



¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía

María Eugenia Lopez¹
María Andrea Bustos²

Resumen

A partir del proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*³, se realiza una exploración de las características específicas del proceso de alfabetización académica de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, a partir de las intervenciones de sus profesores. Se reconoce que la transmisión de un saber requiere cierto dominio del mismo. En el caso de la escritura académica, un punto de partida esencial de profesores no especializados en estudios lingüísticos, es una práctica sostenida de sistematización de los saberes implícitos en las propias prácticas de escritura. De allí surge la pregunta en torno a la experticia de los profesores sobre esta temática, las reflexiones que realizan sobre sus propias prácticas escriturarias y si, desde esos saberes y preguntas, proponen recorridos explícitos para que los estudiantes avancen en el dominio de saberes disciplinares, al mismo tiempo que lo hacen en sus posibilidades de escribirlos.

Así como reconocemos que se aprende a escribir escribiendo junto a otros más expertos, este artículo propone conocer cómo se aprende a investigar, en tanto es un desafío de los profesores en una universidad naciente.

Escritura académica - formación de grado - prácticas de enseñanza - autoría de pensamiento

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC - Facultad de Educación y Salud, UPC. CE: mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

² Facultad de Educación y Salud, UPC. CE: mariaandrea.bustos@gmail.com

³ Proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, avalado y subsidiado por SeCyT - Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), 2018-2019, dirigido por Mgtr. Gloria Borioli y Esp. Ivana Fantino.

Kill the author? Challenges of academic writing in the Bachelor of Psychopedagogy

Abstract

From the research project *Young people and speeches. Academic literacy and training genres in the School of Education Sciences*, an exploration of the specific characteristics of the academic literacy process of students of the Bachelor of Psychopedagogy is carried out, based on the interventions of their teachers. It is recognized that the transmission of knowledge requires a certain mastery of it. In the case of academic writing, an essential starting point for teachers not specialized in linguistic studies, is a sustained practice of systematizing the implicit knowledge in the writing practices themselves. From there the question arises about the expertise of the professors related to academic writing, the reflections they make on their own writing practices and whether, from these knowledge and questions, they propose explicit routes for students to advance in the domain of disciplinary knowledge, at the same time that they do so in their ability to write them.

Just as we recognize that you learn to write by writing together with other more experts, this article proposes to know how you learn to research, as it is a challenge for professors in a nascent university.

Academic writing - undergraduate training - teaching practices - thought authorship

Introducción

El proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, incluyó investigadores en formación procedentes de la Facultad de Educación y Salud (FES) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Las preguntas de investigación encontraron resonancia en otras similares que el equipo de UPC se venía haciendo en torno al lugar que ocupan las prácticas discursivas en los procesos formativos de estudiantes universitarios.

El primereje de este artículo se centra en los desafíos propios del proceso de investigación, mientras que el segundo muestra el análisis de entrevistas a profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC). Su mirada específica cobra especial importancia en este segundo eje, ya que propone aristas que resultan potentes en el campo de las investigaciones en torno a la alfabetización académica y la perspectiva que propone el escribir a través del currículum (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2004, 2005, 2008).

Producir saberes y escribir en torno a ellos. Desafíos en una universidad naciente

En este apartado se propone una aproximación a dos grandes desafíos de los profesores de la licenciatura en Psicopedagogía⁴. El primero refiere a constituirse como investigadores y escritores en una institución que se está construyendo como universidad. El segundo remite a una forma de abordar esta problemática: aprender el oficio junto a investigadores/escritores universitarios expertos.

Parafraseando a Bombini y Labeur (2017), se podría afirmar que la UPC y, en ella, el colectivo de sus profesores, está en una zona de pasaje. En este surgen múltiples problemáticas por la complejidad implicada en la transición de un conjunto heterogéneo de instituciones de nivel superior no universitario de extensa trayectoria que en 2007⁵ comenzaron a transformarse en una universidad provincial. Los desafíos se reflejan en todas las dimensiones de la vida institucional y tensionan modos instituidos que se deben desnaturalizar (Poggi, 2002) para constituir un modo propio de ser universidad.

Este momento inaugural requiere reflexionar acerca de la concepción de la “tarea” de la universidad y de sus profesores. Si bien la enseñanza fue la tarea articuladora de las identidades profesionales de los docentes, hoy es necesario apropiarse de las lógicas de investigación y extensión como parte ineludible de su quehacer (ya no reducidas a iniciativas puntuales de profesores con recorridos formativos y laborales previos en ámbitos universitarios). Simultáneamente se presenta como responsabilidad la comunicación de saberes que se producen, en un doble juego de obligación y reconocimiento; deber de asumirse como autores/escribientes y legitimación de los saberes de modo tal que ahora se reconocen valiosos para ser puestos en circulación por fuera de las aulas. En este contexto, a la reconceptualización de la propia tarea, se suma la falta de experiencia y/o formación en investigación, extensión y comunicación pública de la producción académica.

De allí que resultara de gran potencia formativa la iniciativa de incluir investigadores noveles de la FES-UPC, en un equipo de sólida trayectoria como es el de *Jóvenes y discursos* de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Así, este equipo quedó conformado por docentes investigadores con importantes recorridos y reconocimiento académico, investigadores con menor experiencia, adscriptos, estudiantes, junto a docentes con gran trayectoria en las aulas, pero incipiente en investigación. Consideramos que la posición teórica y política que instala la necesidad de acompañar la escritura académica⁶ de los estudiantes encuentra su paralelo en un modo de asumir el desafío de construcción de sí como investigador, no sólo en la dimensión metodológica, sino en los aspectos identitarios que se articulan alrededor del significante “ser investigador”. Como se

⁴ Focalizamos allí por ser esta la carrera que formó parte de la muestra, pero podría pensarse en el conjunto de docentes de la FES-UPC.

⁵ La Universidad Provincial de Córdoba (UPC) nace jurídicamente en 2007 (mediante Ley Provincial Nro. 9375) a partir de 8 institutos de formación docente y técnica que la anteceden y le dan una particular identidad.

⁶ Borioli (2015) propone la categoría de palabra acompañada para pensar este proceso.

afirma en reiteradas oportunidades en torno a diversas prácticas sociales, consideramos que se aprende a investigar investigando, especialmente si se hace junto a expertos.

La transformación de un conjunto de institutos superiores en una universidad produce una serie de nuevas demandas hacia sus profesores entre las que está el constituirse como investigadores, producir conocimiento y hacerlo público. Invita (¿u obliga?) a revisar las maneras de vincularse con el conocimiento especializado disciplinar y asumir posiciones más protagónicas en su construcción y difusión. De allí que los profesores también deban revisar el propio dominio de las prácticas discursivas y los modos en que las despliegan, para volverse un tipo especial de escritor, uno académico, en el contexto de su propia pertenencia a una disciplina.

Entendemos a las disciplinas como “comunidades textuales” (Olson, 1998) en las que las prácticas discursivas toman la forma de los objetos de conocimiento mientras que simultáneamente inciden en su constitución. La lectura y la escritura, como prácticas sociales, se llevan a cabo dentro de esas determinadas comunidades discursivas, y asumen diferentes características hasta el punto de “inventar” géneros apropiados para *decir el saber* propio de cada disciplina. Ingresar y participar en esas comunidades requiere entonces “la llave” de las prácticas discursivas legitimadas. Proponen Estienne y Carlino:

Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados. (2004, p. 3)

En la misma línea argumental, se concibe a la lectura y la escritura como verdaderas herramientas intelectuales que tienen gran influencia en los sujetos en función de las prácticas en las que participan (Olson, 1998). Las prácticas discursivas permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que pone en evidencia la función epistémica del lenguaje escrito (Solé, 2005; Serrano, 2014). Es así que, mientras se produce conocimiento disciplinar, se reconstruyen las competencias comunicativas y se avanza en el saber acerca del lenguaje mismo (Carlino, 2005). Proponemos que leer y escribir los textos de la propia comunidad discursiva repercuten en un plano supraindividual, el de la disciplina, y no sólo en un sujeto individual.

Todo ello está en juego cuando pensamos en los procesos que transitan los profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (quienes constituyen algunos de los sujetos de nuestra investigación).

Apuntes metodológicos de la investigación. Matices de la entrevista a psicopedagogos

En el proceso de investigación desplegado entre 2018 y 2019 se abordaron, desde una perspectiva cualitativa y con propósitos exploratorios y descriptivos, las percepciones de estudiantes y docentes centralmente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FFyH, UNC, en torno a los géneros de formación. La exploración se amplió a la Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC), atendiendo a la heterogénea composición del equipo y las preguntas compartidas en torno a las condiciones en que se va proponiendo, a los estudiantes de una y otra carrera, aprender sus disciplinas a partir de los géneros de formación.

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

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

Las entrevistas pueden considerarse como una re-visita en el sentido de favorecer que los entrevistados re-visiten la propia experiencia como profesores y compartan su comprensión de lo acontecido. Y desde los entrevistadores, supone una intención de capturar los sentidos que construyen en un entramado complejo, con sensibilidad a las ambigüedades que se resisten a la clasificación nítida y poniendo el oído para escuchar lo que no se nombra.

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

Luego de volver sobre las propias prácticas docentes y las experiencias personales como lectores y escritores, se indagaba si ese camino singular se había convertido de algún modo

en criterio para pensarse como enseñantes. Esto, en muchos casos, implicó –sin pretenderlo– una forma de intervención. Dice una docente:

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

Hipotetizamos que la invitación a mirarse implicada en cada pregunta fue, para las psicopedagogas entrevistadas, una situación que conectó con ciertas disposiciones propias del habitus profesional. Allí, conjugaron la mirada sobre lo vivido, herramientas analíticas muy profundas y complejas, que a menudo salieron desordenadas, superpuestas, ganando lugar en la cadena sonora y restándose al orden necesario para la interpretación de los interlocutores. En no pocas ocasiones, las entrevistadoras debían realizar importantes esfuerzos para interrumpir ese “caos” de la oralización del pensar propio, para volver sobre el camino de conversación con otro.

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

Hacerse escritor junto a escritores ¿expertos? en la universidad. Desafíos para profesores y estudiantes

Son numerosas las vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos, aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos. En las entrevistas se visibiliza que estas prácticas no están instituidas, pero tampoco los docentes las aprendieron en sus trayectos de formación. Así lo expresa una docente:

En realidad no hice ninguna formación específica en estos treinta años de ejercicio profesional, pero en estos últimos años me he interesado en saber que esto era motivo de investigación. (Profesora A. M.)

Revisar estas condiciones llevó a que los profesores reflexionen sobre sus modos de acompañar a los estudiantes, especialmente estando los propios docentes atravesados por la misma inquietud y proceso, la de volverse investigadores y escritores académicos. La

profesora A. M. analiza su propia escritura y señala cierta distancia con criterios estandarizados de producción académica:

(me encuentro) siempre en construcción, porque es más, tengo un estilo que a veces es un poquito más coloquial que lo que está entendido como lectura y escritura académica, y me han vuelto revisiones para hacer, porque también es una cuestión de estilos, de búsquedas personales. (Profesora A. M.)

El enfoque que propone escribir a través del currículum postula “que la lectura y la escritura universitarias están indisolublemente inscritas en las culturas disciplinares específicas cuyos docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales” (Navarro, 2013, p. 709). Parte de lo que se indagó es cómo enfrentan esos desafíos, que a veces toman forma de dificultad obturante y otras se convierten en motor del pensar. Así, la docente L. A. expresa que leer y escribir

posibilita[n] la construcción del rol identitario, del rol profesional. Ese es como otro criterio. En la medida de lo posible que haya cierta diversidad en la oferta de lecturas para facilitar el enriquecer, el involucrar por ahí cuestiones bien políticas, sociales, es un criterio. Asumiendo epistemológicamente un posicionamiento crítico desde el hacer psicopedagogía. (Profesora L. A.)

Como ya afirmamos, hacerse un profesional en cualquier campo disciplinar implica ingresar a una comunidad discursiva. Los profesores universitarios, los estudiantes de grado o posgrado, ¿han sido acompañados en sus recorridos formativos para tomar consciencia de ello? ¿Se ayudó a distinguir las formas académicas de la escritura de otros formatos eficaces para otros contextos comunicativos? Afirma otra docente:

Hay como una práctica de escritura inexistente, y esto, los estudiantes escriben mucho, escriben en otro formato, escriben como en otra lógica de comunicación... Escribimos, los estudiantes, nosotros, escribimos mucho. (...) Bueno, no. No nos preparan para la escritura. No, no, no nos preparan, me parece, para la autorización para este hablar en primera persona sin que sea una novela familiar. (Profesora L. F.)

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

Escribo, eso, trabajos, tesis, tesis, tesis (risas) emmm... pero sí, algo que tiene que ver con la investigación... Hay gente que se sienta y escribe una ponencia, no es mi caso, digamos, yo tiro un día algunas ideas y después voy buscando referencias, y después vuelvo a leerlo y después lo cambio. Escribo sí, como muy, en términos de collage... después evidentemente tiene un hilo, pero ese hilo en

general viene después, no es algo como que está a priori, tengo “la” idea, sino que se va construyendo ahí, en la escritura, en esta relación entre idea y escritura, como la escritura no es la copia de mi idea brillante que tengo en la cabeza, digamos, sino que hay algo que se juega en ese ida y vuelta que construye el texto, digámoslo así. (Profesora L. F.)

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

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

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

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

Apropiarse de las características de los textos pertenecientes a los géneros formativos, académicos y profesionales implica leer muchas versiones de cada tipo para ir construyendo un saber acerca de su estructura, los modos de decir más apropiados y los recursos más habituales, para luego ir encontrando el propio estilo y tomando las decisiones en el proceso de puesta en texto de las ideas. Flower y Hayes (1994), cuando proponen una modelización de los procesos de escritura, postulan que la tarea de **componer** textos escritos conlleva

aprendizajes tanto en lo referido al tema u objeto de saber, como al sistema de escritura y el lenguaje mismo. En la misma línea, Scardamalia y Bereiter (1992), a partir de la contraposición entre los modelos que propician el decir y los que favorecen transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal e instrumental sobre lo que ya se sabe acerca de un tema frente al abordaje de la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (que implican considerar los objetivos o propósitos comunicativos, el género y la audiencia).

En este desarrollo, y en los recorridos que nos propusieron los entrevistados, se van atravesando diferentes niveles de análisis. En la línea de pensar acerca del contenido de la escritura y de la posición del autor, en tanto sujeto que piensa, produce, disputa, reproduce y se resiste, una profesora señala como preocupación si tanta estructuración de la escritura académica y sus géneros, no terminará “matando al autor”. Ella afirma:

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

La noción de autoría es una preocupación para el campo psicopedagógico. Alicia Fernández (2000) aborda desde la categoría de autoría de pensamiento, la necesidad y la posibilidad de los sujetos de hacer pensables las situaciones. Esa autoría de pensamiento es un espacio objetivo a la vez que subjetivo, donde se construye autonomía de los sujetos,

[c]osa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso, mucho más importante que los contenidos pensados, es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido. (...) Es un espacio que simultaneiza la objetividad y la subjetividad. (Fernández, 2004)

Teniendo en cuenta la función epistémica de la escritura, podríamos afirmar que esta práctica constituye un espacio de posibilidad de la construcción y materialización de autoría de pensamiento. Entonces, el par “autoría de pensamiento-escritura” daría cuenta de un

proceso circular, recursivo e inacabable. En las entrevistas, va apareciendo la preocupación por la autoría con otros matices:

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

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

Reflexiones finales

En esta primera aproximación analítica hemos reconocido que las voces de los educadores dan cuenta de una importante variabilidad en torno al reconocimiento de sí mismos como escritores, al análisis metacognitivo del propio proceso como escritor y la utilización de esos saberes en la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza que tematizan la escritura y no sólo los objetos disciplinares.

Identificamos algunas vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos, aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos y que se entranan con los procesos de producción de conocimiento. Pero además señalamos que el campo de la Psicopedagogía invita a retomar categorías que le son específicas (como la de autoría de pensamiento) y proponen aspectos poco explorados en su relación con la alfabetización académica. Hipotetizamos además que, en el proceso de hacer entrevistas, se plantearon desafíos relativos a la formación de los entrevistados en carreras “psi”.

Partiendo de estas reflexiones iniciales, sostenemos la necesidad de continuar indagando en torno a los modos de acompañar a los estudiantes en los procesos de apropiación de las prácticas discursivas en contextos académicos, debido a su impacto en

las reales posibilidades de acceso, permanencia y egreso de las universidades. Más que una necesidad, es una responsabilidad abordar su estudio, como modo de materializar la convicción de que la educación universitaria y el conocimiento constituyen un derecho individual y colectivo, un bien público y social.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. Indiana, USA: Parlor Press.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa* 19(3), pp. 45-52. Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153143329004>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), pp. 16-27. Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Señal* 16, pp. 71-117.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*. Vol.4 No.3. pp. 9-17. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Fernández, A. (2004). *Para aprender, poner en juego el saber*. Recuperado de: <https://psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Argentina: Nueva visión.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. pp. 72-110. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(58), pp. 209-234.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58, pp. 43-64.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas. *Lenguaje* 42(1), pp. 97-122. Universidad del Valle.
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 28, 3, pp. 329-347.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. España: Anthropos.