list-style-type: none"> • Computadora 	Investigador

ción de tesina																										
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Referencias: 1: Enero 2018 - 12: Diciembre 2018.

Bibliografía

- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*.
Barcelona: Paidós.
- Berlín, I. (1990). Writing Instruction in School and College English, 1890-1985. En J. Murphy (Ed.), *A Short History of Writing Instruction*. Hermagoras Press, 183-220.
- Bowman, M. A. (2007). Mediación docente y construcción de la lengua escrita en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. *Cuadernos de educación*, 5 (5), 205-219. Recuperado, octubre <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/729/689>>.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado, septiembre de 2017: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>>.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente*. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional". Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de pedagogía*, 4, 21-40.

- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 9, 1-12.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Carter, M., Miller, C. y Penrose, A. (1998) Effective Composition Instruction: What Does the Research Show? *Center for Communication in Science, Technology and Management Publication Series*, 3.
- Carvallo, S. e Insaurrealde, S. (2009). Procesos de escritura y reflexión autonómica en la alfabetización académica y en la escritura profesional. En I. Carranza (Comp.), *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Facultad de Lenguas Universidad Nacional de Córdoba.
- Davidson, C. y Tomic, A. (1999) "Inventing Academic Literacy. An American Perspective". En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- De Lemos, C. (1986). A sintaxe no espelho. *Cadernos de estudos linguísticos*, 10, 5-15.
- Desinano, N. (2009), *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Di Stefano, M. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía. Conceptos y problemas*, Buenos Aires: Biblos.

Gottschalk, K. (1997). Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines*, 2 (1), 22-45.

Hernandez Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, Distrito Federal: McGRAW-HILL.

Kerbrat – Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Edicial.

Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). *Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017) Sistema Educativo Nacional. Informe Estadístico. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Recuperado, septiembre de 2017 <<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/documentos/>>.

Moghtader, M., Cotch, A. y Hague, K. (2001) The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey. *College Composition and Communication*, 52 (3), 455-467.

Mori, R. L. y Antonelli, M.Y. (2016) ¿Alfabetización Académica en Nivel Superior? *Dieciséis*, 3.

Müller, M, (2013). *Aprender para ser*, Buenos Aires: Bonum.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA*, 44 (1), 95-118.

Redacción Diario Uno (15 de junio de 2015). "La escuela debe dejar de conservar ciertas tecnologías". *Diario uno*. Recuperado, noviembre de 2017:

<<https://www.diariouno.com.ar/pais/la-escuela-debe-dejar-conservar-ciertas-tecnologias-20150615-n34982.html>>.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Seminario Internacional titulado: *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Santo Domingo.

Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.

Temporetti, F. (2006). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. *Itinerarios Educativos*, 1 (1), 89-102.

Temporetti, F. (2009) *¿Teorías del Aprendizaje?* Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL.

Temporetti, F. (2012). *La lectura y comprensión de textos científicos y académicos. Una problemática crucial en la educación universitaria*. Ponencia presentada en el VIII Seminário Internacional de Alfabetização. Alfabetização na contemporaneidade. UNIJUI. Rio Grande do Sul.

Tolchinsky, L y R Simó (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.

Treet, B. (1999). *Academic literacies: position paper*. Ponencia presentada en el Simposio New Directions in Literacy Research, Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo, Japón.

Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo&Seña*, 16.

Vázquez Aprá, A., Jakob, I., Rosales, R. y Pelizza, P. (2014). *Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vázquez, A. (2005) ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1 (1).

Currículum Vitae de la autora: BIANCHI, CARLA CECILIA

DATOS PERSONALES:

Fecha de nacimiento: 24 de noviembre de 1982

Nacionalidad: Argentina

Lugar de nacimiento: Rosario, Santa Fe.

Lugar de residencia actual: Funes, Santa Fe

Email: carlaceciliabianchi@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA:

Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía 46 materias aprobadas (Promedio 8,46)

Terciarios: Diplomatura en Gastronomía y Alta Cocina- Pastelería Profesional y Avanzada. Instituto gastronómico argentino. IGA. Rosario Año 2004.

Terciarios: Profesorado de Educación Inicial (Cursados- aprobados 3 años) Normal N° 1 "Dr. Nicolás Avellaneda" Pcial. N° 34- Rosario Año 2004

Secundario: Modalidad Escuela Técnico Profesional N° 327 "Víctor Aureliano Bigand" con Orientación Agropecuaria Bigand, Santa Fe. Año 2000

ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN

- Año 2020 Auxiliar de Segunda en "Psicología Genética". Lic. en Psicopedagogía (UGR).
- Año 2020 Auxiliar de Segunda en "Trabajo de Campo". Lic. en Psicopedagogía (UGR).
- Año 2020 Auxiliar de Segunda en "SEMINARIO Optativo II" "Intervenciones tempranas en Salud y Educación" Lic. en Psicopedagogía (UGR).
- Año 2020: **Integrante del Proyecto:** "El proceso de alfabetización y los pre-diagnósticos escolares: estudio de casos acerca de los criterios de derivación a

consulta psicopedagógica en las Unidades Docentes Asistenciales (UDA) de la UGR" (2020-2022) Res. N° 234/20 UGR

- Año 2015: **Integrante del Proyecto**: "La alfabetización como práctica inclusiva: diseño y estudio de prácticas de intervención psicopedagógica para la alfabetización de niños que asisten a la Unidad de Docencia Asistencial del Instituto Universitario del Gran Rosario" (2014-2016) Res. N° 140/14 IUGR
- Año 2015: **Integrante del Proyecto**: "La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos en el campo de la alfabetización inicial en el contexto escolar" (2015-2017) Res. N° 061/2015 IUGR
- Años 2005: **Prácticas Pre-profesionales** de segundo año: Jardín "Soldado Argentino" Pcial. N° 66 Rosario, Santa Fe.
- 2005/2007: **Auxiliar de nivel inicial**: Jardín Maternal "Todo Chocolate" Rosario, Santa Fe.

PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES

- Año 2017: Acompañamiento 1° grado **Escuela Normal N° 1 "Nicolás Avellaneda"** (Prácticas Pre-Profesionales III-Contextos Complejos)
- Año 2017: **UDA IUGR** Coordinando un **taller con niños de nivel primario**. (Prácticas Pre-Profesionales I-Salud)
- Año 2016: Coordinación de un **taller de Alfabetización en Escuela "Domingo Matheu" N° 1090**, junto a niños de 4to. Grado (Prácticas Pre-Profesionales II-Educación)