



Yo autor, vos autor, nosotros autores.

La construcción de la autoría en el marco de la escritura del Trabajo Final

Carolina Cernusco*

María Eugenia Lopez**

Claudia María del Valle Rodríguez †

Resumen

El presente capítulo tiene la intención de compartir hallazgos de una investigación denominada *La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud*. Esta se enmarca en la línea denominada “Escritura acompañada”, radicada en la Universidad Provincial de Córdoba, en torno a las prácticas

* Mgter. Investigación Educativa. Lic. y Prof. en Psicopedagogía. Profesora en la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba. Profesora en la Especialización en Adolescencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de Bs. As. Miembro del equipo de investigación Jóvenes y Discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba).
Correo electrónico: carolinacernusco@upc.edu.ar

** Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNC). Prof. para la enseñanza primaria con especialización en conducción del aprendizaje (Inst. De María), Maestranda en Investigación Educativa con orientación socioantropológica (CEA-UNC). Docente en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente Leguizamón, la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC) y Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud (FES-UPC). Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de Bs. As. (UNICEN).
Correo electrónico: mariaeugenialopez@upc.edu.ar

† Lic. en Comunicación Social (UNC) y Prof. en Lengua y Literatura (IES Simón Bolívar). Esp. en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente del Taller de Trabajo Final de Licenciatura I y II (FES-UPC) y de las cátedras de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos y Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica Cát. A (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC). Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de Bs. As. (UNICEN).
Correo electrónico: claudiarodriguez@upc.edu.ar

discursivas que atraviesan la formación disciplinar y profesional, especialmente desde las implicancias para la enseñanza universitaria.

Abordar la escritura del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) desde la perspectiva de la construcción de la autoría surge como consecuencia de advertir la preocupación de los profesores frente a los trabajos de estudiantes, los cuales ponen en evidencia ciertas prácticas en las que se silencia la voz propia y se obstaculiza el ingreso al mundo de la autoría. En este marco, el TFL aparece como uno de los escritos que mayores desafíos representa debido a la complejidad que conlleva y de cuya elaboración depende la terminalidad de la carrera de grado. De allí la necesidad de indagar la percepción que los estudiantes poseen con respecto a la construcción autoral, las estrategias que utilizan y el papel de sus profesores en el acompañamiento del proceso de escritura.

Palabras claves: autoría, acompañamiento, escritura colaborativa, trabajo final de licenciatura.

Summary

This chapter intends to share findings from a research called *The construction of authorship in writing the final bachelor's thesis: the voices of the students of the Faculty of Education and Health*. This is part of the line called "Accompanied Writing", based at the Provincial University of Córdoba, around the discursive practices that go through disciplinary and professional training, especially from the implications for university teaching.

The writing of the Final Bachelor's Thesis (TFL) is approached from the perspective of the construction of authorship as a consequence of noticing the concern of professors regarding student works. These works reveal certain practices in which one's own voice is silenced and entry into the world of authorship is difficult. In this framework, the TFL appears as one of the writings that represents the greatest challenges due to the complexity it entails, and on whose preparation the completion of the degree program depends. Hence the need to investigate the perception that students have regarding authorial construction, the strategies they use and the role of their teachers in accompanying the writing process.

Key words: authorship, accompaniment, collaborative writing, final degree project

Resumo

Este capítulo pretende compartilhar resultados de uma pesquisa denominada A construção da autoria na redação do trabalho final de bacharelado: as vozes dos alunos da Faculdade de Educação e Saúde. Isso se insere na linha denominada “Escrita Acompanhada”, sediada na Universidade Provincial de Córdoba, em torno das práticas discursivas que passam pela formação disciplinar e profissional, especialmente a partir das implicações para o ensino universitário.

Abordar a escrita do Projeto de Conclusão de Curso (TFL) na perspectiva da construção da autoria surge como consequência de perceber a preocupação dos professores com os trabalhos dos alunos que revelam certas práticas em que a voz é silenciada e a entrada no mundo da autoria fica prejudicada. Neste quadro, o TFL surge como uma das escritas que representa maiores desafios pela complexidade que acarreta, e de cuja preparação depende a conclusão do curso de licenciatura. Daí a necessidade de investigar a percepção que os alunos têm sobre a construção autoral, as estratégias que utilizam e o papel dos seus professores no acompanhamento do processo de escrita.

Palavras chave: autoria, acompanhamento, escrita colaborativa, projeto final de graduação.

Introducción

A lo largo de la trayectoria académica el estudiante elabora diferentes escritos; muchos de los cuales representan instancias que, de ser aprobadas, le permitirán avanzar en su carrera, de lo contrario se constituyen en obstáculos difíciles de sortear. Desde este marco, el Trabajo Final de Licenciatura (TFL) aparece en el último año de la formación como un género discursivo, nuevo y desconocido hasta el momento, que se elabora dentro de dominios conceptuales particulares y cuyo contexto de circulación es la comunidad universitaria específica. Dadas estas características, se presenta como uno de los escritos que mayores desafíos representa

debido a la complejidad que conlleva, y de cuya realización depende la terminalidad de la carrera de grado.

La elaboración del TFL plantea a los estudiantes el pasaje de ser consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores, adoptando una nueva identidad enunciativa. Esto requiere la articulación de diversas y variadas fuentes, implica leer, escribir, revisar, jerarquizar información, reorganizar y reescribir; en otras palabras, que al cabo del proceso de escritura es posible identificar las sucesivas versiones. Además, involucra una serie de operaciones cognitivas: planear un texto, generar ideas, definir el esquema global, producir un escrito autónomo y coherente a partir de las voces de otros y de los hallazgos propios. Es decir, implica un justo equilibrio entre los aportes de referentes del tema –en términos de la palabra de los otros– y lo que a partir de ello se pueda construir en un gesto de originalidad que evidencia una producción intelectual honesta; una construcción en la que ajustándose a las convenciones de escritura específicas del ámbito académico da cabida a la aparición de la voz propia; a la propia autoría. Es por eso, también, que el acompañamiento de los profesores aparece como algo fundamental; ya que a través de intervenciones se posibilita progresivamente la adquisición por parte de los estudiantes de competencias en torno a la escritura; en este camino, se permite el pasaje de la dependencia a la autonomía en los procesos escriturales.

Analizar la escritura del TFL se suma a otros estudios nacionales y regionales que vienen indagando con respecto a las prácticas de escritura en el nivel universitario (Botta y Warley, 2007; Cubo de Severino, Puaiti y Lacon, 2012; Iglesias y Resala, 2014; Pozzo, 2020; Reguera y Jorro, 2021; Wainerman, 2020). Estas han contribuido a la sistematización de importantes aportes en el campo de la alfabetización académica, teniendo en cuenta la especificidad que cada género discursivo posee y la necesidad de acompañar a los estudiantes en sus respectivas producciones.

De este modo, nuestro proyecto se enmarca en la línea de investigación denominada “Escritura acompañada”, radicada en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC), en torno a la lectura, escritura y oralidad, en tanto prácticas discursivas que atraviesan la formación disciplinar y profesional, especialmente desde las implicancias para la enseñanza universitaria. La línea se inició en el año 2016 con un equipo interdisciplinar vinculado a la salud y educación. Abordar la escritura del TFL desde la perspectiva de la construcción de

la autoría es una idea que nos atraviesa, desde los inicios. Esto es porque como grupo interdisciplinario conformado por psicopedagogos, psicomotricistas, comunicadores, pedagogos; nos resulta interesante utilizar y nutrir el enfoque en torno a las prácticas letradas con nociones o conceptualizaciones propias de los campos específicos que son objeto de estudio en nuestro trabajo. Es en el marco del proyecto denominado *La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud* desarrollado durante los años 2021-2023 que este concepto de autoría cobra fuerza, en tanto emergente del material empírico producido y analizado.

Junto con ello, hemos venido advirtiendo la preocupación por parte de los docentes de nuestra universidad, la cual es coincidente con profesores de otras universidades del país, quienes expresan que enfrentan cada vez con mayor frecuencia trabajos de estudiantes que adquieren la modalidad de copiar y pegar. Así, aparecen transcripciones textuales, copias literales de fuentes consultadas; silenciando la voz propia de autor, la cual debería emerger a través de un posicionamiento que permita al estudiante dialogar con las voces que se convocan y, de esta manera, no obstaculizar el ingreso al mundo de la autoría.

Mi voz es mi voz, pero a partir de las voces que construimos juntas...

Una de las dificultades que se les presentan a los estudiantes al momento de elaborar un escrito tiene que ver con el desafío de hacer escuchar su voz, es decir, que su voz aparezca y pueda expresar algo; en un diálogo con las voces de referentes teórico que ellos convocan en el texto. Al decir de los profesores que los acompañan en la elaboración del TFL, y en línea con Castelló (2009), los primeros escritos de los estudiantes se constituyen en producciones en los que aparecen como simples escribas. En algunas ocasiones, se posicionan como compiladores a través de una copia textual de las ideas de otros y, en otros casos, en comentadores, sin poder avanzar en elaboraciones resultantes de construcciones personales.

Esta escritura supone poder asumir el papel de escritor, de autor de aquello que se plasma en las hojas y que va dejando huellas identitarias que reflejan la autoría. Entendemos la autoría como esa posibilidad de quien escribe de poder situarse como protagonista, autoperibirse como escritor-autor de la obra que produce, lo cual supone un acto de produc-

ción de sentidos que van dejando marcas de su propia subjetividad. Esto supone un proceso complejo de construcción que deviene de decisiones que el propio escritor toma a través del acto de relación entre las ideas, la pausa, la conexión y el enlace. Pensar en la autoría es, de alguna manera, entender la escritura como una situación original y propia alejada de la copia y la transcripción textual de las ideas de otros que aparecen como referentes del tema acerca del cual se escribe (Fernández, 2009; Foucault, 2000, 2005; Castelló, 2009, 2010, 2011).

En este sentido, estamos hablando de una autoría individual, pero en el caso del TFL en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía, en Psicomotricidad y en Pedagogía Social de la Facultad de Educación y Salud; la construcción de la autoría se complejiza. Esto obedece al hecho de que los TFL deben realizarse en grupos. Frente a ello –y en el marco de la investigación– la conceptualización de la que partimos fue interpelada desde las voces de los mismos estudiantes quienes nos expresaron que se trata de una autoría grupal, colectiva: “No hay voces individuales, o sea yo siento que mi voz es mi voz pero a partir de las voces que construimos juntas” (M.E); y junto con ello, aparecieron otras expresiones como: “Desde mi punto de vista, pero está el punto de vista de todas, es como que fue una voz colectiva, no partecitas de cada una, sino se hizo una sola voz, armamos esa voz” (S. G). Y como dice Fernández (2009): “Escribir no es registrar la palabra de otros, escribir es registrar la propia palabra” (p. 53), que es lo que los estudiantes manifiestan en sus decires.

Así, esta autoría se constituye en más que una sumatoria de voces individuales. Esta surge de la posibilidad de amalgamar, en el sentido de construir una trama de voces de todos los integrantes del grupo, en el que la autoría va apareciendo en la medida que el acercamiento a los textos y su apropiación va posibilitando asumir una posición frente al tema. Se trata de un coro de voces donde suena una voz singular conformada por las voces de todos, sin destacarse ninguna de manera particular. Esta *autoría grupal* aparece como única, con un sello propio del grupo, distintivo del mismo y es percibida como un justo equilibrio entre la palabra de los expertos, “un poquito de sus voces” (M.E) y la del grupo, a través de un diálogo, que progresivamente se va construyendo y posibilita que, de manera incipiente y en la medida que se animan, dejen registrada su palabra.

La autoría se construye a partir de la “selección intencional de estrategias discursivas que, una vez implementadas, pondrán de manifiesto una

versión situada (es decir, circunscrita a las particularidades del contexto y de su intencionalidad) de su voz “(Castelló, et al, 2011, p. 3). Voz que va apareciendo poco a poco en la medida que sienten que algo pueden decir. Por eso, se trata de un sentirse habilitados; en el que se juegan sentimientos personales y grupales como, por ejemplo, la seguridad que van teniendo a medida que el trabajo se elabora y perciben que no están solos, sino con sus profesores que los acompañan en un ir y venir. Por eso, nos encontramos con expresiones concretas de esto que iba sucediendo:

-tener seguridad, ¿no?, la seguridad en decir bueno entendimos esto y creemos que esto es lo correcto, el poder hacer, el poder hacer hablar a los escritos, al material que teníamos, con nuestra forma de querer, de ensamblar esas cosas lo nuestro más el material, lo teórico y armar la idea (P.G).

Y en esto coincidimos con Castelló (2009) al decir: “Escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias” (p. 5), competencias que los estudiantes señalan no haber adquirido hasta el momento de enfrentar el TFL. De allí que expresan que “muchas de las dificultades del trabajo fue el tema de la redacción” (P.T). Al respecto, coinciden en destacar que, en los años anteriores de formación, los profesores no plantean tantas exigencias y precisiones como las que surgen a lo largo de la elaboración del TFL.

Nos conocemos cuando queremos escribir, cuando no queremos escribir, cuando queremos leer...

La constitución de los grupos aparece como una condición fundamental para que el proceso de escritura sea posible; de allí que emerge una escritura colaborativa en la que es posible visualizar “un proceso complejo [que] combina actividades asociadas a la escritura individual (i.e., planificación, puesta en texto y revisión) con otras tareas, como la construcción de consenso, derivadas de la composición escrita en el marco de un grupo” (Álvarez y Bassa, 2016, p. 1).

Los grupos conformados se van organizando y probando diferentes maneras hasta encontrar progresivamente la más adecuada que les per-

mite avanzar en la escritura. Los grupos ya constituidos –anteriores al TFL– corren con ventajas por sobre aquellos que se forman a partir de la demanda exclusiva del TFL; en relación con el grado de conocimiento que tienen de las habilidades particulares y, de la percepción individual y grupal de lo que cada uno puede aportar. Esto posibilita una dinámica grupal que fluye con la asignación, por momentos espontánea, de roles que cada uno va asumiendo hacia el interior del grupo:

Los roles (i.e. escritor, consultor, editor, revisor, escriba) se definen en función del tipo de participación en el proceso. El consultor es una persona externa al grupo que provee comentarios sin ser responsable de la producción. El editor realiza modificaciones tanto de contenido como de estilo, mientras que el revisor sólo se limita a cuestiones formales (y puede ser externo al grupo). También puede haber un escriba, que sintetiza el texto que se va construyendo a partir del intercambio y la discusión grupal. (Álvarez y Bassa, 2016, p. 243)

Así, en nuestra investigación, podemos identificar cómo aparece el rol de coordinador de la tarea que lleva la voz del grupo a nivel general en lo que hace a organización de tiempos y tareas. Junto con este, aparecen los revisores cuya tarea es llevada a cabo por todos los integrantes en instancias de encuentro grupal a fin de leer y releer y dejar registro final de las ideas; y el escritor-editor quien pasa al papel (o pantalla) lo que resulta de la puesta en común de todos los integrantes. Esta instancia es destacada por los estudiantes como muy valiosa por las posibilidades que genera en torno a la construcción de un texto, el cual emerge producto de la integración de las voces de todos los integrantes que aportan a la construcción de esa voz colectiva en tanto autoría grupal. De ello resulta un trabajo escritural en el que el grupo actúa como sostén para ese momento; pero también como habilitador en otros espacios curriculares, a partir de sentirse capacitado para realizar escritos individuales, propios.

Con respecto a las estrategias utilizadas en el proceso de escritura colaborativa, los estudiantes reconocen la implementación de diversas estrategias generales y de escritura propiamente dichas. En relación con las estrategias generales, estas refieren a la toma de decisiones de tipo organizativo, como tiempos y espacios de trabajo, frecuencia de los encuentros, asignación de tareas, roles de cada uno, responsabilidades y la elección

de recursos o dispositivos más convenientes a utilizar para el trabajo y el registro del mismo; por ejemplo, la habilitación y utilización de un Drive grupal en la mayoría de los grupos. Estas estrategias implican un acuerdo mínimo entre los miembros del grupo y se vinculan con la gestión de los procesos y decisiones que hacen a lo escritural.

En relación con las estrategias de escritura, están representadas al inicio por lecturas individuales y registros en el *Drive* de ideas colocadas; por ejemplo, en colores diferentes: ‘Es como que cuando estamos leyendo lo ponemos en rojo. Automáticamente cuando algo está en rojo es porque hay que verlo, a chequear...’ (J. A.); y en el encuentro grupal son revisadas, analizadas a fin de arribar a una elaboración conjunta. Estas estrategias se inscriben en los diferentes momentos del proceso de escritura que los mismos estudiantes identifican; por ejemplo, la lluvia de ideas en la que los integrantes realizan aportes a partir de las lecturas realizadas, en las que recuperan desde las voces de los referentes teóricos un diálogo con las propias. Esto genera intercambios con debates importantes:

-la vez que podíamos estar juntas sacábamos cosas muy buenas, porque podíamos hablarlo, dialogarlo, discutirlo. Y decir bueno esto sí, esto no, porque... entonces teníamos la oportunidad de escuchar. -Para mí sí la herramienta más importante creo que fue esa, poner en común, poder debatir, ahí es cuando se arma la idea potente. (M.E)

El encuentro grupal aparece como una condición fundamental en el que la escucha, el intercambio, el diálogo permite que el escrito tome forma a manera de tejido en donde cada lazada va apareciendo como un avance posible. Esta textualización, más articulada y compleja, representa el segundo momento dentro del proceso, que va dejando huellas como parte de una construcción subjetiva que representa el pensar del grupo en su conjunto. El pasar al papel/pantalla cobra poco a poco mayor protagonismo a medida que el grupo se afianza y logra autonomía, y permite que su autoría aparezca como manifestación de la voz colectiva. A la instancia de textualidad, le continúa un tercer momento representada por la revisión (Flower y Hayes, 1994) en el que los integrantes leen y releen reiteradas veces; en un acto de vigilancia de sus expresiones, acto que replica el accionar de sus profesores al momento de las entregas en el primer tramo de la elaboración del TFL.

Esto implica un ir y venir que evidencia un proceso recursivo que va asumiendo el acto mismo de escribir, en el que las huellas de las sucesivas correcciones van limpiando el texto. Se trata de un juego permanente de volver sobre el texto a fin de lograr ajustarlo a las exigencias que la situación discursiva impone: situación retórica, audiencia, objetivo del escrito, características específicas del género TFL, convenciones y reglas propias del ámbito académico. La revisión posibilita el pasaje de la escritura privada a la escritura pública (Carlino, 2006), lo cual les demanda, según sus voces, un gran esfuerzo. Es el grupo el que asume el rol de revisor de su propio escrito, a través de un proceso prolongado: “Era como escribir todo, después revisar una vez, revisarlo otra vez... Y siempre ... leyendo, releendo” (J.A). Esto permite al equipo de estudiantes arribar a la presentación final del TFL con la satisfacción de haber concluido con la tarea.

Y ellos nos iban diciendo por dónde avanzar...

Estos procesos de escritura colaborativa y construcción de la autoría grupal son posibles por la presencia inicial de los profesores quienes realizan un acompañamiento en el que las devoluciones orales y escritas (a modo de comentarios o sugerencias) aparecen como instancias de gran valor. Actúan como hoja de ruta marcando el camino a seguir, posibilitando espacios de reflexión y habilitantes de la palabra. En el caso de las carreras de Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social, se rigen por un reglamento institucional que establece un dispositivo que enmarca la elaboración de los TFL. Es por ello que hay, al menos, dos docentes que realizan el acompañamiento de los estudiantes en este proceso: el metodólogo que está a cargo de los espacios curriculares en el que se elabora el TFL: Taller de Trabajo Final de Licenciatura I y II (materias de carácter cuatrimestral) y el contenidista a quien se lo considera especialista en el área temática y, en general, es integrante de equipos de investigación avalados por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad.

A la palabra del profesor metodólogo se suma, entonces, la del profesor contenidista o especialista disciplinar; principalmente, en un segundo momento del proceso, para potenciar el trabajo de escritura de los grupos. De este modo, a través de estos encuentros, tanto presenciales como virtuales, los estudiantes van percibiendo un espacio posibilitador para exponer sus ideas en un diálogo con los referentes teóricos que van con-

sultando, sin que ello genere la desaparición de su propia voz. La presencia de ese otro es muy estrecha al inicio, al compás del proceso escritural del grupo. Se trata de un estar allí, al alcance de la mano, y aparece como condición importante para iniciar el proceso, pero también de gran ayuda para sostenerlo a lo largo del tiempo y animarse a tomar la palabra. Podríamos conceptualizar esta idea de acompañamiento sostenido en torno a la escritura del TFL como “la construcción de un tiempo, de un espacio y un vínculo atravesados/moldeados por posibilidades actuales y prácticas sedimentadas” (Lopez, et al, 2021, p. 45).

Cobra especial importancia el clima de estos encuentros entre estudiantes y profesores donde el componente afectivo emocional se juega como espacio que propicia la autoría, y se traduce en palabras: “lo están logrando, están pudiendo fíjense acá, pero los avances son buenos, son positivos” (M.S). Gestos, intervenciones alentadoras de los profesores que, desde su decir o en las marcas a manera de sugerencias que dejan en el papel, son percibidas por el grupo como un estar capacitado, porque hay cosas para decir, cosas para aportar desde lo indagado y que se puede y quiere comunicar:

Estamos muy bien guiados por las profes. Ellas nos iban diciendo: ‘Bueno chicas en este punto ya tienen que definir cuáles van a estar sus objetivos’. Cuando terminábamos con esa parte nos decían: ‘Bueno, y sobre qué grupo trabajarían que, ¿que como conectarían con gente?’ Nos fueron guiando muy bien en ese, en esas circunstancias, las profesoras. (M.S)

El acompañamiento aparece a través de diversos gestos simbólicos que realizan los docentes. Entendemos estos gestos como intervenciones, las cuales no están prefijadas, sino que se construyen artesanalmente en los espacios de acompañamiento de la escritura académica (López, et al, 2022, p. 4). Este proceso de acompañamiento es lo que va posibilitando que los estudiantes adquieran autonomía y se sientan capaces de habitar ese espacio papel/pantalla dejando rastros de sus propias biografías y trayectorias académicas.

A modo de cierre

Investigar acerca de la construcción de la autoría nos permitió conocer las estrategias que se juegan a lo largo de los procesos escriturales de los estudiantes en un género específico como lo es el TFL, en el marco de dispositivo institucional que involucra las carreras de Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social de la FES-UPC. Destacamos que esto se hace posible a través del encuentro sostenido entre los integrantes del grupo, donde el intercambio oral, los debates se constituyen en un espacio de gran potencial para la producción. A lo largo del proceso, se visualizan con claridad los diferentes momentos, representados por la generación de ideas, puesta en texto y revisión. El acompañamiento de los diferentes profesores (metodólogo y contenidista), entendido como espacio en construcción que cruza necesariamente lo temporal, espacial y vincular juega un papel fundamental desde la percepción de los estudiantes. Un acompañamiento que aparece de gran proximidad al inicio del proceso, pero que progresivamente va dejando paso a una escritura autónoma, en donde el grupo se anima y se habilita a tomar la palabra. De allí al decir de Fernández (2009), “la escritura aparece como ese lugar para el aposentamiento” (p.49), ese lugar desde el cual el grupo hace escuchar su voz, su autoría dejando marcas en el papel de su propia subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Guadalupe y Bassa, Lorena. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris#5 Revista del Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, 242-247.
- Botta, Mirta y Warley, Jorge (2007) *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Biblos.
- Carlino, Paula (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>

- Castelló, Monserrat. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo Municio, Juan Ignacio y Pérez Echeverría, María del Puy. (Coords.) *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*, (pp.120-133). Morata.
- Castelló, Monserrat; Bañales, Gerardo; Corcelles, Mariona y Iñesta, Anna. (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En Monereo, Carles y Pozo Municio, Juan Ignacio (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*, (pp. 153-158). Edebé.
- Cubo de Severino, Liliana; Puiatti, Hilda y Lacon, Nelsi (2012). *Escribir una tesis. manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Fernández, Alicia. (2009) *Poner en juego el saber; psicopedagogía propiciando autorías de pensamiento*. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión.
- Flower, Linda y Hayes, John (1994). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires.
- Iglesias, Gabriela y Resala, Graciela (comps.) (2014). *Elaboración de tesis, tesis y trabajos finales. Diferentes modalidades, pautas metodológicas e indicadores de evaluación*. Noveduc.
- Lopez, María Eugenia., Rodríguez, Claudia. y Moyano, Andrea. (2021). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investigar, Dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas*, 3(3), 33-47.
- Lopez, María, Eugenia; Rodriguez; Claudia Maria Del Valle; Achával, Carolina; Aldao, Cecilia Arnoletto, Andrea; Bustos, María; Cernusco, Carolina; D ´Andrea, Jaqueline Elizabeth; Durán, Valeria; Molina, Daniela; Perrone, M. Juliana; Iglesias, Julieta; Moyano, Andrea; Valdez, Sandra Isabel. (2022). Informe Técnico de investigación: *Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final*

de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/12>

Pozzo, María Isabel (2020). *Escritura de tesis de posgrado. Desde el proyecto hasta la defensa*. Biblos.

Reguera, Alejandra y Jorro, Anne (comp.) (2021). *Estrategias de escritura de tesis en la enseñanza superior. (Escribo... luego existo)*. Facultad de Lenguas, UNC.

Wainerman, Catalina (coord.) (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Manantial.



ISBN 978-950-33-1819-5



9 789503 318195

ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

..
Área de
Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



unc