



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**

Autoras: Juárez, Erika Virginia; Nasif, Rocio Magalí y Zamudio, Sabrina Yanet

Trabajo final de grado
**Escritura colaborativa y construcción de autoría en
trabajos finales de la Licenciatura en Psicopedagogía**

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

Año: 2022

Directora: Lopez, María Eugenia

Codirectora: Rodríguez Claudia María Del Valle

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

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



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

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo Final

**Escritura colaborativa y construcción de autoría en trabajos finales de la Licenciatura
en Psicopedagogía**

Autoras

Juarez Erika Virginia

Nasif Rocio Magalí

Zamudio Sabrina Yanet

Directora

Lopez María Eugenia

Codirectora

Esp. Rodríguez Claudia María Del Valle

Córdoba, 2022

Agradecimientos

A nuestros padres: Ana y Ramón, Silvia y Antonio, Mariana y Marcelo, los principales promotores de nuestros sueños, por enseñarnos a confiar y creer en nosotras.

A nuestros hermanos/as y sobrinos/as, por su apoyo y cariño incondicional.

A nuestras amistades y parejas, por siempre acompañarnos.

A las entrevistadas, por compartir su tiempo y experiencia.

Al equipo de acompañamiento: María Eugenia Lopez, Claudia Rodríguez y Andrea Moyano, quienes fueron guía y nos compartieron sus conocimientos en este proceso.

A nosotras, por el compromiso y dedicación durante este camino juntas.

Índice General

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1 La escritura académica en psicopedagogía.....	9
1.1 Escritura académica en el nivel superior.....	9
1.2 El Trabajo Final de Licenciatura como género discursivo de cierre de la carrera de Psicopedagogía.....	12
1.3 Lo grupal en la producción escrita.....	16
1.4 El acompañamiento docente en la producción del TFL.....	188
2 La escritura académica en grupalidad.....	23
2.1 Lo colaborativo y lo cooperativo en lo grupal.....	23
2.2 La autoría de pensamiento en la escritura del TFL.....	26
2.3 Escritura colaborativa y autoría de pensamiento.....	29
3 Diseño metodológico.....	34
3.1 Enfoque metodológico de la investigación.....	34
3.2 Construcción de instrumento de recolección de datos.....	36
3.3 Categorías de análisis.....	39
3.3.1 Escritura colaborativa.....	40
3.3.1.1 Desafíos y/o dificultades durante el proceso del TFL en relación al trabajo grupal.....	40
3.3.1.2 Modalidades de trabajo grupal.....	40
3.3.1.3 Asignación de roles.....	41
3.3.1.4 Relaciones intersubjetivas o interpersonales.....	41
3.3.2 Autoría de pensamiento.....	42
3.3.2.1 Desafíos al momento de la escritura en torno a la autoría.....	42
3.3.2.2 Construcción de saber/aporte propio.....	42
3.3.3 Acompañamiento docente.....	43
3.3.3.1 Vínculo Grupo-Equipo Docente.....	43
3.3.3.2 Estrategias y recursos para la producción del TFL.....	44
3.3.3.3 Aprendizajes adquiridos y reconocidos por las egresadas durante el proceso de TFL.....	44
4 Análisis de datos.....	47
4.1 La escritura colaborativa.....	47
4.1.1 Desafíos y/o Dificultades durante el proceso del TFL en relación al trabajo grupal.....	47
4.1.2 Modalidades de trabajo grupal.....	49
4.1.3 Asignación de roles.....	51
4.1.4 Relaciones intersubjetivas o interpersonales.....	51

4.2 Autoría de pensamiento.....	52
4.2.1 Desafíos al momento de la escritura en torno a la autoría.....	53
4.2.2 Construcción de saber/aporte propio.....	54
4.3 Acompañamiento docente.....	56
4.3.1 Vínculo grupo-equipo docente.....	56
4.3.2 Estrategias y recursos para la producción del TFL.....	58
4.3.3 Aprendizajes adquiridos y reconocidos por las egresadas durante el proceso de TFL.....	59
CONCLUSIONES.....	62
Bibliografía.....	68
ANEXO.....	72

Resumen

La presente práctica investigativa, la cual se enmarca dentro de la línea de investigación *Escritura Acompañada del Trabajo Final de Licenciatura de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba*, aborda la escritura colaborativa y construcción de autoría de pensamiento en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) en Psicopedagogía.

Entendiendo la complejidad que implica para los estudiantes la elaboración del TFL, en tanto género discursivo nuevo, se presenta como objetivo general indagar aquellas modalidades de trabajo del grupo de estudiantes y las herramientas para la escritura académica del género específico brindadas por el acompañamiento docente que permiten que se construya y/o potencie la autoría de pensamiento de los estudiantes en el trabajo colaborativo durante la elaboración de producciones de TFL.

Las decisiones metodológicas se corresponden con un método cualitativo de corte interpretativo y de alcance exploratorio, con el propósito de entender desde la perspectiva de estudiantes y revelar el significado de sus experiencias durante la producción escrita. Como instrumento metodológico para la recolección y producción de datos, se emplean entrevistas grupales e individuales a grupos de egresadas de la Licenciatura en Psicopedagogía, quienes finalizaron la elaboración del TFL en los años 2019 y 2020. Los resultados obtenidos permitieron conocer los procesos implicados en la escritura colaborativa y de qué manera el equipo docente acompaña ese proceso. Al mismo tiempo, conocer cómo ambas instancias contribuyen a construir y/o potenciar la autoría de pensamiento.

Palabras clave: Escritura colaborativa - Autoría de pensamiento - Acompañamiento docente - Trabajo Final de Licenciatura - Licenciatura en Psicopedagogía.

Introducción

La alfabetización académica es entendida por Paula Carlino (2013) como "el 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" (p. 370). Asimismo, sostiene que involucra acciones y el trabajo de profesores e instituciones educativas que eviten dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne sólo al alumnado. Para este proceso es necesario poner en marcha diferentes habilidades que permitan la producción de escritos, es decir, implica que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información y ponerlas en relación. Además, la alfabetización académica supone dos objetivos, tales como participar en los géneros propios del campo del saber y adquirir prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. Equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas porque dependen de cada disciplina e implica una formación que no puede lograrse desde una única asignatura y en un solo ciclo educativo (Carlino, 2013).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la presente práctica de investigación emerge de la cotidianeidad en nuestra universidad; la misma pone en tensión el propósito y la manera en la que nos posicionamos como escritores y lectores de los textos académicos, como también nuestra intervención en los grupos conformados. En este sentido, y enmarcada dentro de la línea de investigación de *Escritura Acompañada del Trabajo Final de Licenciatura de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba*, compuesto por un equipo interdisciplinario dirigido por María Eugenia Lopez, que se corresponde con el bienio 2020-2022, se aborda aquí la escritura colaborativa y construcción de autoría de pensamiento en Trabajos Finales de Licenciatura (en adelante TFL) en Psicopedagogía.

Entre las nociones centrales que desarrolla la línea de investigación, un concepto que emerge de los proyectos ya finalizados es el de autoría de pensamiento, que aún no ha sido indagado empíricamente en profundidad. Partiendo de considerar el interés de la presente práctica investigativa por indagar acerca de la escritura colaborativa, es que resulta oportuno continuar desarrollando sobre la autoría de pensamiento, pero en esta ocasión en lo que refiere a su implicancia en la grupalidad. Por lo antedicho las razones que justifican esta indagación en el campo psicopedagógico son de carácter teórico (Ortega Barba, 2016) en tanto aporte para el desarrollo de fundamentos en relación a la temática de la escritura acompañada en la elaboración del TFL.

La producción del TFL es un proceso complejo que requiere la apropiación de estrategias, conocimientos y competencias investigativas, que los estudiantes deben poder resolver para lograr una producción autónoma. Considerando que dichas producciones resultan de una modalidad de trabajo grupal, indagar sobre la escritura en los grupos, permite reflexionar acerca de la noción de autoría de pensamiento y qué de ella se pone allí en juego, así como también, acerca del aprendizaje en modo colaborativo en lo que respecta al proceso del TFL. A su vez, en la indagación sobre la escritura grupal cobran relevancia las estrategias de acompañamiento por parte del equipo docente en este proceso.

En lo que respecta a la escritura académica por parte de los estudiantes, autores como Paula Carlino (2006) y Gloria Borioli (2015) plantean una problemática recurrente: la noción de autoría. La misma puede entenderse, desde el campo disciplinar, como: “El proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernandez, 2000, p. 117). De este modo, que un sujeto se reconozca como autor, implica producir y responsabilizarse de dicha producción. Es a partir de la problemática que presenta dicha noción de autoría, que surge el interés en profundizar acerca de la misma. A su vez, constituirse como autores de una producción grupal, implica el desafío de lograr acuerdos (o no) para llevar a cabo el desarrollo de la misma; es por ello que se indaga cómo resulta la elaboración de los mismos en grupalidad y las estrategias desplegadas por los estudiantes.

En base a lo planteado hasta aquí, se aborda la escritura acompañada en la elaboración del TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), en torno a los desafíos (oportunidades y/o potencialidades) que reconocen los estudiantes para escribir colaborativamente, sostenidos por los dispositivos de acompañamiento que brinda el equipo de profesores durante la elaboración del TFL. Al mismo tiempo, y en torno a la indagación de la escritura colaborativa, particularmente interesa indagar qué lugar tiene la autoría de pensamiento en el trabajo colaborativo en los grupos durante la elaboración del TFL, así como también en el acompañamiento docente durante el proceso.

Vinculado a lo anterior, se recuperan trabajos empíricos publicados recientemente, los cuales operan como antecedentes para la presente práctica investigativa. A su vez, ofrecen una visión del estado actual de la temática que interesa desarrollar. En primer término, Gloria Borioli (2015) considera que uno de los principales conflictos en la escritura académica es lograr instituirse como autores, así como también llevar a cabo una producción que permita el diálogo entre los propios saberes y los aportes de otros autores. A partir de sus planteos se

pudo concluir que el acompañamiento de docentes en la adquisición y el desarrollo de las habilidades vinculadas a la lectura y la escritura, disminuye a medida que se avanza en los niveles educativos.

En la misma línea de ideas, Pablo Rosales y Alicia Vazquez (2011) sostienen que para realizar escritos académicos de manera autónoma e interpretarlos es necesario el dominio de la escritura argumentativa. Plantean que para ayudar a la autoría en la formación de los estudiantes, se requiere promover diversas acciones como la reconstrucción de conceptos, articulación de información proveniente de distintas fuentes y el uso de recursos propios de la argumentación académica; a su vez, que los docentes, como lectores, se pregunten e interpreten qué tienen para decir los estudiantes, y compartir con ellos lo escrito para dar lugar a que construyan una posición como sujetos de un discurso propio.

Por su parte, Virginia Zavala (2011) expone a la “agencia” como una noción central en la literacidad académica. La misma, referida a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los sujetos para actuar y elegir enmarcada en los efectos ideológicos que han conformado su subjetividad. La producción de textos académicos implica una multiplicidad de voces, y los estudiantes deben poder apropiarse de ellas, no se les puede imposibilitar dejar su propia huella en lo escrito, o impedir el despliegue de su propia agencia al momento del desarrollo de estrategias para cuestionar los discursos. En este sentido, sostiene que escribir tomando aportes de textos académicos en relación con la propia opinión, llevando a cabo un diálogo, es una de las formas que contribuye al aprendizaje. Asimismo, el compartir estos saberes con otros pares puede reforzar ideas. Es así que, el despliegue de la agencia, le da la posibilidad a los estudiantes de negociar con la literalidad académica y desarrollar nuevas prácticas y discursos, para tener voz propia.

Por último, vinculado a lo específico de la producción del TFL en la carrera de Psicopedagogía y a los desafíos en la escritura académica en dicho campo, Olivieri, Lopez y Molina (2020) señalan que enseñar a leer y escribir psicopedagogía conlleva un posicionamiento y la implicancia de la autoría de pensamiento de quien escribe. Son los espacios de acompañamiento con los profesores contenidistas y metodólogos (cuyo rol se explicitará más adelante), quienes habilitan a que el estudiante se construya como autor, lo que resulta todo un desafío.

Por otra parte, y en lo que respecta a los objetivos de la presente práctica investigativa, se expone como objetivo general indagar aquellas modalidades de trabajo del grupo de estudiantes y las herramientas para la escritura académica del género discursivo específico brindadas por el acompañamiento docente que permiten que se construya y/o potencie la

autoría de pensamiento de los estudiantes en el trabajo colaborativo durante la elaboración de producciones de TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES de la UPC.

Del mencionado objetivo se desprenden dos objetivos específicos. El primero, busca reconocer al interior de los grupos, las modalidades de trabajo y los aprendizajes propios del proceso de escritura colaborativa que promueven y posibilitan la construcción de la autoría; y el segundo, por su parte, se enfoca en identificar y describir los dispositivos de acompañamiento en las prácticas de escritura académica, desarrolladas por un equipo docente en el marco de la producción del TFL que operan por fuera del grupo de estudiantes, acompañando el proceso de escritura y promoviendo la autoría de pensamiento.

Siguiendo con la línea de investigación en la que se encuadra la práctica investigativa, se propone una metodología de corte interpretativo, correspondiente a un método cualitativo de investigación. El mismo supone la consideración de la experiencia subjetiva como base del conocimiento, tal es así, que se ocupa de interpretar lo que los sujetos comprenden de su mundo social.

Este enfoque metodológico es coherente con el problema de investigación, el cual surge del interrogante acerca de cómo es percibida la situación indagada, desde el propio punto de vista de los sujetos implicados en ella, interpretando los fenómenos en los términos del significado que le otorgan los mismos actores (Vasilachis de Gialdino, 2006). Es decir, que es constituida por las significaciones que los sujetos sociales le otorgan a los fenómenos sociales, entendida como una totalidad que no puede ser fragmentada, y según las interpretaciones que los sujetos realizan desde su propia experiencia.

En cuanto al tipo de investigación, y en concordancia con los objetivos planteados, la misma responde a un alcance exploratorio. El objetivo de este tipo de estudio es posibilitar al investigador el abordaje de fenómenos poco estudiados, de los cuales se tienen dudas o que no han sido indagados, esto a partir de un método de indagación flexible (Hernandez Sampieri, 2014). Como instrumento metodológico para la recolección y producción de datos, se utiliza la entrevista, tanto grupal como individual a los grupos de estudio conformados. Las entrevistas constituyen uno de los principales instrumentos de recolección de datos para este tipo de investigación, ya que posibilita entender el mundo desde la perspectiva del sujeto, revelar el significado de sus experiencias y descubrir lo vivenciado por ellos; es una forma específica de conversación que permite generar conocimientos mediante la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde el investigador pregunta y escucha lo que las mismas personas dicen sobre su mundo vivido, escucha sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre el sujeto y su realidad (Kvale, 2011).

La población con la que se trabaja corresponde a egresadas de la Licenciatura en Psicopedagogía, que han transitado el proceso de la elaboración del TFL. Se optó por indagar dos grupos, los cuales culminaron con la producción del TFL entre los años 2019 y 2020; por ende, se caracterizan por haber realizado la producción, uno de ellos, con modalidad presencial y el otro, en condiciones de virtualidad debido al virus COVID-19. Interesa en este caso, investigar acerca de cómo los grupos de egresadas dan cuenta de su experiencia como autores de una escritura colaborativa para la elaboración del Trabajo Final y de qué modo los dispositivos de acompañamiento brindan herramientas a la construcción de esa autoría en la escritura colaborativa.

Con respecto a la estructura del trabajo, el primer capítulo se desarrolla en cuatro apartados, donde se plantea como punto de partida la noción de alfabetización académica para pasar a la noción de alfabetización disciplinar. Se aborda el Trabajo Final en la Licenciatura en Psicopedagogía, entendido como un género discursivo específico, el cual desde el año 2016, con el nuevo plan de estudio, toma nuevas características. Dichas Licenciaturas, se concretan a partir de la realización de una práctica de investigación, de modalidad grupal, sostenida por el acompañamiento de metodólogos y contenidistas, donde además se puedan poner en juego las habilidades desarrolladas por los estudiantes a lo largo de la trayectoria formativa.

En este marco es que en el segundo capítulo, se plantea indagar sobre la autoría de pensamiento y posteriormente, y en relación a la modalidad grupal, cómo se lleva adelante el desarrollo de la escritura académica en grupalidad, y lo que ella implica para la realización de los escritos. De allí, el interés por abordar el trabajo y aprendizaje colaborativo, la noción de autoría de pensamiento, y como esta tiene lugar en el encuadre de trabajo grupal/colaborativo durante la producción de un escrito académico, como lo es el TFL.

En un tercer capítulo, se presenta la metodología de investigación, en donde se plantean las decisiones y el diseño metodológico para la presente práctica investigativa. Este apartado explicita el tipo de enfoque metodológico que se asume, exponiendo lo que respecta a la construcción del instrumento de recolección y/o producción de datos que se va a implementar, y da lugar a la construcción de las categorías de análisis para los datos recabados en función de la muestra.

Finalmente, en un último capítulo se procede a presentar el análisis correspondiente de los datos obtenidos. De este modo, en este apartado se exponen los resultados, y la interpretación de los mismos, en relación con las categorías de análisis y lo planteado en el marco teórico.

CAPÍTULO 1

1 La escritura académica en psicopedagogía

El presente capítulo contextualiza acerca de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía. Para tal fin, como primer momento, se aborda a la escritura académica en el nivel superior, haciendo énfasis tanto en la alfabetización académica como en la alfabetización disciplinar. Luego se realiza un recorrido acerca del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) como género discursivo específico de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Asimismo, se lleva a cabo una historización del TFL, haciendo hincapié en cómo esta práctica de investigación, toma otra forma con el nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Psicopedagogía, desde el año 2016. Por último, se plantea la producción del trabajo final de un modo colaborativo, de manera grupal, como modalidad específica de la FES, siendo sostenidos por los dispositivos de acompañamiento docente brindado durante su elaboración.

1.1 Escritura académica en el nivel superior

De acuerdo con la primera concepción acerca de la Alfabetización Académica expuesta por Paula Carlino (2005) la misma puede entenderse como

Un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta de esta manera a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional. (p. 13)

A partir del planteo anterior, la autora da lugar a pensar en los modos de leer y escribir y, en torno a ello, reflexionar acerca de que estos procesos no son iguales en todos los ámbitos. En este sentido, no se trata de una habilidad básica que se incorpora de una vez y para siempre, por el contrario, el producir e interpretar el lenguaje escrito de los textos no es un asunto concluido debido a que el aprendizaje de la lectura y la escritura implica una diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos que plantean continuamente nuevos desafíos que exigen continuar aprendiendo a leer y escribir.

En este sentido, la autora propone un modelo tendiente al modo de abordar la enseñanza, brindando a los estudiantes actividades con la intención de que puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo disciplinar determinado. Considerando que la

cultura académica no es homogénea, Carlino (2005) sostiene que “la especificación de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamientos que adquieren forma a través de escritos, sean distintos de un dominio del otro” (p. 15). De este modo, participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento, propios del campo disciplinar, resulta un medio para enseñar y aprender en la universidad, puesto que es necesario que los estudiantes puedan apropiarse de los modos de indagar, pensar en un área de estudio, y la forma de leer y escribir propios de la comunidad académica de la cual se forma parte.

En la misma línea de ideas, la autora postula que aprender a leer y escribir en educación superior conlleva diversas dificultades, ya que los modos de escribir esperables por las comunidades académicas son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes. A su vez, los géneros discursivos constituyen una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando se introducen en una disciplina. En tal sentido, la autora sostiene que la forma de apropiarse de ideas es mediante la reelaboración, análisis y escritura de textos académicos. Estas habilidades -leer y escribir- son elementos distintivos del aprendizaje y se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada campo disciplinar.

Por otra parte, se considera a la escritura como una de las actividades intelectuales más formativas que existen. De tal modo, es uno de los métodos más poderosos para aprender. La autora sostiene: “la escritura funciona como una herramienta para trabajar los conceptos de una asignatura” (Carlino, 2005, p. 21). Al momento de escribir se ponen en relación los saberes del sujeto con lo que demanda la actual situación de escritura; es decir, implica construir un nexo entre conocimiento previo y nuevo, que demanda que quien escribe realice una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento del escribiente debe ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea.

Ahora bien, de acuerdo a los planteos más recientes de Paula Carlino (2013) se puede decir que el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura implica la participación y el involucramiento. Requiere herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa de la misma. En este sentido, la enseñanza de géneros académicos permite la inclusión de los estudiantes en situaciones comunicativas, lo cual les permite formarse para participar y pertenecer a las comunidades académicas.

Creemos pertinente recuperar aquí la conceptualización de alfabetización académica, propuesta por Carlino (2013) la cual ha sido redefinida en los últimos años. Se la define como Aquel 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. Es el

intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. 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. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (p. 370)

En relación con lo anterior, se recupera el planteo de Federico Navarro (2017) quien expone las diversas funciones que posee la escritura académica, más específicamente es preciso resaltar su función epistémica. Es mediante la escritura que los estudiantes pueden hacer revisiones, transformaciones de los contenidos disciplinares y, junto con ello, aprenderlos. A su vez, ejercitan e internalizan las competencias y las prácticas del ámbito profesional en el que se encuentran insertos. De este modo, al llevar adelante las escrituras requeridas, los estudiantes dan cuenta de lo aprendido, de los contenidos teóricos abordados, pero sin perder de vista sus propias ideas, cuestionamientos y construcciones; logrando transmitir a quien lo lee, no solo conocimientos a través de una producción escrita, sino también poder transformar lo aprendido, haciéndolo propio.

Del mismo modo, Mariana Miras (2000) reconoce en la escritura una doble función: la misma es comunicativa y representativa. Cuando se alude a la función epistémica de la escritura se hace referencia a la utilización de la misma como un instrumento que permite la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y, asimismo, el desarrollo y la construcción del pensamiento. En este sentido, la escritura se presenta como una herramienta poderosa en comparación con el lenguaje oral, por ejemplo. En cuanto a los aspectos formales, la producción escrita se rige por reglas estrictas y constrictivas, implica precisión respecto a términos y palabras. Pero, un aspecto fundamental, tiene que ver con el rigor y formalidad que requiere la organización sintáctica. Otro aspecto a resaltar es la distancia -en espacio, tiempo y de orden psicológico- entre el productor del texto y el/los destinatario/s, los cuales no comparten un mismo contexto físico al llevar adelante sus actividades. Este último aspecto, requiere de parte de quien escribe una rigurosa explicitación de las características del contexto en el que su discurso cobra sentido, con el propósito de evitar posibles confusiones en los lectores. Asimismo, en cuanto a la distancia de orden psicológico, la autora nuevamente señala la necesidad de que el escritor “explícite al máximo su propio contexto mental,

evitando en la medida de lo posible los implícitos o supuestos, y detallando sistemáticamente las conexiones y relaciones que establece entre las ideas que pretende transmitir” (p. 68).

En ese marco, y teniendo en cuenta que llevar adelante la producción de un Trabajo Final de Licenciatura, el cual requiere realizar una práctica de investigación y, a su vez, un aporte a la línea de investigación, se puede considerar que dicha práctica promueve la función epistémica de la escritura, así como aquella potencialidad de esta práctica, permitiendo la elaboración de ideas a partir de un tema determinado (Carlino, 2013).

Ahora bien, a partir del desarrollo de la noción de alfabetización académica, es preciso abordar la alfabetización disciplinar. En tal sentido, Cristian González y Romualdo Ibáñez (2017) reconocen que los discursos académicos varían dependiendo del campo disciplinar, determinando, asimismo, las estrategias discursivas en relación a los procesos de lectura y escritura en cada caso. Es decir, cada disciplina cuenta con características propias referidas al uso y las formas que hacen de dicho discurso académico. Desde esta perspectiva, los autores plantean que para acceder al conocimiento del campo disciplinar y, por ende, ser miembros de esa comunidad, no solo se requiere de la capacidad de interactuar mediante los géneros discursivos que allí se utilizan, sino que, fundamentalmente “deben desarrollar las estrategias discursivas necesarias para utilizarlos como medio de acceso al conocimiento” (p. 29). En este sentido, sostienen que los procesos de lectura y escritura no representan un fin en sí mismo, sino que son medios de acceso al conocimiento disciplinar.

1.2 El Trabajo Final de Licenciatura como género discursivo de cierre de la carrera de Psicopedagogía

La escritura, constituye una práctica que se despliega en una situación comunicativa específica, cumple con propósitos particulares y es un proceso situado en un determinado marco contextual para ciertas personas (Navarro, 2017). Cristian Gonzalez y Romualdo Ibáñez (2017) consideran al género discursivo como

El principal recurso para la organización de las actividades de alfabetización. A través del reconocimiento de las propiedades de los géneros más característicos de las prácticas discursivas propias de la disciplina, se busca ofrecer al estudiante la oportunidad de desarrollar las habilidades que demandan los géneros correspondientes y, de esa forma, apoyar la incorporación progresiva de los estudiantes a sus determinadas culturas académicas. (p. 33)

En este mismo marco, Carlino (2006) sostiene que escribir implica descentrar el pensamiento y posibilitar un escrito entendible para un otro, también es necesario considerar

que una de las dificultades para realizar tal tarea es el desconocimiento del género discursivo que se pretende producir. Al respecto, señala

Los géneros discursivos no son meros formatos de textos; son sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores. Conocer un género discursivo implica, para un autor, saber qué es lo que el lector está esperando que diga un texto. (p. 14)

Además sostiene que escribir resulta una tarea compleja por múltiples aspectos, tal es el caso que considera que escribir públicamente deja expuesta la propia autoría e incide en la imagen que el otro tiene de quien escribe.

El Trabajo Final de grado, es considerado según lo que plantea F. Navarro (2018), en contraposición a los “géneros de expertos”, como “géneros de formación”. Estos tienen la características de ser producidos por estudiantes del nivel superior y evaluados por expertos, quienes cuentan con mayor conocimiento, y persiguen tanto objetivos pedagógicos como evaluativos. Las tesis, tesinas o trabajos finales de licenciatura cuentan con estas características, son escritos por estudiantes, evaluados por expertos en el campo y requerido para la acreditación de la carrera. Asimismo, la escritura académica en este género no puede ser pensada sin las funciones epistémica, retórica, habilitante, crítica y expresiva que el autor considera como necesarias para favorecer el aprendizaje de los contenidos disciplinares, para internalizar y ejercitar la escritura del campo específico, así como evaluar y acreditar los aprendizajes, problematizar los conceptos y expresar su punto de vista, posibles hipótesis y la construcción de una identidad.

La elaboración del TFL requiere de una escritura pública, tomar la palabra y elaborar una producción, asimismo, debe contribuir a un conocimiento nuevo, lo cual acarrea dificultades, siendo una de estas, que quienes escriban puedan elaborar una construcción propia, teniendo en cuenta la multiplicidad de voces. En tal sentido, P. Carlino (2006) expone:

La voz del autor que escribe la tesis con las voces de los otros autores que han producido en el mismo campo, y a quienes se debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar, categorizar. Esta polifonía presenta no pocas dificultades a quien escribe. (p. 16)

La formación en la disciplina, se ha visto atravesada por diversas transformaciones. En la carrera, a partir del último plan de estudio, implementado en el año 2016, se solicita como requisito la producción escrita de un Trabajo Final de Licenciatura, el cual permite acceder al título otorgado por la Universidad Provincial de Córdoba como Licenciado en Psicopedagogía.

En una primera instancia, en el año 1968, el título otorgado correspondía a Profesor en Psicopedagogía y Psicopedagogo. Luego, en el año 2003, el mismo se modificó a Tecnicatura en Psicopedagogía. En tal sentido, Olivieri et al. (2018) exponen “Con el Plan N° 550 (2003) los estudiantes se recibían con un trabajo final (...) En cambio con el Plan N° 0179 (2015) los estudiantes se reciben luego de presentar un trabajo final de licenciatura” (p. 121). Es así que con la modificación, en el año 2015, del plan de estudio se presenta un ciclo de complementación, permitiendo acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía.

En el marco del plan de estudios de 2003, se hacen presentes los profesionales contenidistas y metodólogos, quienes acompañaban al estudiante en la producción de una tesina, y junto con ello, un proyecto de investigación. En este contexto, el trabajo final era considerado como un espacio curricular de cierre formativo. No obstante, este proceso estuvo atravesado por inconsistencias, ya que los profesionales, si bien acompañaban una instancia de investigación, la mayoría no tenía experiencia en esta cuestión (Olivieri, Lopez y Molina, 2020).

En la actualidad, se cuenta con la Resolución Rectoral N° 0165/22 que reglamenta los Trabajos Finales de Licenciatura de todas las carreras de Licenciatura de la UPC. Asimismo, se dispone la Reglamentación de TFL de las carreras pertenecientes a la FES conforme a dos anexos que regulan dicha producción. En el mismo se define al TFL como un texto académico científico, que forma parte del proceso formativo en la etapa de culminación de los estudios de grado, y resultado de una práctica investigativa sobre un tema acorde al campo disciplinar y la línea de investigación en la cual se enmarca la producción (Reglamento de Trabajo Final, Anexo 1, p. 3).

Además, las condiciones de cursado y presentación de TFL, dictadas en el Anexo 1 del Reglamento, establece para la producción su carácter grupal y disposiciones para la conformación de los grupos. Luego de la conformación de grupos -máximo cinco miembros- y aceptado su tema de investigación deben responder al requisito de asistencia y evaluación presentados por los Talleres de Trabajo Final 1 y 2 (Reglamento de Trabajo Final, Anexo 1, p. 4). En este punto se diferencia de lo que ocurre en otras universidades, en las cuales el formato habitual es la producción de un trabajo autónomo, que no integra una unidad curricular y que se construye una vez finalizada la cursada (Olivieri et al., 2020). El dispositivo de la FES-UPC, además de su característica de llevar a cabo un trabajo grupal, se caracteriza por el acompañamiento de profesores contenidistas y metodólogos.

Se entiende que llevar adelante una producción escrita de estas características, es un proceso complejo que implica diversos desafíos. En relación con ello, retomamos lo expuesto

por Carlino (2006) quien sostiene: “Escribir exige poner en relación ideas, autores, textos, etc., y reorganizar lo que ya sabía para comunicarlo” (p. 7). Asimismo, en la producción escrita se “materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc.” (Navarro, 2018, p. 21).

En concordancia con lo anterior, y teniendo en cuenta la práctica de investigación que implica la producción del TFL, nuevamente retomamos a Carlino (2006) cuando plantea que escribir para investigar se caracteriza por dar como resultado un conocimiento novedoso y original. En este sentido, señala que la dificultad de escribir, reside en la autonomía con la que el escritor realiza el escrito, la capacidad para relacionar, y estructurar el pensamiento.

En la misma línea, la autora sostiene que en el proceso de elaboración de escrituras de tesis no hay un “antes” y un “después”, ya que cuando se escribe en investigación se inicia por la fundamentación del proyecto y desde ese primer momento ya se ha comenzado a investigar. En ese sentido, realizar el estado de arte para un proyecto requiere de investigación previa, lo que da como resultado una pre escritura, que posteriormente formará parte del proyecto propiamente dicho. Asimismo, escribir posteriormente de haber indagado en un determinado campo no es realmente “después” porque tal escritura también forma parte de la misma investigación.

Ciertamente, la escritura resulta una herramienta útil, dependiendo del uso que se haga de la misma, “los usos de la escritura surgen de lo que se hace con ella en determinadas comunidades discursivas, es decir, en conjuntos de gente que comparten actividades, conocimientos, valores, y que emplean a la escritura para determinados fines” (Carlino, 2006, p. 9). Tal como se plantea, el proceso de escribir requiere de tiempo, no solo es un canal comunicacional, sino que resulta un método para pensar, sirve para representar ideas, ya que al escribir se trabaja con el pensamiento e implica la reflexión.

En relación a lo anterior, en el marco de la producción del TFL escribir públicamente implica dificultades y desafíos, en un conocimiento académico que se pretende elaborar. Uno de los fines de escribir es preservar lo pensado. La escritura da lugar a exteriorizar lo pensado, como objeto material que permanece en el tiempo y puede ser revisado; permite volver sobre lo pensado las veces que sea necesario, es decir, que permanece y resulta estable. A diferencia de ésta, en la escritura privada se presentan procesos tendientes a mejorar el escrito, ya sea herramientas o técnicas utilizadas; su finalidad es indagar qué se puede y quiere decir sobre el tema en cuestión. Además, la escritura permite registrar información, y brindar permanencia en el tiempo, permite “comunicarse” (no en el sentido oral) con otros que no estén presentes

de manera física, en palabras de la autora “‘extiende los límites espaciales de la comunicación’. La escritura achica las distancias físicas” (Carlino, 2006, p. 9). El lector al hacer propia la palabra escrita (al leer, básicamente) lee en un tiempo y espacio diferente al del autor, no compartiendo coordenadas contextuales con quien enuncia ni comparte las coordenadas contextuales del enunciador.

1.3 Lo grupal en la producción escrita

Marta Souto (2019) propone una noción de dispositivo para el campo de la formación universitaria, si bien considera que hay particularidades según se hable de un campo de acción específico, encuentra aspectos generales para estos dispositivos. En este sentido, considera que hablar de dispositivo de formación

Implica ubicarnos en el plano de la acción en un campo del quehacer humano, en el que un artefacto se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento, maestría para ser puesto en práctica. (p. 6)

Por su parte, Giorgio Agamben (2011) quien hace un análisis genealógico en torno al término “dispositivo”, afirma que éste es un término técnico esencial en la estrategia del pensamiento de Foucault, y hace un resumen al definirlo según los planteos de dicho autor a partir de tres puntos

1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (p. 250)

En tal sentido, cabe destacar que todo dispositivo de formación “dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro” (Souto, 2019, p. 6).

Teniendo en cuenta el carácter grupal del dispositivo de TFL, parece pertinente recuperar los planteos de Pichón Riviére (1975) quien propone en el campo de la psicología social un Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, para el cual plantea como instrumento de trabajo “la técnica operativa del grupo”; de esta misma interesa rescatar la noción de grupo, definido como “el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se

propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad” (p. 209). Es así que, la finalidad es que los integrantes logren establecer una co-participación del objeto de conocimiento, así como de las posibles dificultades que se presenten durante el proceso y para la concreción de una producción que sea grupal.

Otro aspecto que resulta interesante con respecto a la teoría de grupo que propone el autor, es cómo concibe al sujeto como resultado de la interacción con otros, por lo que entiende que los grupos son unidades definidas por su carácter de espontáneos, es decir que surgen en situaciones determinadas como es el caso de la elaboración de un Trabajo Final de grado, lo cual es condición para el egreso y se organizan con ese objetivo. Por ello considera como factor importante para la elaboración de grupos la noción de heterogeneidad. Con respecto, señala

A mayor heterogeneidad de los miembros, heterogeneidad adquirida a través de la diferenciación de roles desde los cuales cada miembro aporta al grupo su bagaje de experiencias y conocimientos y una mayor homogeneidad en la tarea lograda por la sumación de la información (pertinencia), el grupo adquiere una productividad mayor (aprendizaje). (Pichón Riviére, 1975, p. 208)

En los grupos de aprendizaje, como los denomina Marta Souto (1993) coexiste una dinámica dialéctica entre tres procesos: uno individual, realizado por el recorrido de aprendizaje personal de cada miembro del grupo; uno grupal, en cuanto refiere a la construcción de aprendizajes en conjunto con todos los miembros; y el proceso que refiere a las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, al encontrar a la definición de grupo como acotada deviene necesario un nuevo término, “lo grupal”, entendido como un campo de interacciones, en palabras de la autora

Caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir. Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, dicha finalidad da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea. Hay un espacio de formación en función de un saber que requiere de una organización instrumental. (Souto, 1993, p. 57)

Álvarez et al. (2021) quienes recuperan aspectos y vivencias acerca de la escritura académica colaborativa hacen mención acerca de la complejidad que implica la elaboración del TFL desarrollado para culminar su trayectoria formativa. En este sentido, sostienen que la realización de la producción incluye aspectos emocionales, los cuales se hicieron presentes e influenciaron todo el proceso. Si bien se logró construir conocimiento, se preguntan “¿Podría ser también conocimiento visibilizar e investigar sobre las experiencias que atraviesan e

influyen en el proceso para las cuales, muchas veces, no estamos preparades? ¿Sería posible comunicar estos aprendizajes a futuros estudiantes? (Álvarez, Banegas, Moyano, Pajón, y Valdez, 2021, p. 12). Asimismo, estas autoras manifiestan ciertos obstáculos no previstos. Entre ellos, se presenta una problemática a la que se enfrentaron en grupalidad. La misma refiere a la elección de una temática y la elaboración de preguntas enmarcada en la línea de investigación de la escritura académica. Las dificultades que se presentaron en el proceso, y desde las perspectivas de las autoras, les permitieron repensar el propio proceso de investigación y tomar la escritura como una herramienta fundamental y de empoderamiento.

Cuando surge lo grupal en un proceso más específico y singular como los trayectos de los Trabajos Finales de grado, se habla de grupalidad (Souto, 1993) en tanto un todo, ya no es un agrupamiento sino que se encuentra en una dimensión potencial de la grupalidad. En concordancia con lo expuesto, escribir implica romper la lógica individualista para dar lugar al pensamiento grupal, producto del trabajo a elaborar. Guadalupe Álvarez y Lorena Bassa (2016) definen a la escritura colaborativa como un “proceso complejo porque combina las actividades asociados 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” (p. 242). Por lo tanto, focalizar en diversas cuestiones, tales como la participación de cada uno de los integrantes de un grupo de trabajo; el rol específico que desempeña cada miembro al interior del grupo; incluso si las responsabilidades se distribuyen de manera equitativa o no, resulta importante para entender cómo se elabora dicha tarea. Tales aspectos como las estrategias, los roles, el proceso de escritura y las modalidades de trabajo, son definidos en función de la dinámica que se establece al interior de cada grupo para la construcción de la producción textual. Dichas asignaciones y producción colaborativa de la escritura requiere de ciertos consensos, discusiones e intercambios que permitan la concreción del proceso (Álvarez y Bassa, 2016). Álvarez et al. (2021) sostienen: “El trabajo de construir conocimiento y luego plasmarlo en un escrito involucró, para nosotras, ciertas condiciones de producción de un enunciado particular para el cual no nos sentíamos preparadas” (p. 16). Si bien eran portadoras de conocimiento, la estructuración de este tipo de género discursivo dio como resultado multiplicidad de cuestionamientos y dudas respecto a su desarrollo, implicando coherencia y reorganización en los procesos de pensamiento.

1.4 El acompañamiento docente en la producción del TFL

El dispositivo de la FES-UPC se caracteriza por ciertas particularidades, como lo es el carácter grupal del TFL ya mencionado, pero además cuenta con el acompañamiento de un

equipo docente durante la producción del mismo. Conforme a la Resolución N° 0165/22, son los profesores metodólogos y contenidistas -quienes asumen la función de director y codirector- los que llevan adelante las prácticas de acompañamiento a los grupos de estudiantes. El metodólogo, docente del Taller de Trabajo Final I y II, abordará nociones teóricas metodológicas y supervisará el desempeño y los procesos de escritura de los estudiantes durante el cursado del taller. Por su parte, el contenidista, especialista en el campo disciplinar específico, se encargará de “guiar al grupo de estudiantes en la correcta delimitación del problema de investigación, proponer nociones centrales del marco teórico, presentar opciones bibliográficas para el desarrollo de un estado del arte actualizado” (Reglamento de Trabajo Final, Anexo 1, p. 6).

En relación a lo anterior, las autoras Lopez, Álvarez, Banegas, Moyano y Valdez (2021) describen algunas de las tareas llevadas a cabo por cada uno de esos profesionales. Así pues, respecto al contenidista, sostienen que su función se asemeja a la de un “par más avanzado”, es quien colabora y en su rol contribuye a la construcción del TFL. Mientras que el metodólogo, es quien se ocupa de la enseñanza en lo que respecta a la construcción del proyecto de investigación, realización del trabajo de campo y elaboración de informes.

Cuando Olivieri, Arnoletto, Rodriguez, El Hay, y Molina (2018) desarrollan en torno a las prácticas docentes en el marco de los talleres de trabajo final de la carrera de Licenciatura en psicopedagogía, resaltan que es debido a las diferentes funciones y roles que ocupa el equipo docente en el dispositivo de acompañamiento de la FES que necesitan de la “permanente y justa articulación de espacios, tiempos y criterios para acompañar el devenir de la escritura de los grupos de investigación. Se construye así un dispositivo didáctico que vincula estudiantes y profesionales en la escritura de un texto académico-científico” (p. 121).

Los mismos autores reconocen que en el marco de este espacio de trabajo, y para la puesta en acción del dispositivo de acompañamiento, es necesario poder identificar ciertos obstáculos que se le presentan a los estudiantes al momento de la elaboración de trabajos finales. Estos obstáculos están relacionados con el sabido desconocimiento que existe por parte de los estudiantes acerca de este género discursivo específico; las dificultades en cuanto al uso de las voces de autores expertos en el tema y la construcción de la propia autoría; y finalmente aquellas cuestiones relacionadas con los aspectos gramaticales y normativos de la escritura. En este sentido, surgen algunos cuestionamientos en torno a si la intervención se debía dirigir al proceso de escritura o a enseñar a escribir, por lo que la preocupación estuvo puesta sobre la cuestión de los formatos y géneros discursivos, enfocándose en el uso de la trama argumentativa, así como el hecho de tener en cuenta que se escribe para un lector y por

ello requiere de comunicabilidad y autonomía para poder ser tomado por otros. En consecuencia, los autores concluyen que

Las estrategias de acompañamiento instituidas dan cuenta de la generación de varias herramientas didácticas y creativas que permiten ir construyendo un andamiaje del proceso investigativo y de escritura en distintos momentos del Trabajo Final de carrera, que, si bien pueden enunciarse como críticos o claves, también pueden ser considerados anticipadores y auspiciantes. (Olivieri et al., 2018, p. 122)

Es tal la especificidad de la escritura académica que requiere de dispositivos (por parte de contenidistas y metodólogos en la producción del TFL) que faciliten su apropiación. Del mismo modo, se necesita de un contexto formativo que propicie, en dicho proceso de apropiación, la construcción de una posición del estudiante como miembro de una institución en la que se formará profesionalmente. En consecuencia, hacerse parte de la universidad e ir construyéndose como psicopedagogo no son responsabilidades individuales de los estudiantes. Por el contrario, son responsabilidades institucionales que implican intervenciones político-pedagógicas de inscripción de los estudiantes en la cultura académica, construcción de lazos con pares, con la institución formadora, con la profesión (Olivieri et al., 2020).

María Eugenia Lopez, Claudia María del Valle Rodríguez y Andrea Moyano (2021) caracterizan al acompañamiento como un modo de vinculación particular. La misma se sostiene en un determinado periodo de tiempo y se establece entre el equipo docente y el grupo de estudiantes. Siendo los primeros quienes tienen mayor experiencia y conocimiento en un ámbito específico y los estudiantes, por su parte, quienes “están en proceso de construcción de ese conocimiento, de su propia mirada y de sí mismos como profesionales” (p. 41).

En torno a lo anterior, manifiestan que al hablar de vinculación se está haciendo referencia a relaciones intersubjetivas. Estas últimas se establecen en el marco de procesos grupales e institucionales más extensos, los cuales caracterizan las maneras de vincularse. Al mismo tiempo, la organización de las relaciones intersubjetivas estaría dada por la tarea compartida. Es decir, que las mismas surgen y se desarrollan a partir de algún motivo, que permite reunir a los sujetos, independientemente de la labor que cada quien desempeñe (Lopez et al., 2021).

La noción de acompañamiento es también definida desde la perspectiva de estudiantes, dada su experiencia por el camino hacia la elaboración del TFL. Es de este modo que Álvarez et al. (2021) entienden que

acompañamiento apunta a un tiempo y espacio compartido, en el cual estudiantes y docentes se implican activamente, coconstruyendo, significándose como equipo para lograr la elaboración de conocimiento a través de la investigación y la escritura. Sin embargo, reconocemos la necesidad de que estos espacios y prácticas acompañen el proceso también desde otro lugar, no solo de la normativa institucional que dicta el currículum, sino también desde las tramas vinculares y subjetivas. (p. 26)

Cabe destacar las circunstancias en las que se ven atravesados los estudiantes en su último año, quienes se enfrentan a los talleres correspondientes a la producción del TFL, éste último como requisito que permitirá culminar la formación. En ese marco, los estudiantes se inician en la investigación, acompañados del equipo docente especializado en ese ámbito. De allí que “los sujetos involucrados requieren de acompañamiento en este proceso de transformación subjetiva, movilizadora y desestabilizante que los aguarda. Dado que es en este recorrido hacia la creación y la autoría, donde se suele encontrar las mayores dificultades” (Lopez et al., 2021, p. 42).

CAPÍTULO 2

2 La escritura académica en grupalidad

En el presente capítulo, luego de teorizar acerca de los trabajos finales como géneros discursivos, y más específicamente, caracterizarlos como dispositivos grupales, se pretende continuar indagando sobre la modalidad de aprendizaje de manera colaborativa. Resulta preciso abordar el trabajo y aprendizaje colaborativo, con la intención de conocer cómo se lleva adelante la tarea de producción de la escritura académica en grupalidad, así como también su relación con la noción de autoría de pensamiento y lo que ella implica en el encuadre de trabajo grupal durante la producción de un escrito académico, como lo es el TFL.

2.1 Lo colaborativo y lo cooperativo en lo grupal

Se han establecido ya, en el capítulo anterior, algunas definiciones y características propias de los grupos en general (Pichón Rivière, 1975) y más específicamente, acerca de los grupos de aprendizaje (Souto, 1993). Lo que interesa ahora es comenzar a comprender aquellas cuestiones que se juegan en el interior de los grupos de los TFL, cómo resulta la dinámica y organización de trabajo grupal, y qué aprendizajes se pueden lograr en el proceso. Para ello, es pertinente recuperar el enfoque de estudio que sostiene Marta Souto (2000) al momento de mirar al grupo; por un lado, tomando al grupo como gestalt, de modo que permite entender la dinámica y estructura interna del grupal así como sus relaciones y forma de trabajo, y por otro, pensarlo desde un modelo sistémico, al entender al grupo como sistema abierto extiende la posibilidad de pensarlo en relación con otros que están fuera del grupo, otros subsistemas que lo forman y explican su organización, la autora menciona tres: el social, el psíquico y el instrumental.

Sin embargo, como primera instancia, resulta necesario para definir al trabajo colaborativo, realizar una comparación con aquello que se conoce como trabajo cooperativo, ya que recuperando los aportes de Marisabel Maldonado Pérez (2007) se sabe que tanto la colaboración como la cooperación, se han utilizado como modelos de trabajo grupal para alcanzar objetivos de aprendizaje. En ese sentido, la autora recupera el enfoque de Zañartu (2003) quien señala la distinción entre ambos tipos de aprendizaje, argumentando que el aprendizaje colaborativo responde al enfoque sociocultural, mientras que la corriente constructivista se vincularía al aprendizaje cooperativo. Desde allí, Maldonado Perez (2007) expone en su escrito determinadas características para ambos con la intención de diferenciarlos. En primer lugar, con respecto al trabajo colaborativo, entiende que la posición del profesor es la de un acompañante y/o mediador, siendo definida la tarea por los miembros

al interior del grupo, teniendo una responsabilidad tanto individual como grupal. Asimismo, la división del trabajo se realiza de manera conjunta, evidenciándose una baja división de la labor. Es así que la construcción del producto final se realiza trabajando conjuntamente, por lo que la responsabilidad en cuanto al aprendizaje de los miembros del grupo es con el acompañamiento del profesor. Finalmente, respecto al tipo de conocimiento, el mismo requiere de razonamiento, cuestionamiento y discusión al interior del grupo. Mientras que, por su parte, en el trabajo cooperativo, es el profesor quien estructura el trabajo del grupo y quien asigna la tarea; en cuanto a la anterior, cada integrante del grupo se responsabiliza por una parte de ella y la división del trabajo es distribuida por el profesor, o bien por los mismos miembros; en cuanto a la construcción del producto final se da a partir de juntar las partes que cada cual realizó; siendo la responsabilidad del aprendizaje asumida por el profesor, quien al estructurar la tarea del grupo, supone que se aprenderá; y, por lo cual, el tipo de conocimiento es básico y fundamental, privilegiando la memorización.

Vinculado a lo anterior, Daniel Cassany (2009) desarrolla sus planteos en torno al aprendizaje cooperativo. En tal sentido, el autor manifiesta que el aprendizaje cooperativo surge en contraposición a la concepción educativa que ponía el foco en un aprendizaje individualizado. Para esta concepción, el estudiante no necesita escribir, razonar, pensar o discutir; sino que por el contrario, adquiere conocimientos por medio de la memorización y donde se supera cada nivel, completando determinado ciclo educativo sin la necesidad de implementar habilidades sociales de intercambio y vinculación.

Lo expuesto, ayuda a comprender los beneficios de la modalidad de aprender en colaboración, ya que permite ayudar a aprender a otro y en ese mismo movimiento, favorecer el propio aprendizaje, además fomenta las habilidades como la reflexión, el análisis, etc. y en torno a ello contribuye a las capacidades comunicativas con el fin de cumplir objetivos comunes o individuales interconectados. Cassany (2009) utiliza el término *interdependencia positiva*, la cual “fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por el aprendizaje y por el progreso personal y social” (p. 12). El fomentar la colaboración en el aprendizaje, permite impulsar la satisfacción compartida colectivamente, ya que todos comparten un mismo objetivo y conductas positivas de intercambio.

Ahora bien, el lector podrá advertir que el autor citado refiere en sus planteos tanto a la cooperación como a la colaboración, probablemente presentando ambas modalidades como sinónimos. En efecto, aquí podría inferirse que el término empleado por Cassany (2009) como aprendizaje cooperativo podría corresponder a lo que ya se ha desarrollado antes como trabajo

colaborativo. En ese sentido, sus desarrollos aportan a lo ya planteado por Maldonado Perez (2009) y contribuyen a las cuestiones referidas a la colaboración, la cual podría estar implicada en las producciones del TFL.

Siguiendo con estos planteos, Daniel Cassany (2009) al referirse al aprendizaje cooperativo entre alumnos, considera que éste tiene lugar en el trabajo en equipo y no en grupos; estos se diferencian según el autor porque “un equipo no es igual a un grupo. El primero es un colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios” (p. 12). El trabajo en equipo busca la heterogeneidad, tiene periodos largos de durabilidad, cada involucrado asume una responsabilidad.

A diferencia del planteo anterior, desde un enfoque pedagógico, Marta Souto (1993) caracteriza una ‘didáctica grupal’ diferenciándola de las didácticas ‘en grupo’ y la ‘no grupales’. Los aportes de la autora, desde el campo de la didáctica, resultan enriquecedores para pensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y más específicamente, los dispositivos de acompañamiento docente en el marco de la elaboración de trabajos finales. Ahora bien, acerca de las didácticas antes planteadas, la autora caracteriza a la primera de ellas por favorecer el desarrollo de la grupalidad a partir de dispositivos grupales, resultan ser estrategias complejas que integran tanto técnicas grupales como individuales para aproximarse al saber. En este sentido, podrían reconocerse tales aspectos en el marco de la producción del TFL, a través del acompañamiento docente a los grupos de estudiantes. Por otra parte, las didácticas ‘en grupo’ y las ‘no grupales’ constituyen actividades de participación en clase guiadas o estrategias que no focalizan el interés en las interacciones entre los alumnos sino que priorizan la modalidad individual. De esta manera, la autora reconoce ciertas características aplicables al grupo clase, por un lado, se le atribuye un carácter formal en función de las obligaciones dadas por lo instituido; y por otro, aparecen otros elementos que le otorgan un carácter informal, como la construcción interna de una dinámica propia y la singularidad proveniente de los sujetos particulares dado por sus relaciones interpersonales en las configuraciones grupales que se producen.

En la misma línea de ideas, lo grupal tiene presencia en las prácticas educativas, pero en tanto grupalidad (Souto, 1993) puede o no realizarse, ya que esta no es el fin sino que es vista como una posibilidad de encuentro. Por consiguiente, es propio recuperar la noción de intersubjetividad planteada por Souto (2009), ya que presenta especial relevancia para pensar el trabajo colaborativo. En tanto que, hace referencia al espacio dado por las relaciones entre

los integrantes de un grupo, basado en una construcción a raíz del intercambio entre ellos. De manera que, la autora expone

Intersubjetividad que puede ser registrada según las distintas teorías como espacio de comunicación, de comunicación entre inconscientes, es decir de transferencia e identificación, de fomentación y circulación de lo imaginario, de co-pensamiento, de búsqueda de sentidos, de transmisión y de creación de significados, de pasaje de lo inter a lo intrapersonal, de compromiso y de confrontación a la alteridad, por ello a la alteración, a la vez espacio de unión y de separación, por ello de realización, donde lo singular y lo plural (en sentido cualitativo) tienen su lugar y coexisten. (p. 4)

En consecuencia, no basta con agrupar un número de personas, sino que se necesita de las relaciones interpersonales, pero además, de dispositivos grupales que generan las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y la articulación entre lo grupal y lo institucional. El aprendizaje grupal se produce por la integración del proceso grupal, del proceso de aprendizaje, y por último, del proceso de enseñanza. De este modo, Marta Souto (2000) define al aprendizaje grupal como

proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intragrupal. (p. 50)

En relación a lo hasta aquí planteado, se concuerda con los argumentos teóricos expuestos por Maldonado Perez (2007) en lo que refiere al trabajo y aprendizaje colaborativo, en la medida en que aquí se infiere que las producciones del TFL podrían implementar dicha modalidad. Del mismo modo, se comparte la concepción de grupalidad propuesta por Souto (2000) ya que podrían vislumbrar los aspectos constitutivos que tienen lugar al interior del grupo.

2.2 La autoría de pensamiento en la escritura del TFL

Ya se ha desarrollado con anterioridad lo que corresponde a la escritura colaborativa; en torno a ello, y considerando que el TFL es una producción escrita que se realiza en el marco de un trabajo grupal, es que interesa desarrollar aquí la noción de autoría de pensamiento e indagar qué lugar tiene la misma en la producción de un escrito de estas características.

En este sentido, al momento de hacer referencia a la autoría de pensamiento resultan fundamentales los postulados de Alicia Fernandez (2002) quien la define como “el proceso y

el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117). Al mismo tiempo, resalta el término *reconocimiento*, exponiendo que quien no se reconozca autor, no podrá mantener su autoría, esto es producirla y responsabilizarse de ella. Por consiguiente, se considera relevante lo planteado por la autora en cuanto a que el sujeto pueda reconocerse como autor de su producción escrita.

Para A. Fernandez (2002) la autoría de pensamiento es condición para la autonomía del sujeto, puesto que la autonomía favorece dicha autoría. Por lo cual, considera que “En la medida en que alguien se torne autor, podrá conseguir algo de autonomía” (p. 119). Es pertinente aclarar que si bien los aportes más específicos de la autora refieren a la construcción de la autoría de pensamiento en la infancia, aquí aportarían elementos para abordar dicha noción, pero en esta ocasión en lo que respecta a las producciones escritas de estudiantes universitarios, que se encuentran realizando su TFL.

Ya se ha explicitado con anterioridad las dificultades que acarrea el constituirse como autor de una producción escrita. Fernández (2002), desde el campo disciplinar, manifiesta una dificultad recurrente en la consulta psicopedagógica, la misma referida a que los sujetos puedan reconocerse autores de su producción. En palabras de la autora: “En la práctica clínica psicopedagógica percibo que entre las intervenciones más necesarias se encuentran aquellas dirigidas a devolverle al sujeto algo de reconocimiento de su autoría” (p. 117).

En torno a lo expuesto, en lo que refiere a la producción del TFL, la intervención de los docentes podría favorecer (o no) a la construcción de la autoría y por ende a conseguir una mayor autonomía. Por consiguiente, para promover espacios donde la autoría de pensamiento surja y el aprendizaje sea posible, es preciso posicionarse desde un paradigma de enseñanza donde quien enseña “se muestre conociendo y no conocedor, (...) se muestre pensante y no que exhiba e imponga lo que piensa” (Fernandez, 2002, p. 120). Es preciso aclarar, que resulta fundamental que los educadores expongan su saber, en tanto que no deben tomarse como verdades absolutas. En ese sentido, se precisa que quien enseña, reconozca en sí mismo y en sus aprendientes la capacidad pensante. En relación a ello, la autora sostiene: “No mostrar que se piensa no es indicativo de que no se piensa. El arte del maestro es saber descubrir y mostrarle a sus alumnos cuánto piensan ellos, incluso sin darse cuenta” (Fernandez, 2002, p. 122).

Por otra parte, Fernandez (2002) plantea que “Entre el enseñante y el aprendiente se introduce un campo de diferencias, que es lugar de novedad, de creación. Por lo tanto, la presencia de un grupo empírico donde el alumno pueda situarse entre pares adquiere una gran relevancia” (p. 167). En consecuencia, lo expuesto podría remitir a lo que sucede en los

grupos del TFL, ya que entre los miembros se habilitan espacios de construcción de autoría, “esa es la alegría constructiva que crece en los grupos” (p. 166). La autora entiende a la alegría como un posicionamiento, como una actitud; con dicho término remite al encuentro del sujeto con su autoría.

Alicia Fernandez (2002) expone que la mirada psicopedagógica está interesada en habilitar espacios donde la autoría de pensamiento sea posible, de modo que pone énfasis

Al acto de producción, al proceso constructivo del autor y de la obra. Allí se instala el concepto de autoría, en un *entre*, entre la obra y su productor (...), y por el reconocimiento que el mismo pueda hacer de sí mismo a partir de encontrarse con su obra. (p. 128)

Retomando el planteo expuesto y en torno al interés de la presente práctica investigativa, es que se entiende que este *entre* que menciona la autora se ubica entre las obras escritas por los estudiantes y lo que en ellos se pone en juego para desarrollar la producción escrita que implica el TFL. Por ello, es que resulta pertinente recuperar los aportes de Gerardo Prol (2004) quien entiende que “el acto de escribir es más que una acción transcriptiva del lenguaje oral al lenguaje gráfico” (p. 81). Para el autor la escritura está atrapada en esta dicotomía entre lenguaje oral y lenguaje escrito y plantea que la escritura, además de poseer su valor simbólico, adquiere un valor subjetivo. En relación a ello sostiene

El acto de escribir, el ductus, el momento de fabricación, es la experiencia difusa de la comunicación y la no comunicación entre lo que proviene del exterior, en tanto código, y esa reinención subjetiva que singulariza el uso de la escritura. Entre la escritura que pretende ser leída por cualquier potencial lector y el trazo identificante. (p. 91)

Ahora bien, cuando un sujeto se encuentra frente a escritos de su propia autoría lo que ocurre es que no se reconoce como autor por aquellas marcas, aquellas letras y sus significados que han sido dejadas en el papel, sino que lo hace por aquello que no está ahí presente en lo escrito. En otras palabras, para el escribiente el reconocimiento como autor está relacionado con la experiencia subjetiva al momento de escribir, en este momento además de lo comunicable se constituye un mundo interno (Prol, 2004). Ello guarda especial relación con lo que ya se planteaba respecto al “entre” donde se instala el concepto de autoría (Fernandez, 2002). Es por ello, que para Gerardo Prol (2004) la escritura se encuentra articulada por las nociones de lo privado, lo público y lo íntimo, estando lo íntimo diferenciado de lo privado, en tanto que no puede llegar a ser público. El autor define a lo íntimo como “aquella experiencia que, a pesar de que se quiera compartirla con otro, queda siempre como una

experiencia subjetiva. En este sentido, el acto de escribir puede pensarse como esa ilusión de que el lector entenderá todo lo que yo, como escritor, quiero que entienda” (p. 94).

Asimismo, Silvia Schlemenson (2011) define a la escritura como “una de las producciones de mayor subjetivación del individuo. Incluye la presencia de una multiplicidad de otros que pueden criticarla o aprobarla. En relación a ello, lo planteado permitiría reflexionar acerca de cómo influye la presencia de los miembros del grupo, así como también del equipo docente ante el proceso de escritura individual. En lo que refiere a ello, G. Prol (2004) entiende que es necesaria la presencia de un otro a través de la lectura, que dé lugar a que el acto de escribir implique la constitución de lo íntimo; a la vez que ese otro sirve de garante para asegurar que aquella marca sea marca propiamente dicha. En tanto que, si bien la noción de lo íntimo refiere a un espacio subjetivo, propio del sujeto, demanda la presencia de un otro, quien le asegure que su escritura será leída; al mismo tiempo, que se sabe que aquel lector no podrá comprender todo lo que fue escrito. En definitiva, en la escritura, el desarrollo de lo íntimo surge en el espacio entre quien escribe y la presencia del lector. Lo que ocurre, además, en esta relación escritor-lector es que quien escribe debe poder soportar que quien lee también deje marcas en su escritura; así es que “escribir puede ser un acto íntimo por cuanto el escritor, pretendiendo decir todo al otro, comienza a reconocer lo propio. La escritura, en su apertura al mundo, ofrece la posibilidad de la revuelta (Kristeva, 2001) hacia lo más singular del sujeto” (Prol, 2004, p. 95).

A partir de lo planteado, se considera que será posible indagar las cuestiones en juego en cuanto al proceso y acto de producción de sentidos al momento de escribir, y desde allí, conocer aquel *reconocimiento* (Fernandez, 2002) por parte de cada miembro como autor o partícipe de la producción escrita del TFL. Asimismo, con esa indagación, conocer de qué manera consideran que han podido plasmar su pensamiento en el escrito. Se entiende que al llevar a cabo una producción escrita de carácter grupal, cobra relevancia la experiencia subjetiva de cada participante al momento de la escritura. Por lo cual, interesa conocer cómo se construye y/o qué lugar tiene la autoría de pensamiento en un trabajo de esta complejidad, a su vez acompañado por un equipo docente que podría favorecer (o no) dicha autoría.

2.3 Escritura colaborativa y autoría de pensamiento

En el marco de la producción grupal del TFL, el trabajo colaborativo, según la autora Maldonado Pérez (2007) se presenta como un modelo de aprendizaje interactivo, el cual incita a los estudiantes a una construcción de manera conjunta. Para ello, será necesario enlazar esfuerzos, talentos y competencias mediante acuerdos que permitan lograr los fines

consensuados. Algunos de los aspectos constitutivos fundamentales para que el trabajo colaborativo sea posible son, por una parte, la autoridad, la cual alude al desafío que implica argumentar, justificar y convencer acerca de un determinado punto de vista a los demás miembros del grupo. La reciprocidad, por su parte, exige la argumentación de las aportaciones, las cuales deberán tratarse al interior del grupo y abordarse de manera crítica y constructiva. Ello implica la disponibilidad y circulación de la información para todos los miembros, en el intento de establecer consensos. Vinculada al aspecto anterior, se encuentra la responsabilidad, tanto individual como grupal, que resulta fundamental para que acontezcan aportaciones, argumentaciones, diálogo y participación, en pos de lograr un consenso. Finalmente, es preciso considerar la importancia de relaciones afectivas positivas al interior del grupo para lograr la eficacia grupal. En relación a ello, M. Souto (2000) sostiene:

A partir de un dispositivo grupal (...) se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo. (p. 52)

De modo que, es posible vislumbrar que tales aspectos podrían estar presentes en el interior de los grupos, vinculados al proceso de elaboración del TFL y, por consiguiente, a la escritura colaborativa que este conlleva.

Ahora bien, en cuanto a lo que respecta a la producción escrita, Montserrat Castelló (2009) plantea que quienes toman la tarea de constituirse en co-autores de un mismo texto, necesitan compartir algunos puntos en común acerca de tal tarea. Los cuales, abarcan desde cómo será el texto, la información que contendrá y cómo será presentada, así como los eventuales cambios que se sucedan durante el proceso de escritura. Las decisiones de los escritores al interior del grupo de trabajo dan cuenta de los modos en que desean tome forma su presentación, para ello los escritores necesitan contar con una serie de competencias que les permita ser “capaces de emitir su propia voz mediante la escritura, diferenciarla de otras con las que pueden dialogar y discutir para emitir sus propios comentarios, juicios, razonamientos o argumentaciones” (p. 2).

En relación a lo planteado Guadalupe Álvarez y Lorena Bassa (2016) desarrollan aspectos que se ponen en juego en la escritura colaborativa, postulando que los mismos pueden aportar al desarrollo de las producciones textuales. En torno a ello, definen ciertas estrategias para realizar la dinámica de las producciones escritas grupales, las cuales pueden ser:

- *individual de intercambio grupal*, en la que el equipo es representado por un autor;

- *paralela con división horizontal*, donde cada participante desarrolla su rol en un área determinada;
- *interactiva*, cuando los roles no son fijos y cada miembro contribuye de manera activa;
- *individual secuencial*, cuando los miembros escriben en diversos momentos;
- *paralela estratificada*, donde cada participante desempeña la tarea que domine;
- finalmente, la estrategia *mixta*.

Además las autoras entienden que “las modalidades de trabajo dependen del grado proximidad y sincronidad. Así, la labor puede ser: presencial, asincrónica, asincrónica distribuida y sincrónica distribuida” (Álvarez y Bassa, 2016, p. 243). Por otra parte, en cuanto a la participación en la producción de escritos, manifiestan que surgen determinados roles

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)

De tal manera, la escritura colaborativa resulta ser una modalidad de aprendizaje que promueve prácticas y reflexiones significativas relativas a la escritura. Este tipo de experiencias resulta de utilidad para proponer estrategias situadas y pertinentes para la implementación de prácticas escriturales.

De acuerdo a lo hasta aquí expuesto, y en concordancia con Castelló (2009) y Álvarez y Bassa (2016) se considera que para la producción escrita, podrían ser los acuerdos y decisiones al interior del grupo, así como también las estrategias empleadas y los roles atribuidos (si es que los hay), los aspectos que darían lugar a la autoría de cada participante. De esta manera, es probable que estas cuestiones puedan ser decisivas para lograr reconocerse autor o partícipe de una producción (Fernández, 2002).

Por otra parte, Montserrat Castelló (2009) sostiene que el proceso de escritura es complejo, en tanto que no solo requiere escribir lo que se piensa o lo que se sabe sobre un determinado tema, sino que, además de un dominio de las convenciones lingüísticas y textuales, y conocer las formas de escritura de la propia disciplina. Exige la toma de decisiones en torno a lo que se quiere decir y cómo hacerlo teniendo en cuenta otros aspectos relacionados con el hecho de para qué se escribe, para quiénes, etc. De este modo, la escritura se presenta como herramienta epistémica, donde el objetivo radica en construir conocimiento,

a partir de la discusión y el consenso, la revisión y ampliación de lo que se escribe. Por lo tanto

El conocimiento generado se refiere fundamentalmente al conocimiento de la comunidad científica de referencia (posiciones teóricas, conceptos fundamentales, formas de generación de conocimiento, etc.), y (...) debería permitir construir la propia voz como autor dentro de una disciplina. (Castelló, 2009, p. 7)

Al mismo tiempo, enfocados en las prácticas de acompañamiento llevadas a cabo por los profesores contenidistas y metodólogos en la producción del TFL, Olivieri et al. (2020) manifiestan que la enseñanza de prácticas de lectura y escritura colaboran tanto a la construcción de la autoría como a la posición de escribiente de los estudiantes. En efecto, los autores exponen: “Enseñar a escribir psicopedagogía, mientras se intenta producir conocimiento específico del campo en el marco de un trabajo final de licenciatura, conlleva posicionamientos que dan cuenta de lo que es estar implicado en una producción discursiva” (p. 44). En torno a lo mismo, sostienen que existiría una relación directa entre aprender la disciplina y escribirla, proceso en el cual se vería fuertemente implicada la autoría de pensamiento, puesto que la producción del TFL implica voces de otros autores, recuperar otras producciones escritas, las cuales sostienen y son guía para la investigación. De allí que el momento de la escritura se presente como un desafío “la posición del escribiente requiere la enunciación de la propia voz, sin dejar de explicitar que dicha voz se funda en otras voces, las requiere, las escucha, las discute” (Olivieri et al., 2020, p. 58). En ese sentido, son los docentes quienes al acompañar ese proceso construyen aquellos bordes que posibilitan establecer las bases del quehacer disciplinar.

Vinculado a lo expuesto, y considerando que el dispositivo de la FES-UPC se caracteriza por brindar el acompañamiento de un equipo docente, es que cobran relevancia las prácticas que contenidistas y metodólogos despliegan para la producción grupal, en tanto podrían contribuir (o no) a la construcción de la autoría en los estudiantes.

CAPÍTULO 3

3 Diseño metodológico

El presente apartado expone las decisiones metodológicas a partir del problema de investigación y sus respectivos objetivos. En tal sentido, se desarrolla acerca de la metodología cualitativa, así como las características de la población y los fundamentos de selección del instrumento metodológico para la recolección de datos.

3.1 Enfoque metodológico de la investigación

Las decisiones metodológicas que se llevan adelante responden al problema abordado en la presente práctica investigativa. En torno a ello, se recupera lo planteado por R. Hernandez Sampieri (2014) quien entiende a la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4). De este modo, el problema que la presente práctica investigativa plantea se encuentra orientado a indagar la escritura acompañada en la elaboración del TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES de la UPC. Ello en torno a los desafíos, en cuanto a oportunidades y/o potencialidades, que reconocen los estudiantes para escribir colaborativamente, sostenidos por los dispositivos de acompañamiento que brinda el equipo de profesores durante la elaboración del TFL. A su vez, en el marco de la indagación de la escritura colaborativa, interesa indagar qué lugar ocupa la autoría de pensamiento en el trabajo colaborativo en los grupos durante la elaboración del TFL, como también en el acompañamiento docente.

Del mismo modo, y en consideración con los objetivos de la presente, se expone como objetivo general indagar aquellas modalidades de trabajo del grupo de estudiantes, y las herramientas para la escritura académica del género discursivo específico brindadas por el acompañamiento docente que permiten que se construya, y/o potencie la autoría de pensamiento en los estudiantes en el trabajo colaborativo durante la elaboración de producciones de TFL. Del mencionado objetivo se desprenden dos objetivos específicos. El primero, busca reconocer al interior de los grupos las modalidades de trabajo y los aprendizajes propios del proceso de escritura colaborativa que promueven y posibilitan la construcción de la autoría; y el segundo, por su parte, se enfoca en identificar y describir los dispositivos de acompañamiento en las prácticas de escritura académica, desarrolladas por un equipo docente en el marco de la producción del TFL que operan por fuera del grupo de estudiantes, analizando el modo en que ese acompañamiento podría promover la autoría de pensamiento.

En tal sentido, y siguiendo con la línea de investigación Escritura acompañada, en la que se encuadra la práctica investigativa, se propone una metodología de corte interpretativo, correspondiente a un método cualitativo de investigación.

Vasilachis de Gialdino (2009) expone que los métodos cualitativos suponen y realizan los presupuestos del paradigma interpretativo, y que el fundamento de éste radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. (p. 10)

La autora caracteriza las particularidades que implica investigar cualitativamente y manifiesta que la misma es hermenéutica, inductiva, interpretativa, multimetódica; además es reflexiva y profunda. Con ello quiere decir que quienes investigan cualitativamente indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos de significados que las personas les otorgan. A su vez, rechaza el modelo de investigación que predomina en las ciencias naturales, es decir, el método positivista. Al mismo tiempo resalta un aspecto central en la indagación cualitativa: su método flexible. En este sentido, Nora Mendizabal (2006) sostiene que este tipo de diseño “se refiere a la articulación interactiva y sutil de estos elementos que presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación” (p. 67). Con ello, hace mención a la posibilidad de que durante el transcurso de la indagación surjan nuevas situaciones que impliquen cambios en algunos de los procesos de investigación (ya sea planteamiento del problema, técnica de recolección de datos, etc), ello por las particularidades de los sujetos estudiados, como también al contexto social en el que los datos son producidos, lo que implica que no sea realizada de manera cerrada, sino que por el contrario, se mantiene sujeta a modificaciones por causas que refieren a qué y quién se estudia.

En relación a lo anterior, entendiendo que en esta investigación interesa el modo en que el mundo es comprendido y producido, la perspectiva de los sujetos sobre sus propias realidades, y asimismo, considera de gran importancia los sentidos y significados manifestados en las narrativas personales, relatos, experiencias, las que son narradas desde puntos de vista particulares, con un lenguaje específico de cada sujeto involucrado, es decir por aquello que las personas piensan y por lo que ese pensamiento implica (Vasilachis de Gialdino, 2009). En palabras de la autora, este tipo de investigación constituye como su objeto y determina las particularidades de su método a “las características que refieren a las personas, es decir, por un lado, al/la actor/a participante a quien se dirige la investigación

conjuntamente con sus acciones, obras, expresiones, interpretaciones, significaciones, producciones” (p. 10).

En concordancia con lo expuesto hasta aquí, Hernandez Sampieri (2014) postula al método de investigación cualitativa como “un modo de comprender los fenómenos, explotandolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Además, plantea que el propósito de este tipo de investigación es conocer cómo cada sujeto experimenta y percibe los fenómenos que en su entorno tienen lugar.

Ahora bien, la práctica investigativa postulada y el tema propuesto, son de alcance exploratorio. Este tipo de estudios “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernandez Sampieri, 2014, p. 91). Con ello se hace referencia a que este tipo de investigaciones han sido poco indagadas con anterioridad, ya sea porque el fenómeno es desconocido o novedoso. Asimismo sostiene “los estudios exploratorios son como realizar un viaje a un sitio desconocido” (Hernandez Sampieri, 2014, p. 91). De este modo, esta clase de estudios se llevan a cabo con temáticas sobre las cuales hay poca información, para lo cual es necesario familiarizarse con fenómenos relativamente poco conocidos.

3.2 Construcción de instrumento de recolección de datos

Partiendo de considerar los planteos de Carolina Martinez Salgado (2011) se entiende que en la investigación cualitativa la/s unidad/es de observación se caracterizan por ser cuidadosa e intencionalmente seleccionadas, puesto que lo que interesa es recuperar información profunda y detallada sobre el tema que se desea investigar. En tal sentido, aquí se denomina al muestreo como selectivo, de juicio o intencional, siendo el objetivo del mismo alcanzar la comprensión de los fenómenos y procesos sociales en su complejidad. Por otra parte, la autora expone la problemática de la generalización, cuestión fundamental en las investigaciones basadas en el muestreo probabilístico. En el caso de las investigaciones cualitativas la misma será reconocida en términos de transferibilidad, la cual solo puede darse mediante una descripción en profundidad de cada fenómeno en su contexto. Además, en este caso no se fundamenta por el número de casos estudiados. De este modo, se puede decir que las unidades de estudio son elegidas con el propósito de “lograr un conocimiento intensivo, profundo y detallado de y sobre los casos en los que tiene lugar el fenómeno de interés, generalizable para otras situaciones en las que dicho fenómeno ocurre” (Martinez Salgado, p. 615). Asimismo, otra noción fundamental planteada por la autora es la de reflexividad. La

misma refiere al reconocimiento de los diversos matices que provocan en la investigación las relaciones intersubjetivas entre los participantes. De allí la importancia que se atribuye a quien investiga en la generación de los resultados obtenidos y en la interpretación de los mismos. En relación con ello, en la indagación cualitativa se reconoce a la subjetividad humana como un hecho objetivo que debe considerarse.

En este caso, la muestra con la que se pretende trabajar constituye una muestra homogénea (Hernandez Sampieri, 2014) ya que “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p. 388). En este caso, la población con la que se trabaja corresponde a egresadas de la Licenciatura en Psicopedagogía, es decir, que ya han finalizado la elaboración del TFL. Para ello, se indaga a dos grupos, los cuales culminaron dicha producción entre los años 2019 y 2020. En ese sentido, los grupos presentan cierta característica, uno de ellos por haber realizado el escrito en modalidad presencial y el otro, en condiciones de virtualidad debido al virus COVID-19.

Este tipo de unidad de análisis que se incluye en el proceso cualitativo resultan ser grupos, los cuales

Representan conjuntos de personas que interactúan por un periodo extendido, que están ligados entre sí por una meta y que se consideran a sí mismos como una entidad. Las familias, las redes y los equipos de trabajo son ejemplos de esta unidad de análisis (Hernandez Sampieri, p. 398).

Con el propósito de indagar sobre la escritura acompañada en la elaboración del TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES de la UPC, es que se pensó en la entrevista (ver Anexo) como el instrumento metodológico para la recolección y producción de los datos. Las entrevistas en investigación constituyen uno de los principales instrumentos de recolección de información. Taylor y Bogdan (1987) caracterizan a las entrevistas cualitativas como de carácter flexible y dinámicas, es decir, que durante el proceso de investigación están sujetas a cambios. Además las definen como no directivas, no estructuradas y abiertas. Por su parte para Stainar Kvale (2011) posibilitan conocer las maneras en que los sujetos comprenden su mundo, interpretar los sentidos y significados de sus experiencias en el tema, en síntesis, su perspectiva de la realidad a estudiar. Este autor entiende a la instancia de entrevista como una forma de conversación, la entrevista consta de un encuentro que se da entre entrevistador y entrevistado con el objetivo de construir conocimientos a partir de esa interacción.

Stainar Kvale (2011) desarrolla acerca de la entrevista semiestructurada, manifestando que la misma se asemeja a una conversación cotidiana. No obstante, debe cumplir con una finalidad específica ya que, en tanto entrevista profesional, supone un enfoque y una técnica determinada. Este tipo de entrevistas requiere cumplir con un orden de temas previamente establecidos, a la vez que puede sufrir modificaciones en pos de ahondar en respuestas que permitan profundizar la temática. En ese sentido, para la presente práctica investigativa, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas, tanto grupales (dos) como individuales (cinco). Las mismas constaron de una duración de aproximadamente 60 minutos (grupales), mientras que las individuales alrededor de 30 minutos. El grupo que finalizó el escrito en el año 2019 estuvo constituido por cinco integrantes, de las cuales tres de ellas participaron de la entrevista grupal y dos participaron en entrevistas individuales. Por su parte, el grupo que culminó la producción durante el año 2020, se conformó por cuatro integrantes, de las que tres participaron de la entrevista grupal e individual. La consideración de realizar ambos tipos de entrevistas se fundamentó en la posibilidad de comprender la construcción singular y colectiva de la experiencia transitada durante la elaboración de los trabajos finales.

Ahora bien, hasta el momento se ha definido a la entrevista pensando en una conversación o encuentro cara a cara, donde entrevistador y entrevistado comparten el mismo espacio físico intercambiando conocimientos. Sin embargo, y desde que se dispusieron las medidas de prevención por el virus COVID-19, la población en general ha encontrado nuevos modos de encuentro, entre ellos quienes se dedican a la investigación científica han planteado nuevas alternativas para continuar con sus trabajos. Karina Bárcenas Barajas y Nohemí Preza Carreño (2019) piensan alternativas para este trabajo de investigación en ciencias sociales al que denominan “etnografía onlife”, aunque si bien las autoras lo consideran como un desafío, creen en la posibilidad de interactuar con la realidad y en la producción de categorías de análisis y datos de las prácticas sociales a partir de la mediación tecnológica. Es así que caracterizan diversas herramientas que pueden sustentar este trabajo en el campo digital, de las cuales interesa rescatar como definen a la entrevista en línea, ya que responde al planteo del problema de esta práctica investigativa y sus objetivos.

Las entrevistas online al igual que la entrevista offline, comparten la particularidad de permitir al investigador realizar la grabación de audios o videos; sin embargo, difieren respecto a la modalidad de encuadre, sea éste presencial o virtual. Las entrevistas online consideran otros factores como la elección de plataforma en el que se genera el encuentro para la entrevista, por ejemplo a través de plataformas como Zoom, Google Meet, Webinar, Skype, Facebook messenger, Webex (Arias Gonzales, 2020). De acuerdo a lo expuesto, al momento

de indagar a los grupos de egresadas, se llevaron a cabo entrevistas online mediante la plataforma Google Meet, debido a las condiciones sanitarias ya mencionadas.

3.3 Categorías de análisis

En vista del problema de investigación y los objetivos planteados en la presente práctica investigativa se plantean categorías y subcategorías de análisis apriorísticas, las cuales son construidas antes del proceso de recopilación de información (Cisterna Cabrera, 2005) en función del contexto conceptual de la investigación. No obstante, es preciso aclarar que no se descarta la posibilidad de incluir categorías emergentes, las cuales “surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (p. 64).

Ahora bien, las categorías que aquí interesa desarrollar son las siguientes: escritura colaborativa, autoría de pensamiento y, por último, acompañamiento docente. Las mismas se sustentan en base a la perspectiva de egresadas, quienes culminaron la producción del TFL.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
<i>Escritura colaborativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desafíos y/o dificultades durante el proceso del TFL en relación al trabajo grupal - Modalidades de trabajo grupal - Asignación de roles - Relaciones intersubjetivas o interpersonales
<i>Autoría de pensamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desafíos al momento de la escritura en torno a la autoría - Construcción de saber/aporte propio
<i>Acompañamiento docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculo Grupo-Equipo docente - Estrategias y recursos para la producción del TFL - Aprendizajes adquiridos y reconocidos por las egresadas durante el proceso de TFL

3.3.1 Escritura colaborativa

Debido al carácter grupal de la producción del TFL, propuesto por el dispositivo de la FES-UPC, se considera que la indagación sobre la escritura en grupalidad permite atender aquellas dinámicas grupales, tales como las modalidades y herramientas de trabajo, la organización grupal, asignación de roles al interior del grupo, entre otros aspectos presentes en el trabajo colaborativo durante la elaboración del TFL.

3.3.1.1 Desafíos y/o dificultades durante el proceso del TFL en relación al trabajo grupal

Los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel superior son variados y de diversa complejidad. En efecto, las comunidades académicas enfrentan a los estudiantes con nuevas formas discursivas, presentándose en ese proceso continuos desafíos y diferentes dificultades que los participantes deben poder sortear (Carlino, 2005). En torno a ello y en el marco de la producción del trabajo final, en tanto género discursivo específico, la presente subcategoría pretende enfatizar en aquellos desafíos y/o dificultades que pudieran presentarse al grupo de trabajo durante la producción del TFL. Tal interés surge a partir de considerar que una producción de estas características “materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc” (Navarro, 2018 , p. 21).

3.3.1.2 Modalidades de trabajo grupal

En tanto que la producción de TFL demanda un trabajo de carácter grupal, es que resulta de especial importancia prestar atención a cómo surge la organización interna en el grupo en pos de lograr la concreción de dicha tarea. De este modo surge la indagación en cuanto a los modos de organización grupal para lecturas y al momento de la escritura, así como las estrategias que sirvieron de sustento para el trabajo. Se incluyen aquí las técnicas para organizar la información, plataformas digitales utilizadas por el grupo, particularidades de las reuniones grupales, entre otros. Estos aspectos, son definidos en función de la dinámica que se establece al interior de cada grupo para la construcción de la producción textual. Disponer modalidades de trabajo durante la producción de escritura colaborativa y las estrategias para la misma, requiere que al interior del grupo se establezcan ciertos consensos, discusiones e intercambios que permitan la concreción del proceso (Alvarez y Bassa, 2016).

3.3.1.3 *Asignación de roles*

Teniendo en cuenta que el dispositivo del TFL se plantea de manera grupal, se intenta indagar en torno a la organización interna de los grupos. De allí resulta relevante conocer cómo cada grupo organizaba la producción escrita y la asignación de roles (si es que los hay). Es por ello que focalizar en la participación de los integrantes de un grupo de trabajo y el rol específico que desempeñó cada miembro al interior del grupo, así como conocer si las responsabilidades se distribuían de manera equitativa o no, resulta de importancia para entender cómo se lleva a cabo la escritura de manera colaborativa. En torno a lo mismo, se presta especial atención a los postulados de Guadalupe Álvarez y Lorena Bassa (2016) quienes en torno a la escritura colaborativa, mencionan ciertas estrategias de la dinámica durante las producciones escritas grupales, que ayudarán a sistematizar la participación de los integrantes del grupo. Las estrategias pueden ser: individual de intercambio grupal, paralela con división horizontal, interactiva, individual secuencial, paralela estratificada y la estrategia considerada mixta. Además, manifiestan la posibilidad de que surjan determinados roles durante la participación en las producciones de escritos; los cuales pueden ser: consultor, editor, revisor y escriba.

3.3.1.4 *Relaciones intersubjetivas o interpersonales*

La presente subcategoría surge como resultado del trabajo empírico, por lo que resulta ser de carácter emergente. De esta manera, la intención de indagar sobre la modalidad de trabajo grupal trajo aparejado el hecho de tener en cuenta la construcción a partir de la interacción y el intercambio entre los integrantes de los grupos conformados para la elaboración de los trabajos finales y cómo influyen -de manera positiva o no- estos vínculos en la tarea colaborativa. Con respecto a esto, Marta Souto (1993), cuando menciona las características del ‘grupo clase’ hace mención sobre la particularidad de las relaciones interpersonales en las configuraciones grupales que se producen y considera que no es suficiente agrupar un número de personas sino que, además de los factores formales (lo institucional), necesita de las relaciones interpersonales. La autora entiende a la intersubjetividad como

Pasaje de lo inter a lo intrapersonal, de compromiso y de confrontación a la alteridad, por ello a la alteración, a la vez espacio de unión y de separación, por ello de realización, donde lo singular y lo plural (en sentido cualitativo) tienen su lugar y coexisten. (2009, p. 4)

3.3.2 Autoría de pensamiento

Se retoma aquí la definición de autoría de pensamiento propuesta por Alicia Fernandez (2002), quien la define como “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117). Ahora bien, es en el marco de la escritura colaborativa durante la elaboración de TFL, que interesa conocer qué lugar tiene la autoría de pensamiento en tal tarea. El reconocimiento del sujeto como autor implica producir y responsabilizarse de tal producción, sin embargo, los miembros del grupo de trabajo deberán constituirse como autores de una producción grupal, por lo que interesa conocer cómo se desarrolló la tarea de la escritura para cada integrante, a la vez que se indaga en torno a los desafíos que pudieron presentarse y las oportunidades de construcción de aportes propios en el marco de los dispositivos de TFL.

3.3.2.1 Desafíos al momento de la escritura en torno a la autoría

La producción del TFL, en tanto género discursivo desconocido para los estudiantes, requiere poner en marcha estrategias para su desarrollo, por lo que interesa conocer aquellos desafíos o dificultades que surgieron al momento de enfrentarse a tal producción y cómo fueron abordados por las egresadas.

Al realizar la producción del TFL, se ponen en movimiento mecanismos que cada individuo desarrolla para la realización del mismo. El escrito requiere que se empleen estrategias por parte de los estudiantes, tales como indagaciones y lecturas. Es en este proceso donde cada estudiante debe fundamentar dicha producción en base a autores que desempeñen conocimiento en torno a la temática específica. En este interjuego de voces los estudiantes se encuentran con el desafío de construir un aporte/saber propio en base a esos conocimientos. Es decir, dar lugar a la voz propia y responsabilizarse de la misma. Al mismo tiempo, al ser el TFL de carácter grupal, interesa conocer aquellos desafíos y/o dificultades en torno a cómo se promueve la voz propia de cada uno de los integrantes en el marco de la escritura colaborativa.

3.3.2.2 Construcción de saber/aporte propio

Lo que se pone en foco de interés para esta subcategoría, es el hecho de poder conocer de qué modo un sujeto se encuentra con la posibilidad de constituirse como autor y constructor de conocimientos de una producción escrita. Entendiendo que el reconocimiento como autor está relacionado con la experiencia subjetiva al momento de escribir, indagando si

puede dar cuenta de aquellas marcas, huellas, que fueron dejadas por él mismo sobre el papel pero que al mismo tiempo no son comunicables por lo escrito allí, sino que forman parte de su mundo interno (Prol, 2004). De este modo, se parte de conocer cómo cada estudiante puede reconocer algo de su autoría, en una producción que no lo tiene como único autor sino que dicha autoría es compartida con su grupo de trabajo. En ese sentido, interesa conocer como el grupo de trabajo da lugar a la voz propia de cada uno de los participantes.

3.3.3 Acompañamiento docente

La elección de la presente categoría de análisis responde a la consideración de una de las particularidades del dispositivo de la FES-UPC, como lo es el acompañamiento docente, durante la producción del TFL, llevado a cabo por profesores contenidistas y metodólogos. A partir de atender la función y las prácticas desarrolladas por cada uno de ellos, es que interesa focalizar en diversos aspectos, tales como las características referidas a los vínculos entre grupo de estudiantes-equipo docente, las herramientas para la escritura académica ofrecidas por contenidistas y metodólogos, así como también los aprendizajes recuperados y reconocidos desde la perspectiva de las egresadas durante el proceso de acompañamiento. Del mismo modo, interesa reconocer de qué modo dichos profesionales promueven el desarrollo de la autoría de pensamiento de los estudiantes.

3.3.3.1 Vínculo Grupo-Equipo Docente

La presente subcategoría surge a partir de considerar que para la producción del TFL se lleva a cabo un trabajo conjunto entre el grupo de estudiantes y el equipo docente que acompaña el proceso. Ese acompañamiento es caracterizado como un modo de vinculación particular entre esos participantes, puesto que se establece en el marco de procesos grupales e institucionales más extensos, los cuales caracterizan su modo de ser. A su vez, las relaciones intersubjetivas que allí se establecen estarían dadas por la labor compartida (Lopez, Rodriguez y Moyano, 2021). En ese marco, y desde su rol de estudiantes, Alvarez, Banegas, Moyano, Pajon y Valdez (2021) exponen “reconocemos la necesidad de que estos espacios y prácticas acompañen el proceso también desde otro lugar, no solo de la normativa institucional que dicta el currículum, sino también desde las tramas vinculares y subjetivas” (p. 26). En consecuencia, interesa indagar las características del vínculo que se establece entre el grupo de estudiantes y los profesores metodólogos y contenidistas, entendiendo que el mismo será influyente respecto a las estrategias y herramientas brindadas por los profesores, como así

también para los aprendizajes reconocidos y adquiridos por los estudiantes. De modo que, se entiende que esta subcategoría queda estrechamente vinculada con las dos siguientes.

3.3.3.2 Estrategias y recursos para la producción del TFL

Esta subcategoría se pensó teniendo en cuenta que en el marco de la elaboración del TFL, por fuera de la dinámica grupal, se llevan a cabo las prácticas de acompañamiento que brindan los docentes -contenidista y metodólogo-, quienes cumplen funciones y roles diferentes (Reglamento de Trabajo Final, Anexo 1). Así pues, cada docente aporta a la construcción del TFL desde un saber específico, brindando herramientas de trabajo que sirvan de sostén a los grupos, tanto al momento de la realización de una práctica investigativa, como durante el proceso de escritura, a la vez que promueve la construcción de la autoría de pensamiento. Debido al desafío que implica para los estudiantes la elaboración de una producción escrita de estas características, es que el dispositivo de acompañamiento resulte necesario durante ese proceso. En este sentido surge el interés por indagar en los grupos de estudiantes la posibilidad de reconocer aquellos recursos y/o estrategias que formaron parte de su experiencia con los dispositivos de acompañamientos, y conocer cómo contribuyeron (o no) a la realización de la tarea dada.

3.3.3.3 Aprendizajes adquiridos y reconocidos por las egresadas durante el proceso de TFL

La elaboración de trabajos finales de licenciatura, en tanto géneros de formación (Navarro, 2018), son producidos por estudiantes del nivel superior y evaluados por expertos en el campo de estudio y son requisito para la acreditación de la carrera, por lo que persigue tanto objetivos pedagógicos como evaluativos. De ahí que la escritura académica en este género favorece el aprendizaje de contenidos disciplinares, expresar su punto de vista, posibles hipótesis y la construcción de una identidad; a la vez que es preciso reconocer las estrategias de enseñanza puestas en acción por metodólogos y contenidistas durante la realización del TFL. En este sentido se contempla el aprendizaje como resultado de la integración de tres procesos: el individual, el grupal y el de enseñanza (Souto, 1993).

En ese marco, surge el interés de indagar aquellos aprendizajes adquiridos y reconocidos por el grupo de egresadas durante la producción del TFL. Con ello se hace referencia al aprendizaje que pudiese presentarse en el trabajo colaborativo como también en el individual. Junto con ello, y a partir del vínculo establecido con los profesores contenidistas y metodólogos, interesa indagar qué de aquellas herramientas de trabajo brindadas por el

equipo docente durante el acompañamiento, fueron de utilidad y pudieron ser apropiadas por parte de las egresadas durante la producción del TLF.

CAPÍTULO 4

4 Análisis de datos

El presente apartado pretende desarrollar el análisis e interpretación de los datos recabados con el instrumento confeccionado. A través de las entrevistas grupales e individuales, realizadas a los dos grupos de egresadas, fue posible vincular los relatos de su experiencia durante la elaboración del TFL con aquellas nociones teóricas plasmadas en las categorías y subcategorías de análisis expuestas con anterioridad. Debido al diseño metodológico de la presente práctica investigativa, es preciso aclarar que las entrevistas fueron de carácter flexible y dinámica (Taylor y Bogdan, 1987). Por lo cual, las mismas sufrieron algunas modificaciones en pos de ampliar el conocimiento de las perspectivas de los entrevistados acerca de la temática que aquí interesa desarrollar.

De este modo, a partir de un trabajo de codificación cualitativa (Dabenido, 2017), mediante la utilización de cuadros que permitieron sistematizar los relatos, es que fue posible el procesamiento de los datos. En ese marco, se presentan aquí algunas aproximaciones obtenidas en torno a la escritura colaborativa, la autoría de pensamiento y el acompañamiento docente, y lo que caracterizó a cada una de esas dimensiones durante la producción del TFL.

4.1 La escritura colaborativa

4.1.1 *Desafíos y/o Dificultades durante el proceso del TFL en relación al trabajo grupal*

Fue a partir de las voces de las entrevistadas y conforme a su experiencia, que se pudo observar que las dificultades y desafíos percibidas por las egresadas se relacionaron principalmente con aspectos referidos a la producción escrita. De modo que, en tanto género discursivo nuevo, apareció en la indagación al Grupo 1, la preocupación que surgió al momento de iniciar con la escritura del TFL. La misma estuvo vinculada a su especificidad y, junto con ello, el desafío de incorporar ciertos aspectos del mismo, ya que las entrevistadas entienden que a lo largo de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, la escritura académica va presentando una complejidad gradual.

Es por ello que, en base a los relatos por el Grupo 1, entre los principales desafíos se encuentra el uso del vocabulario específico. En tal sentido “E, 1¹” sostenía: *“Usar palabras técnicas (...) tener en cuenta bien los significados de las palabras, que no modifiquen el texto*

¹ Las entrevistadas se designan con una letra correspondiente al nombre de pila, y el número de grupo al que pertenecen. Así, “1” corresponde al grupo de egresadas que cursaron en 2020 y “2” corresponde al grupo que cursó en 2019.

(...) *por ahí era más que todo buscar bien los significados, que no pierda la coherencia y cohesión el texto (...) utilizar, empezar a usar bien el lenguaje técnico*". La misma entrevistada, respecto a la apropiación de Normas APA y la adecuación del escrito según aspectos formales para la presentación de los trabajos finales, decía: *"nos costó mucho porque teníamos la idea y bueno, todo el tiempo teníamos que tener en cuenta lo de las normas APA para no hacer plagio"*. En ese sentido, ya Mariana Miras (2000) advertía respecto a la exigencia de las reglas que rigen las producciones escritas, las cuales demandan rigor y precisión en la utilización de términos, ya sea en relación al significado como en lo referido a lo formal u ortográfico. En ese marco, y con respecto a la adecuación del escrito del TFL para su presentación, el Apartado D del anexo 1 (RD 0165/22 y la anterior RD 0076/17 que estaba vigente al momento de cursar las entrevistadas) indica las características formales del texto y, a su vez, la posibilidad de ir apropiándose de los requerimientos académicos para la escritura. Si bien, se presupone que las egresadas utilizaron esta herramienta para la producción del escrito, es oportuno aclarar que no es una cuestión que surgió en las entrevistas.

Por otra parte, en la entrevista a "M, 1" de este mismo grupo, manifestó que siempre le costó la escritura individual, por lo que durante la elaboración del TFL se le presentó la dificultad de tener que revisar una y otra vez lo escrito. Ello, en pos de cumplir con los requerimientos, tanto formales como del trabajo grupal, ya que se exigía llevar cierto ritmo de trabajo impuesto implícitamente por lo colaborativo. De este modo, "M, 1" explicaba: *"tenía que escribir y al otro día volverlo a leer, porque (...) al otro día me iba a dar cuenta que había algo mal que estaba redactado o lo podía haber redactado de una forma mejor"*. Lo cual denota el carácter recursivo de la escritura, es decir, la posibilidad de volver a lo ya escrito con el fin de reconocer incongruencias y reelaborarlo. Además, reconoce que durante las revisiones grupales sus escritos eran mayormente los que necesitaban ser corregidos, por lo que manifestó ser un proceso angustiante pasar por ello.

Finalmente, en la indagación al Grupo 2, si bien atravesaron desafíos al momento de la escritura: búsqueda de material teórico, revisión constante, adaptarse a los requerimientos formales, etc, no aparecen como una cuestión a nivel grupal. Esto puede ser debido a que la asignación de roles permitió la resolución de estas tareas a quien le correspondiera. Por lo que, en cambio, para este grupo la principal dificultad se presentó en cuanto a aspectos emocionales. Cuando se indagó para conocer sobre las posibles dificultades que pudieron aparecer al momento de la escritura, "J, 2" respondió: *"Bueno las dificultades... yo creo que tienen más que ver con el miedo, la ansiedad de uno más que con lo que tenés que hacer"*. Estos sentires se encuentran aparejados al hecho de encontrarse con un trabajo final de esta

magnitud, que además es condición para terminar con una carrera de grado, por lo que manifiestan la necesidad de superar estas dificultades con el sostén emocional por parte de quienes los acompañan en esta tarea.

4.1.2 Modalidades de trabajo grupal

Al hablar de la modalidad de trabajo, es preciso recuperar el término de *grupalidad*, planteado por Marta Souto (1993) quien lo considera como el campo de interacciones y red de relaciones establecidas para compartir un determinado saber. Al mismo tiempo, implica un espacio de reunión, donde las personas involucradas llevan a cabo determinada tarea para cumplir con cierta finalidad. En torno a lo mismo, es preciso considerar las decisiones tomadas por cada grupo para realizar la producción. Respecto al Grupo 1, se llevó a cabo una modalidad de trabajo virtual, dado el contexto de pandemia, la cual implicaba reunirse diariamente, manteniendo comunicación por diversos medios (Google Meet, Google Drive, Whatsapp). Dicha modalidad fue percibida por el grupo como un proceso de escritura más rápido. En palabras de “E, 1”: *“me pareció algo muy bueno lo de la virtualidad (habla y sonrío) porque... yo creo que si nos hubiésemos tenido que juntar las cuatro presencialmente, no lo hubiéramos terminado nunca”*. Por su parte “A, 1” afirma: *“Eso hizo que el proceso sea más rápido”*. En el caso del Grupo 2, realizaron el escrito durante el año 2019, por lo cual la producción fue de carácter presencial, estableciendo determinadas horas de trabajo, aunque no de manera periódica, percibiendo el proceso como más lento. En relación a ello “V, 2” comentaba: *“Era muy difícil, muy difícil, muy lento también. Por eso llegó un momento que dijimos ‘bueno, nos separemos teoría y cada una busca por distintos lados’ y después nos juntábamos pero sí hacíamos en grupal porque nos parecía importante también compartirlo juntas, nada fue por separado y al final juntábamos todo”*.

De acuerdo a lo expuesto, resulta pertinente recuperar la noción de *trabajo colaborativo* (Maldonado Pérez, 2007), ya que al interior de ambos grupos la tarea fue de responsabilidad tanto individual como grupal y la división del trabajo se realizó de manera conjunta. De manera que, el conocimiento requirió de razonamiento, cuestionamiento y discusiones grupales. A partir de las entrevistas, y en torno a la organización del Grupo 1, para la realización del marco teórico se llevó a cabo una división en grupos y subgrupos (duplas). En palabras de “M, 1”: *“éramos cuatro, entonces nos dividíamos en dos, dos y dos, por ejemplo el primer grupo agarraba lo que era el capítulo 1 y el segundo grupo agarraba lo que era el capítulo 2. Las cuatro primero conversábamos lo que eran las ideas principales*

que nos gustarían que estén tanto en capítulo 1 como en capítulo 2, entonces ya teníamos una idea general. Luego estos subgrupos que se dividían nos poníamos en contacto con la otra compañera, (...) Entonces lo escribíamos y después este subgrupo de dos se volvía a juntar para armar de nuevo bien los capítulos. Leerlos, los leíamos entre las dos y ahí decíamos ‘ah mira, sí sí sí’ y después una vez que ya quedaba listo lo presentábamos con las otras chicas. Entonces las chicas nos presentaban capítulo 1 y nosotras les presentábamos capítulo 2 y ahí íbamos trabajando en conjunto, y las cuatro hacíamos de nuevo la corrección del 1 y la corrección toda del 2”. Si bien hubo algunas discrepancias en la modalidad interna de cada grupo, ambos sostuvieron que se reunían a realizar una revisión y puesta en común para establecer concordancias respecto al escrito y su desarrollo. Al decir de las entrevistadas, “A, 1” sostenía: “Revisamos todo digamos, y ahí charlabamos... ‘me parece que esto no va, me parece que esto está bien, que hay que aclarar...’ y así hacíamos todas las correcciones”; “E, 1” reafirma: “Estábamos todas participando en todo, entonces...íbamos ahí, consultándonos ‘che, me parece que esto no se entiende’ o ‘¿qué onda esto? no se entiende que quisieron decir con esto’. Entonces por ahí lo reformulamos de vuelta”. En la misma línea de ideas, “V, 2” integrante del Grupo 2 manifestaba: “hasta que nos juntábamos todas, lo leíamos, y ahí organizábamos. Era partes por separado y otras partes juntas. También nos juntábamos y redactábamos juntas”.

Una estrategia utilizada por ambos grupos fue el recurrir a una persona externa al grupo de trabajo, a quien se denomina consultor (Alvarez y Bassa, 2016) quien, sin ser responsable de la producción, contribuye a la tarea, promueve comentarios. En ese sentido, “M, 1” del Grupo 1, haciendo referencia, nuevamente, a sus dificultades respecto a la escritura, manifestaba: “tengo una compañera, una amiga (...) del barrio, que ella es profesora de español, entonces ella me ayudaba mucho con lo que era redacción, me decía ‘mira, yo te digo que vos pongas acá’, ‘fijate esto’, me hacía señalamientos, que eso a mi me fue ayudando mucho también. Digamos como que busqué ayuda externa”. Del mismo modo, las integrantes del Grupo 2 recurrieron a otra metodóloga, por recomendación de su co-directora, quien reconoció cierta limitación en cuanto a su desempeño en la metodología cuantitativa, siendo este enfoque parte de las decisiones metodológicas del grupo en el trabajo realizado. Por otra parte, en algunas oportunidades, acudieron a otros grupos de pares a los cuales realizaron diferentes consultas. Al respecto “J, 2” expuso: “teníamos conexión con dos o tres grupos de tesis del mismo año y de la misma profesora, entonces nos iban diciendo cómo iban y cosas así. Como que íbamos consultando a otros grupos de tesis... de trabajos finales”.

4.1.3 Asignación de roles

La indagación en torno a los relatos de ambos grupos de egresadas, permitió inferir modos particulares de organización para la escritura colaborativa. De acuerdo a los planteos ya expuestos de Guadalupe Álvarez y Lorena Bassa (2016) acerca de las estrategias empleadas para la dinámica de las producciones escritas grupales, se reconoce en el Grupo 1 la llamada estrategia *interactiva*. La misma no presenta roles fijos y cada miembro contribuye de manera activa. En torno a ello, “E, 1” del Grupo 1 manifestó: “*todas hicimos todo, todas escribimos, todas corregimos, todas hacíamos todo*”. Por el contrario, la dinámica del Grupo 2, corresponde a la estrategia denominada *paralela estratificada*, en la cual cada participante desempeña una tarea de su dominio. En este caso y conforme a la experiencia relatada por el grupo, tal modalidad de trabajo surge a partir del propio reconocimiento de cierta habilidad. Al mismo tiempo, es posible por la aceptación y el reconocimiento hacia quien desempeñe esa labor por parte de las demás integrantes del grupo. Al respecto “J, 2” sostenía: “*cada una fue asumiendo (...) el rol...y la otra aceptaba ese rol*” y continúa: “*nos especializamos en una cosa, dentro del trabajo y cada una se plantó ahí. Y la otra lo respetaba*”.

En relación a lo anterior, los mismos autores exponen acerca de la participación en la producción de escritos y el surgimiento de determinados roles. En tal sentido, se reconoce en los decires de las entrevistadas, los lugares ocupados por cada integrante. Un ejemplo de ello se encuentra en el relato de “V, 2”, integrante del Grupo 2, quien expuso: “*‘C’ era todo lo que era las normas APA, el formato, la letra, ella era encargada como de eso y las demás quedábamos con, bueno, la teoría, organizar y buscar autores*”. Lo mencionado permite distinguir dos roles determinados; el rol de *revisor*, quien se limita a cuestiones formales; y el rol de *editor*, quien realiza modificaciones tanto de contenido como de estilo. Este último fue asumido por más de una integrante. En la misma línea de ideas, “J, 2”, integrante de ese mismo grupo, manifestó: “*yo trabajé más que nada con lo que era metodológico y eso me resultaba muy fácil... y era la única que lo sabía*”. Nuevamente, se reconoce aquí el rol de *editor*.

4.1.4 Relaciones intersubjetivas o interpersonales

En base a los relatos de las entrevistadas, y al sustento teórico por parte de varios autores, es que se considera que entre las cuestiones que se ponen en juego al interior del grupo de trabajo, un aspecto relevante son las relaciones intersubjetivas o interpersonales entre sus miembros. En torno a ello, Marta Souto (2000) señala que no es suficiente el

agrupamiento de personas, pues además, se precisa de las relaciones interpersonales y de dispositivos grupales, los cuales posibilitan situaciones de enseñanza y aprendizaje, así como también la vinculación entre lo grupal y lo institucional. Respecto al dispositivo grupal mencionado, la misma autora señala que en él “se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo” (p. 52).

En relación a lo expuesto, la indagación de ambos grupos de egresadas permitió visualizar ciertos aspectos descriptos. Por su parte, el Grupo 1 describe que la producción de su trabajo final se caracterizó por compartir un objetivo común entre las integrantes. Al mismo tiempo, “E, 1” señaló: *“todas teníamos el mismo ritmo de trabajo, las mismas ganas”*. Por otra parte, se enfatiza el compromiso y la constancia al momento de trabajar, así como también la confianza entre las integrantes, lo cual hacía posible la comunicación *“nos corregimos entre nosotras cuatro sin drama...nos podíamos decir todo”*, agregó. Además, la misma entrevistada resaltó la comprensión y el respeto: *“Todo el tiempo estábamos comunicándonos, me parece que eso fue lo fundamental en nosotras cuatro, que hubo mucha comunicación, comprensión y respeto”*. Respecto al Grupo 2, si bien se encontraron semejanzas a lo que explicita el grupo anterior, se acentuó aún más en la confianza entre las integrantes, lo cual permitió, en este caso, la posibilidad de delegar las tareas. Al respecto “J, 2” expresó: *“cada una confiaba en la otra, nos pudimos dar esa confianza. Entonces, delegar que no podés hacer todo y que vas a abarcar una sola parte y después escuchar a la otra sobre lo que escribió”*.

4.2 Autoría de pensamiento

El constituirse como autor implica responsabilizarse de determinada producción, es decir, hacerse cargo, reconociéndose como partícipe y protagonista de la misma (Fernandez, 2002). En ese sentido, fue interesante escuchar los relatos de las entrevistadas, ya que al realizar una producción caracterizada por lo colaborativo, se brindaron respuestas que excedieron a aquel proceso y acto individual que implica la autoría de pensamiento.

Ambos grupos de entrevistadas, sostuvieron su autoría en cuanto a la producción del TFL, manifestando que la voz propia apareció fuertemente en el apartado de las conclusiones. En este sentido, la entrevistada “V, 2” del Grupo 2 manifestó que decidieron realizar un apartado exclusivamente para exponer sus ideas, en relación a lo mismo decía: *“dedicamos un apartado.. yo por ahí también lo planteé, que estaría bueno, como profesionales nosotras,*

dedicar un apartado con nuestro pensamiento y eso hicimos!”. En la misma línea de ideas, se entiende que no podrá mantener su autoría quien no pueda reconocerse autor de su escrito y responsabilizarse de tal producción. De acuerdo a ello, en entrevista individual, “V, 2” sostuvo: *“cada vez que nosotras leíamos los capítulos (...) los lees quinientas veces antes de entregarlos entonces nos sorprendíamos de... era como muy orgullosas de haberlos hecho nosotras”*; vinculado a lo mismo y al momento de realizar la defensa del trabajo final, la misma entrevistada comentó: *“Estábamos muy confiadas todas. Yo las miraba, cuando pasaba la ‘J’, porque nos dividimos unos minutos cada una. Cada una habló y yo no podía creer lo confiadas que estaban. O sea...estaban muy seguras todas de sí mismas. Y yo decía ‘¡Ay ya somos licenciadas chicas, qué emoción!’”*.

4.2.1 Desafíos al momento de la escritura en torno a la autoría

Conforme a lo que refiere a la experiencia durante el momento de la escritura, las entrevistadas, pudieron reconocer una serie de desafíos y dificultades, los cuales resultaron ser común a ambos grupos analizados. Si bien, se entiende a la autoría de pensamiento como un proceso que es subjetivo, al ser un trabajo colaborativo, las integrantes del grupo se encontraron con un desafío al tener que escribir con otros. Lo cual, implicó no solo el hecho de compartir la tarea de escritura sino que además requirió de la necesidad de plantear cada perspectiva y establecer puntos en común. Con respecto a ello, “A, 1” del Grupo 1 planteaba: *“Por ahí, surgían algunos conflictos, pero bien digamos, no conflictos de peleas, si de conversar mucho, plantear nuestros puntos de vista también”*. Su compañera “E, 1” agregó que fue un desafío ponerse de acuerdo y que incluso si no lo lograban preferían descartar la idea en discusión. Por su parte, “V, 2” del Grupo 2 comentaba al respecto: *“siempre nos preguntábamos, ‘bueno, yo pienso esto pero vos... estás pensando lo mismo que yo o no?’ Si coincidíamos, genial, lo poníamos, si no directamente lo descartábamos”*. Ello, guarda especial relación con lo que ya planteaba Marisabel Maldonado Pérez (2007) cuando se refería a aquellos aspectos constitutivos del trabajo colaborativo, como la autoridad, la negociación y el diálogo del grupo que cumplen un lugar fundamental para lograr consensos al interior del grupo, a la vez que permite el despliegue de subjetividades.

Por otra parte, cuando se indagó en las entrevistas individuales en relación a la construcción de un aporte propio, las egresadas manifestaron haberlo percibido como una dificultad ya que, se encontraron con la incertidumbre sobre qué más se puede decir sobre el tema además de lo ya dicho por los autores del campo. En tal sentido, Carlino (2006) entiende que contribuir con un conocimiento nuevo como autor de una producción que tiene además

una multiplicidad de otras voces, acarrea no pocas dificultades para quien escribe. Por lo que, “J, 2” del Grupo 2 planteaba al respecto: *“me costó muchísimo más porque imaginate la cantidad de autores que hablan de la niñez a lo largo del tiempo... y eso fue un caos para mi. (...) ahí me costó muchísimo más como poner una propia voz, porque hay tantas voces que hablan de eso”* y agregó *“encontrar qué podés decir vos además de lo que dicen todos los autores de lo que estás parafraseando... eso es una dificultad”*. Además, fue interesante conocer cómo se puede lograr superar tal dificultad, “M, 1” del Grupo 1 reflexionaba sobre cómo se le planteó al interior del grupo para poder sortearla, *“por ahí nos pasaba que ‘ay ¿qué ponemos en el tfl?’, o sea que podemos poner con autoría. Y eso (...) como que se nos dificultaba porque nos limitaba a pensar ‘No, no puedo poner eso porque no es así y no sé si estará bien’. Entonces desde esas dudas empezamos a escribir todas todas y después las hablamos con las docentes, con la contenidista y ahí comenzamos nosotros a construir. Lo construimos un montón de veces, fue lo que más nos costó chicas... porque es re difícil (...) sin sustentarte de un autor”*. Montserrat Castelló (2009) destaca la importancia de que los escritores cuenten con ciertas competencias que les permita ser “capaces de emitir su propia voz mediante la escritura, diferenciarla de otras con las que pueden dialogar y discutir para emitir sus propios comentarios, juicios, razonamientos o argumentaciones” (p. 2).

4.2.2 Construcción de saber/aporte propio

En principio, se sabe ya la dificultad que ocasionó la construcción de un saber/aporte propio, por lo que cabe rescatar para el análisis las posibilidades que encontraron las entrevistadas para lograr dicha tarea. A partir de los relatos de las egresadas, se puede ver que el hecho de comprender acerca de lo que están hablando les da cierta autoridad para desarrollar sobre lo que se sabe o se entiende. “J, 2” del Grupo 2 decía: *“Y... es la parte más difícil cuando tenés que poner vos tu propio criterio. Me parece que para hacer eso tenés que comprender muy bien de qué estás hablando... muy bien. Entonces, como lo que más escribí (...) fue la parte metodológica, lo entendía muy bien, entonces lo podía poner en mis palabras (...) Hacerlo propio... trabajando a otros autores obviamente ”* y continúa *“porque si bien un metodólogo habla de cómo hacer una investigación no habla de la tuya. entonces ahí lo hacemos propio”*.

De este modo, a la hora de poner en palabras lo aprendido en base a contenidos teóricos abordados, sin perder de vista sus propias ideas, cuestionamientos y construcciones, se logra transmitir no solo conocimientos a través de una producción escrita, sino también poder transformar lo aprendido, haciéndolo propio (Navarro, 2017). Cuando en el Grupo 1 y

2, se relató acerca de la temática de su TFL, se plantean algunas decisiones que se infiere podrían hacer a la cuestión de construcción de autoría. En el primer grupo, “A, 1” compartía: *“era tan acotado lo que teníamos, (...) nos dijeron de incluir lo de orientación vocacional. Y ahí sí, tenés mucho más. Y de esa forma, creo que pudimos como armar también, poner cosas nosotras relacionado a lo laboral, que nosotras habíamos estudiado, teníamos como saberes propios, digamos. En ese sentido, creo que facilitó para poder construir, (...) también desde nuestra perspectiva lo que queríamos poner, sin (...) copiar y poner todo lo que teníamos de los autores”*. Mientras en el segundo grupo, aparecieron estas decisiones en relación al uso de determinados términos, por lo que “J, 2” explicaba: *“pensamos que la importancia de tomar el término ‘las niñeces’ ‘las infancias’ y no la infancia, la niñez, el niño, la niña, (...) ahí es como que se hace más propio”*.

En consecuencia, para que estas decisiones puedan llevarse a cabo, es preciso entender que los integrantes forman parte de una producción que es de índole grupal, por lo que es necesario que encuentren las oportunidades que les permitan desplegar su saber. En este sentido, Alicia Fernandez (2002) reconoce la necesidad de que el sujeto se conecte con esa posibilidad y experiencia de satisfacción de sentirse autor de sus pensamientos. Esta posibilidad en este caso está dada por el lugar que otorga el grupo para que cada integrante pueda desplegar algo de su autoría. En relación a la experiencia relatada por ambos grupos reconocieron esta cuestión como propia a su grupo de trabajo, “E, 1” del Grupo 1 contaba: *“siempre que tuve alguna idea o punto de vista o me parecía propio agregar algo siempre las chicas me apoyaron”* y agregó: *“todas teníamos libertad para escribir... todo. Lo mismo que para opinar sobre los textos que escribía cada una”*. Y por su parte, “V, 2” del Grupo 2 recuerda: *“queríamos hacer un apartado, exclusivamente de lo que nosotras pensábamos (...) En las conclusiones, hicimos otro apartado de escrito y pusimos ‘mirada psicopedagógica’ (...) y ahí lo que hicimos fue... todas poner nuestros aportes de lo que nosotras pensábamos, con nuestras palabras”*.

Por otra parte, cabe rescatar lo que planteó “A, 1” del Grupo 1 quien dijo reconocerse autora de aquellos capítulos que escribió, y agregó: *“te dabas cuenta de quién escribió cada capítulo, porque obviamente tiene su impronta. Todos escribimos de forma totalmente distinta”*. Sin embargo, lo que aquí interesaba conocer no era el reconocimiento como autor del escrito por aquello dejado en el papel, sino por aquello que no se ve en él. Es decir, que el sujeto pueda reconocerse autor a partir de la experiencia subjetiva al momento de escribir (Prol, 2004). Estos planteos guardan más relación con lo que posteriormente “A, 1” relató: *“la forma de cómo armás, por ejemplo, el capítulo o en lo que vos vas decidiendo...que poner*

primero, como vos querés cerrar ese capítulo, con qué preguntas, porque por ahí podés dejar preguntas para el lector. Eso me gustaba mucho también. Así que creo que de esa forma dejaba mi impronta”.

Para terminar, cuando se indagó a las entrevistadas acerca de dónde consideraban que aparecía en su trabajo fuertemente la voz propia, las respuestas coincidieron en considerar a las conclusiones el lugar donde pudieron reconocer su autoría, realizando aportes significativos al campo, sugerencias y preguntas. Aunque, en el caso del Grupo 2, en instancias de cierre decidieron construir un apartado al que llamaron “*mirada psicopedagógica*”; esta fue una decisión en conjunto a pesar de ser una de las integrantes quien lo propuso.

Ocurre pues, que al tratarse de un trabajo colaborativo sería propio rescatar lo que plantea “A, 1” del Grupo 1 con respecto al lugar que encuentran para expresarse, de modo que manifestaba: *“yo sí siento que he expresado mis ideas, pero también siento que mis ideas eran como también las de mis compañeras (...) hablábamos mucho, conversábamos mucho, qué poner, poníamos en la mesa que opinábamos cada una y muchas de las cosas coincidíamos. Por lo que, al ser un trabajo que es en equipo, si veo reflejado, igual que mis compañeras también deben ver reflejadas también las ideas, digamos. Porque todo lo que pensábamos está puesto ahí, de alguna u otra forma”.* Además, resalta la importancia de poder llegar a construir ideas comunes, *“todas teníamos que llegar a una idea, o sea, todas teníamos que poder opinar (...) coincidir en algún punto lo que queríamos expresar.”*

4.3 Acompañamiento docente

4.3.1 Vínculo grupo-equipo docente

Al tratarse la producción del TFL de un trabajo en conjunto que incluye tanto al grupo de estudiantes como al equipo docente que acompaña el proceso, es que el vínculo entre ambos cobra relevancia, pues es un factor influyente para el desarrollo del trabajo futuro. Es preciso aclarar que el acompañamiento presenta un modo de vinculación particular, el cual implica relaciones intersubjetivas, las cuales se organizan en función de la tarea compartida. Así pues, estas surgen y se desarrollan a partir de algún motivo, que permite reunir a los sujetos, al margen de la labor que cada quien desempeñe (Lopez, Rodriguez y Moyano, 2021).

Ahora bien, conforme a los relatos de las entrevistadas referidos al vínculo con los profesores contenidistas y metodólogos, las experiencias transitadas por ambos grupos

presentan diferencias significativas. Por su parte, el Grupo 1 reconoció las prácticas de acompañamiento por parte del equipo docente, haciendo hincapié en aspectos como el compromiso y el acuerdo compartido. Al respecto “E, 1” expuso: *“Las profes nos dijeron ‘chicas cada grupo va a su ritmo’, y tiene que ver (...) con nosotras, ella nos había dicho eso ‘Si ustedes quieren terminarlo en 1 año lo van a terminar, yo las voy a acompañar’ (...) Tuvimos el acompañamiento de la profe, de la contenidista y bueno, fuimos uno de los pocos grupos que lo terminamos en un año”*. Asimismo, explicitó acerca de la comunicación y predisposición brindada por parte de los docentes: *“les mandábamos mensajes, le decíamos ‘profe’ (...) no sé, cualquier día. No sé, ‘me pasa esto, no me acuerdo cómo era esto’ (...) ‘profe no sé esto, no sé si se entiende, o de donde podemos sacar info sobre esto que no encontrábamos’ y te responden al toque, o te mandaban un audio o lo que sea... todo así por whatsapp (...) le mandaba un mensajito y bueno, ellas te respondían... un super acompañamiento por su parte, estuvieron atentas todo el tiempo, todo el tiempo a merced nuestra digamos”*. Además, la misma entrevistada, aseguró *“en el equipo están ellas incluidas”*.

Por otro lado, y respecto al Grupo 2, la experiencia con el acompañamiento docente fue percibida por las integrantes como una relación compleja y problemática, la cual no permaneció durante la realización del trabajo. En ese marco, y a modo de reflexión sobre la situación descrita, se retoman aquí las voces de Álvarez et al. (2021) pues se consideran relevantes sus aportes, los cuales se desarrollan desde su perspectiva como estudiantes y a partir de recuperar su experiencia en lo que fue el proceso de producción de su TFL. En ese sentido, las autoras entienden al acompañamiento como una instancia compartida entre estudiantes y docentes, conformando un equipo de trabajo, implicados y co-construyendo, en pos de producir un conocimiento mediante la investigación y la escritura. Además, agregan *“reconocemos la necesidad de que estos espacios y prácticas acompañen el proceso también desde otro lugar, no solo de la normativa institucional que dicta el currículum, sino también desde las tramas vinculares y subjetivas”* (p. 26). En ese marco, y a pesar de la experiencia relatada, “L, 2” integrante del Grupo 2 manifestó: *“El acompañamiento no siempre es como uno quiere y te tenes que adaptar. Nosotras nos tuvimos que adaptar (...) yo creo que fue entender que los procesos no son como uno se imagina y el acompañamiento es lo que ellas nos ofrecían, y eso que ofrecían nosotras lo teníamos que agarrar...porque no había opción. Entonces tuvimos que cambiar, aprendimos a manejar nuestras propias frustraciones y a sostenernos una a la otra (...) Aprendimos que el acompañamiento nunca es como una espera. Hay veces que sí es genial y hay veces que no”*. No obstante, su compañera “V, 2”

expuso: *“también aprendimos a buscar de otros lados porque no nos quedamos con eso. Pedimos ayuda y seguimos intentándolo porque era nuestra tesis”*.

4.3.2 Estrategias y recursos para la producción del TFL

Conforme a la experiencia de los grupos entrevistados fue la docente metodóloga, quien aportó a la enseñanza de las formalidades de la escritura académica, proporcionando Trabajos Finales de Licenciaturas de estudiantes recibidos con el objetivo de que puedan acercarse al TFL, en tanto género discursivo nuevo. Al respecto “V, 2”, integrante del Grupo 2, comentaba: *“La metodóloga nos brindó teoría...autores que leamos...”*. Del mismo modo, “E, 1”, miembro del Grupo 1, sostenía: *“Cuando hicimos la introducción ella nos pasó ejemplos... nos mandaba por ahí ejemplo de tesis, de trabajos finales de otras chicas o nos decían... te mandaban las pautas, los pasos a seguir, lo que tiene que tener el índice... todo, de todos, todos los capítulos, de todo nos pasó ejemplos”*. En cuanto al material teórico, la misma entrevistada expuso: *“Las profes nos dieron un libro”*. Su compañera “M, 1”, agregó: *“nosotras por ejemplo tenemos un solo libro que de eso era básicamente de todo lo que nos basamos exactamente para ir argumentando lo que es la psicopedagogía laboral pero tomamos como suministro, por así decirlo, lo que es la orientación vocacional. Entonces...también muchas veces, sacamos información sobre la OVO² y ahí fuimos también haciendo como un entrelazamiento”*.

Por otra parte, la contenidista, especialista en el campo disciplinar específico, brindó sugerencias para la escritura y correcciones para los avances. “E, 1”, una de las entrevistadas, sostenía: *“nos guiaban y remarcaban todo el tiempo ellas que tengamos en cuenta bien como se cita, entonces todo el tiempo corregían eso, (...) hacían mucho hincapié en citar bien, en hacer bien un parafraseo, te contaban los renglones, las palabras que podías tener, todo...”*. Al respecto, resultan relevantes los aportes de Alicia Fernandez (2002) quien sostiene que para promover espacios donde la autoría de pensamiento tenga lugar y el aprendizaje sea posible, es necesario posicionarse desde un paradigma de enseñanza donde quien enseña “se muestre conociendo y no conocedor, (...) se muestre pensante y no que exhiba e imponga lo que piensa” (p. 120). Es decir, se precisa que quien enseña, reconozca en sí mismo y en sus aprendientes la capacidad pensante. En relación a ello, “E, 1” mencionaba: *“Al principio por ahí nos costó un poco agarrarle la mano, pero con las correcciones fuimos guiándonos”*. Por su parte, “M, 1” decía: *“para no repetir tanto nos daba la posibilidad de que si*

² Sigla que corresponde a la cátedra Orientación Vocacional Ocupacional, que forma parte del plan de estudio del cuarto año de la carrera Lic. En Psicopedagogía.

queríamos...podríamos abrir en relación a la mirada de la orientación vocacional así que nosotras sí lo hicimos”. Su compañera “E, 1” compartió: “Las profes nos dieron como un puntapié de algo y nosotras teníamos que buscar y armar” y afirma: “Nos dieron como un título y nosotras teníamos que buscar, comparar y bueno, teorizar sobre eso. Entonces, literal, era lo que nosotras decíamos, era de nuestra autoría eso”.

4.3.3 Aprendizajes adquiridos y reconocidos por las egresadas durante el proceso de TFL

A partir de la definición de aprendizaje grupal que propone Marta Souto (2000) al cual refiere como aquel se produce por la integración del proceso grupal, del proceso de aprendizaje, y por último, del proceso de enseñanza. Souto precisa el concepto de aprendizaje grupal como

proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intragrupal. (p. 50)

De acuerdo a lo expuesto, y en cuanto a los aprendizajes adquiridos durante la realización del TFL, “M, 1”, integrante del Grupo 1, decía: *“Rescato (...) el aprendizaje que se genera en el intercambio. (...) siento que el intercambio que nosotras tuvimos con la profe, también sirvió... por ejemplo por ahí las profes qué sé yo, nos podía decir ‘no, pueden poner esto’ y nosotras les decíamos ‘no profe, nosotras queremos poner esto’ y se lo argumentábamos y creo que tanto ellas aprender de nosotras, como nosotras de ellas y... bueno, como aprendimos nosotras también como grupo porque nosotras nunca habíamos hecho una tesis, ni un trabajo tan extenso, algo así entonces fue también que fuimos aprendiendo constantemente a cómo trabajar, a cómo organizarnos”.*

En relación a lo anterior y referido a lo propio del dispositivo grupal (Souto, 2000), “E, 1”, integrante del Grupo 1 manifestaba: *“aprendes un montón de cosas porque... no solamente me refiero a lo académico sino a cómo funciona realmente un grupo (...) porque está la voluntad de cada uno y vos sabés que sin el otro... vos podés poner lo tuyo pero si la otra persona no pone lo de el no va a funcionar”.* Sobre lo mismo, “L, 2”, integrante del Grupo 2, decía: *“confiábamos también en el criterio de la otra.(...) que no es tan simple el trabajo en grupo. No es como bueno juntense y listo. No es para nada fácil, ya sea por descansar en el otro o por no, no es fácil. Y creo que a nosotras se nos hizo fácil porque había una confianza y había una red ¿no?”.*

Por otro lado, las entrevistadas manifestaron diversos aprendizajes adquiridos en lo que refiere a los aspectos formales de la escritura. En torno a ello, “M, 1” del Grupo 1, reconoció su avance en este aspecto: *“La escritura siempre me costó mucho y siento (...) que lo pude poner en práctica y aprender muchísimo”*, mientras que su compañera “E, 1” mencionó que pudo trabajar en la apropiación de aspectos que hacen a la formalidad de la escritura *“Aprender las normas APA, cómo...citar, todo eso”*. En ese marco, Montserrat Castelló (2009) advierte que el proceso de escritura es complejo, ya que al escribir sobre un determinado tema, se precisa un dominio de las convenciones lingüísticas y textuales, como así también conocer las formas de escritura de la propia disciplina. Del mismo modo, demanda tomar decisiones en torno a lo que se quiere decir y cómo hacerlo teniendo en cuenta otros aspectos relacionados con el hecho de para qué se escribe, para quienes, etc. Vinculado a lo anterior, en los relatos se resalta el aprendizaje en cuanto al vocabulario a implementar en el TFL, en tanto género discursivo nuevo, por lo cual “M, 1” señaló: *“teníamos que tratar de buscar vocabulario por ahí específico o específico de un trabajo final y bueno... poner sinónimos porque no podíamos repetir y pensar, porque ya no sabíamos qué poner...”*.

En conclusión, y en base a lo expuesto hasta aquí, se evidencia en ambos grupos la adquisición de aprendizajes tanto en lo que concierne al proceso que implicó la práctica investigativa, como también en relación al trabajo colaborativo realizado. Se recupera aquí una reflexión final por parte de una de las entrevistadas: *“fue re enriquecedor el intercambio (...) porque siento como que cada una podía tener una mirada diferente, y como una potencialidad diferente, entonces a lo mejor estaba la potencialidad de la que sabía taca taca (gesto de tipeo en computadora) redactar, la otra la que podía expresar y armar las ideas, entonces como que (...) teníamos algo que nos podíamos complementar”* (“M, 1” del Grupo 1). Así pues, lo postulado queda estrechamente vinculado a los planteos de Pichon Rivière (1975) cuando desarrolla acerca de la teoría de grupo, y plantea

A mayor heterogeneidad de los miembros, heterogeneidad adquirida a través de la diferenciación de roles desde los cuales cada miembro aporta al grupo su bagaje de experiencias y conocimientos y una mayor homogeneidad en la tarea lograda por la sumación de la información (pertinencia), el grupo adquiere una productividad mayor (aprendizaje). (p. 208)

CONCLUSIONES

A modo de cierre, el presente Trabajo Final de Licenciatura abordó la elaboración del TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía. La indagación a los dos grupos de egresadas permite visualizar los desafíos transitados al momento de llevar a cabo una escritura colaborativa, a su vez, acompañada por los equipos docentes de metodólogos y contenidistas. Del mismo modo, esa indagación permitió conocer qué lugar ocupa la autoría de pensamiento en un trabajo de carácter colaborativo, así como también durante el acompañamiento docente en la producción del TFL. Lo anterior teniendo en cuenta el objetivo general de la presente práctica investigativa, el cual se propone indagar aquellas modalidades de trabajo del grupo de estudiantes y las herramientas para la escritura académica del género discursivo específico brindadas por el acompañamiento docente que permiten que se construya y/o potencie la autoría de pensamiento de los estudiantes en el trabajo colaborativo durante la elaboración de producciones de TFL.

De acuerdo a la muestra seleccionada, la cual se caracterizó por transitar la producción del TFL, un grupo con modalidad presencial y el otro virtual, se infiere que la modalidad de trabajo es un factor influyente en varios aspectos. En primer término, en cuanto a la duración para culminar el escrito, se evidenció desde la perspectiva de las entrevistadas, que quienes realizaron la producción escrita de manera virtual, lograron finalizarla en un tiempo más acotado, a diferencia de quienes compartieron un espacio físico. Ello se debería a que la virtualidad suscitó el uso de recursos (Google Drive, Google Meet, Whatsapp, etc.) que agilizan la tarea y, por consiguiente, permite participar de manera activa en todos los aspectos del proceso de la escritura. En segundo término, las diferentes modalidades (presencial o virtual) determinan la organización de la tarea al interior del grupo. En el caso de quienes se reúnen presencialmente, se visualizó una clara asignación de roles, esto debido a encuentros poco frecuentes, tiempos de reunión reducidos, etc. pero además para economizar y optimizar los tiempos para la escritura. Se considera que a pesar de presentarse estas distinciones, no desaparece la escritura colaborativa en ambas experiencias, dado que como exponen Guadalupe Álvarez y Lorena Bassa (2016) la escritura colaborativa es un “proceso complejo porque combina las 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” (p. 242).

De acuerdo a lo mencionado por las autoras, se entiende que para que la escritura colaborativa sea posible se requiere del establecimiento de relaciones intersubjetivas entre los integrantes del grupo. Para ello son necesarios ciertos aspectos como compartir un objetivo en común, el compromiso y la constancia. Además, un elemento fundamental es la confianza,

puesto que permite cuestiones como el debate, el intercambio, así como también la posibilidad de delegar las tareas. Conviene destacar que estas cuestiones que se juegan en el marco de las relaciones intersubjetivas no se dan desde el inicio, sino que son producto de una construcción durante el proceso de escritura, las cuales son percibidas por las egresadas como aprendizajes. Por otro lado, el proceso de escritura que implicó el TFL, en tanto género discursivo específico, permite a las egresadas reconocer aprendizajes académicos. Aquellos aspectos que en un comienzo se presentaron como desafíos y/o dificultades al tratarse de un género nuevo, pronto son reconocidos como competencias de dominio. Estas cuestiones estuvieron referidas a aspectos de la escritura formal, tales como utilización del vocabulario específico, apropiación de normas APA, adecuación del escrito a pautas formales, entre otros.

Otra noción relevante para la presente práctica investigativa es la de autoría de pensamiento, concepto central de los desarrollos de Alicia Fernandez (2002) quien la define como “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117). En torno a lo mismo esta se presenta como un desafío, uno de ellos relacionado al hecho de poder construir un saber/aporte propio, ya que las entrevistadas se cuestionan qué más se puede decir, además de lo ya dicho por autores del campo. Al respecto, Carlino (2006) expone la complejidad de la puesta en diálogo entre

La voz del autor que escribe la tesis con las voces de los otros autores que han producido en el mismo campo, y a quienes se debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar, categorizar. Esta polifonía presenta no pocas dificultades a quien escribe. (p. 16)

Sin embargo, en instancias de indagación individual tendientes a la autoría de pensamiento, las entrevistadas reconocen su autoría en el apartado de conclusiones. Así como también, uno de los grupos produjo un apartado de cierre en el cual manifiestan haber plasmado sus pensamientos como futuras psicopedagogas. En torno a lo expuesto, es posible concluir que estos apartados finales de su TFL, se presentan como resultado de todo un proceso de aprendizaje y construcción de posicionamiento, luego de haber transitado la práctica investigativa realizando aportes significativos al campo, sugerencias y preguntas.

Al mismo tiempo, y en torno a la indagación de la escritura colaborativa, los relatos de las entrevistadas permiten inferir que al tratarse de un trabajo de carácter grupal, se excede aquel proceso y acto individual que implica la autoría de pensamiento. No obstante, lo individual no se diluye en la medida en que el grupo otorgue el lugar para que el reconocimiento sea posible y cada integrante pueda desplegar algo de su autoría. Cabe

mencionar que más allá de las marcas dejadas en el papel, el sujeto se reconoce autor por aquella experiencia subjetiva al momento de escribir (Prol, 2004). En ese sentido, se infiere que lo individual se manifiesta en aquellas decisiones, consensos, debates presentes en la escritura colaborativa. De este modo, una de las formas en la que el grupo da lugar a la autoría de pensamiento se manifiesta en aquellos aspectos constitutivos del trabajo colaborativo, como la autoridad, la negociación y el diálogo del grupo que cumplen un lugar fundamental para lograr consensos (Maldonado Pérez, 2007). Tal es así, que el no llegar a acuerdos implicaría descartar la idea. En efecto, el pensamiento individual quedaría en un segundo lugar, puesto que prima el orden grupal. Para concluir, se infiere que el reconocimiento como autores de una misma producción, no implica hablar de autoría de pensamiento grupal, sino más bien corresponde a los procesos propios del trabajo colaborativo como el consenso, debate, diálogo, que permiten plasmar una idea común, a la vez que no anula la experiencia subjetivante de cada sujeto al momento de escribir.

El TFL, en tanto género discursivo nuevo, implica un desafío tanto a nivel de escritura como así también a nivel emocional para las estudiantes. De acuerdo a los relatos de las egresadas, quienes transitaron diferentes experiencias en torno al acompañamiento, un factor influyente en el proceso de elaboración del trabajo final es el establecimiento del vínculo entre el grupo de estudiantes y el equipo docente. Para ello se requiere de compromiso y comunicación, como así también de acuerdos y predisposición compartida. Del mismo modo, las egresadas consideran que sería beneficioso que el equipo docente sea sostén para aspectos emocionales, tales como el miedo y la ansiedad propios del proceso que se transita. A su vez, el establecimiento del vínculo influye en la posibilidad de que las estrategias y recursos brindados por los profesores metodólogos y contenidistas tengan lugar.

Al ser el TFL una escritura a pedido (Olivieri, Lopez y Molina, 2020) se entiende que hay pautas establecidas de antemano, las cuales delimitan el tema a investigar. Por ello, cobran importancia las estrategias y recursos brindados por el equipo docente, ya que permiten que los estudiantes puedan desplegar algo de su autoría. En efecto, a través del intercambio, sugerencias, correcciones, bibliografía recomendada, se permite que se construya y/o potencie la autoría de pensamiento.

Con lo hasta aquí expuesto, se considera que la práctica investigativa hace sus aportaciones para continuar pensando lo colaborativo y su importancia para la Psicopedagogía. En ese sentido, desde el lugar de estudiantes y a partir de una mirada psicopedagógica, se reconoce que el dispositivo de la FES-UPC habilita un espacio de aprendizajes y enseñanza, encuentro y reflexión. Estos espacios son propicios para promover

la construcción de aprendizajes con otros, a la vez que le permite al sujeto constituirse como autor. Es a partir del intercambio con compañeros y docentes, que se da lugar al despliegue de la subjetividad donde cada participante pone en juego su saber.

Se considera que lo significativo de la práctica investigativa fue conocer, desde la perspectiva de egresadas, las cuestiones puestas en práctica al interior de la escritura colaborativa y de qué manera tiene lugar la autoría de pensamiento, entendiendo a esta última como un proceso subjetivo personal, que aún así está presente en un trabajo grupal. Ahora bien, en el dispositivo de la FES-UPC cobra relevancia el acompañamiento docente, el cual se caracteriza por llevar adelante tareas específicas, a su vez que se presenta como un modo de vinculación particular, poniéndose en juego relaciones intersubjetivas, donde estudiantes y docentes están implicados en pos de la construcción de conocimientos. A partir de ello sería interesante conocer si existe la posibilidad de *reconocimiento* (Fernandez, 2002) del otro como autor pero, esta vez, por parte del equipo docente que acompaña. A partir de lo expuesto, surgen algunos nuevos interrogantes que darían lugar a futuras investigaciones: Acompañar una producción escrita ¿habilita el reconocimiento como autores por parte de los docentes? y en ese sentido ¿Le es posible al docente reconocer algo de su autoría en los trabajos finales que acompaña? ¿Qué lugar tiene su autoría de pensamiento en los trabajos colaborativos de estudiantes? Al mismo tiempo, sería interesante indagar de qué modo el grupo de estudiantes colabora (o no) para que el reconocimiento por parte de los docentes tenga lugar.

Para finalizar, desde nuestra propia experiencia, reconocemos nuestra doble implicancia al estar involucradas escribiendo un TFL, mientras investigamos la producción del mismo. Además, nos encontramos atravesadas por la temática, puesto que llevamos adelante un proceso de escritura colaborativa, dando lugar a la autoría de pensamiento. En ese marco, destacamos la importancia de las relaciones intersubjetivas establecidas en el grupo. Creemos que el haber compartido objetivos comunes, la posibilidad de diálogo e intercambio, el compañerismo, la confianza y el respeto, fueron aspectos, a nuestro parecer, esenciales para la escritura colaborativa. En consecuencia, consideramos que cada una de nosotras pudo desplegar la propia autoría de pensamiento. A su vez, el acompañamiento docente, comenzando por los talleres del TFL hasta el trabajo conjunto con contenidistas, fue guía y sostén ante los desafíos propios del proceso de escritura de un género discursivo de tal complejidad. Si bien se reconoce que la autoría de pensamiento es una noción central en el campo de la Psicopedagogía, no fue sin antes adentrarnos a esta temática, que pudimos dar

cuenta que tanto este proceso como la escritura colaborativa, nos atravesaron a lo largo de toda la formación, siendo los docentes de las diferentes unidades curriculares quienes habilitan y promueven que estos procesos sean posibles.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). ¿Que es un dispositivo?. *Sociológica*, número 73, 249-264.
- Alonso, M. y Ormaechea, S. (2013). Un dispositivo de acompañamiento y los sucesos críticos emergentes: una experiencia de intervención - formación. *Confluencia*, 6(13), 463-478.
- Álvarez, G., y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Revista del Departamento de Letras, Exlibris*, 5, 242-247. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Álvarez. N, Banegas. M, Lopez. M, Moyano. A y Valdez. S (2021). Acompañar el egreso. Acompañar la escritura académica de trabajos finales en Psicopedagogía. En Nakayama, L. et al. *Acta de resúmenes Investigación y acceso abierto al conocimiento para una sociedad soberana e inclusiva. A los 100 años del natalicio de Paulo Freire*. 316-317. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones. Córdoba.
- Álvarez. N, Banegas. M, Moyano. A, Pajon. N y Valdez S. (2021). Escritura colaborativa: una narración a cinco voces. *Habitar "entre". Lugares de egresantes. Colección Discursos y saberes. Vol. IV*, 9-31.
- Arias Gonzales, J.L. (2020). *Métodos de Investigación Online. Herramientas digitales para recolectar datos*.
- Bárcenas Barajas, K. y Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10 (18), 134-151.
- Bleichmar, S. (1995). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. en Schlemenson, S. (comp.), Cuando el aprendizaje es un problema. Miño y Dávila. Bs. As.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *PRAXIS educativa*, 19(3), 45-52.
- Cassany, D (2009). *La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, 61-71. Universidad del Bío Bío, Chile.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del*

- aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias.* Ed. Morata. Madrid
- Carlino, P (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* buenos aires: fondo de cultura económica.
- Carlino, P (2006). *La escritura en la investigación.* Documento de trabajo, Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE, vol. 18 (57)*, 355-381. Distrito Federal, Mexico.
- Dabenigno, V. (2017). Capítulo 2. La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En *Estrategias para el análisis de datos cualitativos.* Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina. Desarrollo Editorial.
- Fernandez, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento.* Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* Ed. McGraw Hill Education. 6a edición.
- Ibañez, R., y González, C. (2017). Leer y escribir en contextos académicos. en Ibañez, R.; Gonzalez, C. (Eds), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial del docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 27-41). Ed. Universitarias de Valparaíso. Valparaíso
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid. Ediciones Morata.
- Lopez, M. E., Rodriguez, C. y Moyano, A. (2021). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investiga +*, Dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas. *Revista de la Secretaría de Posgrado e Investigación*, Universidad Provincial de Córdoba. *volumen(3)*, 33-47. Córdoba, Argentina.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus, vol. 13, núm. 23*, 263-278. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Martínez Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Artigo Article*, 613-619.
- Mendizabal, N. (2006). Capítulo 2. Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: gedisa. 1er edición.

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(1), 65 - 80.
- Navarro, F. (2018) Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. en M. A., Alves; V., Iensen Bortoluzzi (Orgs.) *Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre, RS: Ed. Fi.
- Olivieri, A., Arnoletto, A., Rodriguez, C., El Hay, S. y Molina, D. (2018) Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga+*, 119-122
- Olivieri, A., Lopez, M., y Molina, D. (2020). Desafíos de la escritura académica en psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en su trabajo final. *Actas X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas: tomo 1.*, 483-493. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Olivieri, A., Lopez, M., y Molina, D. (2020). El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. *La escritura como bien social* 39-62. Ed. Universitaria.
- Ortega Barba, C. F. (2016). El proceso de investigación: construyendo el proyecto. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo N. 23*, 117-129.
- Pichon Rivière, E. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social* (I). Colección Psicología contemporánea. Ediciones Nueva Visión
- Prol, G. (2004). Capítulo 4 La escritura y la clínica psicopedagógica. En Silvia Schlemenson [et. al.] *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Paidós. Buenos Aires
- Rosales, P., y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes. *Revista Contextos de Educación*. Departamento Cs. de la Educación, Facultad Cs. Humanas, UNRC.
- Schlemenson, S. (2011). Capítulo 1 Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. En *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1993). Capítulo 3. Lo grupal, la grupalidad y los grupos en las situaciones de enseñanza. En *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico. *Revista de psicoanálisis y psicología social*, Año 1, N° 1. Madrid.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. XVI N° 16*, 1-16.
- Taylor, S.J.y Bogdan, R. (1987). Capítulo 4. La entrevista en profundidad. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). Capítulo 1. La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. Editorial: Institute for Qualitative Research.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas, 1*, 52-66

ANEXO

Instrumento de recolección de datos

Entrevista grupal

1- ¿Cómo fue el momento de conformación del grupo? ¿Ya se conocían, habían trabajado juntas en otro momento?

1º BLOQUE: FUNCIONAMIENTO INTERIOR (Escritura Colaborativa)

2- ¿Cómo se constituyó/armó el grupo de trabajo para la elaboración del TFL?

3- ¿Cómo se organizaron para el trabajo grupal? (¿y la organización de las reuniones? ¿Se reunían de manera presencial o utilizan otras herramientas (Google Drive, Meet)?)

4- ¿Cómo organizaban las lecturas?

5- ¿Cómo se organizaban con la escritura? (¿Cuál era el formato para la escritura (escribía una, dos o escribían todas)?)

6- ¿Se establecieron roles a la hora de realizar la producción? (¿Había alguien que leía, alguien que escribía, alguien que revisaba los escritos? ¿Siempre trabajaron en grupo, todo lo hacían de manera conjunta? ¿Había subgrupos o se trabajaba en duplas, por ejemplo?)

7- ¿Qué herramientas utilizaban? (Computadora, celular, aplicaciones, grabador de voz)

8- ¿Cómo fue trabajar en grupo? ¿que aprendieron? ¿Que rescatan/recuperan del trabajo grupal? ¿Harían algo diferente?

2º BLOQUE: PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO

15- ¿Cómo describirían el acompañamiento por parte de las contenidistas y metodólogas?

16- ¿Cómo fue la relación con contenidistas y metodólogas? ¿Se sintieron acompañadas? ¿por qué?

17- ¿Qué herramientas les brindaron durante el proceso de acompañamiento para escritura académica y en qué momentos? ¿Cuáles les sirvieron más?

18- ¿De qué aspectos se apropiaron en términos de aprendizaje? (por ejemplo, ¿en la escritura en grupalidad? ¿en la tarea misma? ¿en el proceso personal de cada una? ¿aspectos del acompañamiento de los docentes?)

19- ¿Cómo fue el proceso e instancia de cierre (defensa del TFL) del trabajo final? En esos momentos ¿volvieron a recuperar estas herramientas brindadas por el equipo docente?

Entrevista Individual

3° BLOQUE: AUTORÍA DE PENSAMIENTO

9- ¿Qué desafío implicó el TFL, al momento de abordar la escritura?

10- ¿Con qué dificultades te encontraste al momento de la escritura/producción escrita?

11- ¿Qué momento, teniendo en cuenta la estructuración del TFL, te resultó más dificultoso? ¿De qué manera manejas las dudas/incertidumbres?

12- ¿Cómo hacías para construir un saber/aporte propio, sin percibir que estabas copiando ideas del autor? ¿Crees que pudiste lograrlo?

13- ¿Dónde consideras que aparece fuertemente la voz propia? ¿Por qué allí?

14- ¿Sentis que lograste expresar tus propias ideas?

15- Al tratarse de una escritura grupal ¿como te resultó escribir con otras personas? ¿como hacias para expresar tus ideas teniendo en cuenta que no eras la única autora?

Entrevista grupal nº 1: Grupo 1.

Bloques: Escritura Colaborativa y Acompañamiento.

Entrevistadora - ¿Cómo fue el momento de conformación del grupo?

A - Un caos... (risas)

E - En realidad, nosotras cursamos prácticas IV ¿no es cierto chicas?

M - Sí, Práctica IV, éramos compañeras de práctica IV y yo en realidad no las conocía a las chicas. 'N' la conocía a 'E' y justo 'E' tiene unas compañeras que justo ese año estaban haciendo las prácticas IV y ya estaban terminando su tesis, entonces ya las chicas estaban informadas de cómo era el proceso y justo ellas nos dijeron que teníamos que estar con la profe 'X', dicen que es buenisima. Justo 'N' en ese año, yo y 'N' estábamos haciendo prácticamente todas la materias juntas, entonces dijimos bueno, nos anotemos con 'X' y conocimos a las chicas, nosotras 2 estábamos solas y teníamos practicamente todas las mismas condiciones entonces bueno, nos unimos pero nos conocimos ese año

A - Si, en las prácticas

M - Y de ahí nos empezamos a conocer haciendo la tesis virtualmente, que nos veíamos casi todos los días y pactábamos como días y "taca ta" y de ahí nos fuimos conociendo un poquito más

Entrevistadora - Entonces las que se conocían eras vos ('M') y 'N'?

M - Claro y 'A' se conocía con 'E'

A - Claro, nosotras... de nuestro grupo de la facu nosotras nos quedamos 1 año atrasadas, entonces claro, ellas (las compañeras de ese año) ya habían formado grupo y nosotras dijimos bueno, como hacemos ahora? Tenemos que buscar gente que esté a nuestro mismo nivel por así decirlo, en las mismas condiciones porque tenes que ver el tema de... no tener muchas materias y todo eso para que todas vayamos igual, bueno eso teníamos entendido. Bueno despues cambio con lo de la pandemia por suerte

(risas)

M - Por suerte, porque bueno, viste esto que nos pasó... por ejemplo a 'A' y a mi nos quedo una materia por rendir porque en febrero nos fue más y ya teníamos en condiciones la tesis para rendirla en Marzo en las fechas de marzo

A - Claro

M - y bueno por el nuevo reglamento de esto del covid, nosotras pudimos rendir la tesis porque nos quedaba 1 sola materia que no era correlativa con nada, ni con la tesis, entonces digamos, automáticamente pudimos todas rendir la tesis para que 'E' y 'N' que eran

las que estaban en condiciones se recibieran y después nosotras nos recibimos con la última materia

(Silencio breve)

M - Si hubiese sido presencial, nosotras no hubiésemos podido presentar la tesis

E - íbamos a tener que esperar a que ellas rindieran

A - Claro, si. Por suerte bueno.. fue como... algo a favor

E - Una señal

(risas)

Entrevistadora - Me comentaron que lo hicieron con la profe 'X'. ¿Vieron que en el TFL hay diferentes temáticas o no? ¿Tuvieron en cuenta eso? o solo fue por la profe?

E - Nos basamos en la profe en realidad, porque teníamos compañeras que habían tenido muy malas experiencias con las profes y que se habían atrasado mucho tiempo, justo porque por ahí las profes no las seguían. Entonces fuimos directo ahí que sea el eje que sea ya fue, pero por lo menos queremos terminar. Después ahí nos enteramos del eje jaja y demás pero elegimos la profe

(Risas)

E - Es la realidad, si hubiese sido por temática y eso... no se

M - Miren chicas, es más pónale el eje era "Diagnostico" y de ahí empezaron a decir "Bueno, en cuantos campos interviene la psp? En 5? Bueno, somos 5 grupos, listo" "vamos a hacer sorteo" decían. Nosotras ni siquiera elegimos laboral, justo ese era el que no queríamos. Queríamos todas menos laboral y esa nos tocó

E - (ríe) Justo esa

M - Y listo! Después quisimos cambiar, nos ofrecían bueno, con otras chicas.. porque como que la profe nos había permitido y nos quería cambiar a educación y siendo sinceras pensamos educación? ¿Saben la cantidad de material? Nos van a volver locas y van a empezar: no que esto; que pum , que pam

M - También laboral es una formación que no es digamos... como muy... no se como decir (sonríe) como muy potente en la carrera, si no que se ve en 1 solo seminario, entonces dijimos como bueno! También vamos a investigar un poco que se yo y nos quedamos con laboral

A - Aunque teníamos poca información, pero bueno, nos arriesgamos

Entrevistadora - ¿Ustedes siempre trabajaron ustedes 4 o hubo alguna compañera más? ¿El grupo se desintegró en algún momento?

A; M; E (al mismo tiempo) - Siempre fuimos 4

E - Tuvimos mucha suerte de conocerlas a las chicas, porque todas teníamos el mismo ritmo de trabajo, las mismas ganas, entonces...

A - coordinamos días entre las 4

E - Si teníamos que estar 5 horas sentadas en video llamada.. o domingos desde las 7am.. todas! todas tirábamos para el mismo lado por eso tuvimos suerte y.. la pudimos terminar en 1 año, si no creo que no hubiese sido posible

M - Si, eso era lo bueno. La verdad que si chicas, fue un golazo poner todo de nuestra parte

E - Si

M - Y lo bueno era que estábamos todas comprometidas y dijimos bueno chicas, todos los días hay que meterle de tal a tal, pactamos días y era así, era la constancia y si... les somos sinceras

E - Nos dividimos por capítulos

M - Por ahí llegábamos y decíamos... No podíamos más y decíamos bueno basta pero... Es verdad eso, nos dividimos por capítulos

Entrevistadora - Eso! ¿Cómo era la organización? ¿Se dividían?

E - En realidad no!

Entrevistadora - ¿Trabajaban en duplas..?

E - Aja, en realidad hacíamos eso! Dependía de las entregas, ponele las entregas eran cada tantos día, entonces por ahí cuando... eh se nos ponía...Creo que la primera vez la hicimos las 4 juntas, los primeros capítulos que entregamos y después nos empezamos a dividir lo hacíamos una vez a 'N' conmigo y 'M' con 'A' y después al revés, yo con la 'A' y así... nos íbamos turnando entre nosotras y nos íbamos poniendo. Bueno hagamos 2 capitulos cada grupo, (sonrie) subgrupo y así

M - Pero, por ejemplo nosotras si hicimos todo lo que era las primeras... todo lo que fue "introducción"... (se refiere al armado del proyecto del TFL) todas esas cosas si las hicimos juntas.. que íbamos a poner. Llegaba un momento que hacer la escritura, la producción de escritura a las 4... imaginense tantas horas chicas!!! Todos los días, era como... ya estábamos cansadas. Entonces si para esto, para ir agilizando, que cada una.. por ahí!. A mi, particularmente la escritura haciéndola sola, por ahí... me fluye más, que por ahí haciéndola con las chicas, me pasaba

A - Claro

M - Por ahí eso.. por ahí cada una sabía a dónde íbamos a apuntar, armabamos y por ahí ya sabíamos que a otro dia nos juntabamos y lo leíamos

A - Revisamos todo digamos, y ahí charlabamos... me parece que esto no va, me parece que esto está bien, que hay que aclarar... y así hacíamos todas las correcciones

E - Nos preguntamos digamos, para tener idea todas sobre todos los capitulos

A - Claro

E - Estábamos todas participando en todo, entonces...íbamos ahí, consultándonos “che, me parece que esto no se entiende” o... “¿que onda esto? no se entiende que quisieron decir con esto”. Entonces por ahí lo reformulamos de vuelta

E - Fue un laburazo, pero la verdad es que estábamos todas... coincidimos entonces todas... con humildad y tranquilas nos corregimos entre nosotras 4 sin drama.. nos podíamos decir todo... chicas no me gusta esto

M - Si..

E - Así que no nos decíamos y listo

A - (ríe) es la tesis chicas

E - Gracias a dios, tuvimos mucha suerte

Entrevistadora - ¿Cómo hacían con la búsqueda del material? ¿Cada una lo hacía por su cuenta? ¿Leían todo todas?

E - Tratábamos que si...Como no había bibliografía sobre nuestro tema que era “el diagnóstico en psicopedagogía laboral” las profes... osea, nos hartamos de buscar, nos hartamos de buscar y no encontrábamos casi nada, osea, aca en Argentina no hay nada y menos en otros lados que viste.. la psicopedagogía no es tanto... Las profes nos dieron un libro, no me acuerdo como se llama (rie)

M - La Psicopedagogía laboral se llama... ay! No me acuerdo la autora

E - y trabajamos casi todo con ese libro... nos fuimos basando buscando otras cosas ponele... sobre el diagnóstico en si, despues buscamos sobre las organizaciones y empleo, ahí si, nos basamos de otros autores, de otras materias de la facu pero... digamos que como que la mayoría de la tesis fue dirigida por ese libro

E - Tesis no, del trabajo final

M - si, del trabajo final

E - Si, si porque se lo van a corregir

M - Chicas, otra cosa.. era tan acotada la información, porque es algo que se reconoce también por parte de las docentes, en relación a la psicopedagogía laboral..., nosotras por ejemplo tenemos un solo libro que de eso era básicamente de todo lo que nos basamos exactamente para ir argumentando lo que es la psicopedagogía laboral pero tomamos como suministro, por así decirlo, lo que es la orientación vocacional. Entonces.. también muchas

veces, sacamos información sobre la OVO y ahí fuimos también haciendo como un entrelazamiento, una relación

E - Lo hicimos para agregarle digamos, porque si no iba a quedar muy... pobre de información, entonces... no me acuerdo si le sugerimos a las profes..

A - Las profes fueron

M - Las profes nos sugirieron en un comienzo, si.. que por ejemplo si... porque viste que el trabajo final tiene que tener un tanto de páginas y nos dijeron que si nosotras nos trabamos en la escritura y siempre... como se dice...

A - Para no repetir tanto

M - Eso, para no repetir tanto nos daba la posibilidad de que si queríamos.. podríamos abrir en relación a la mirada de la orientación vocacional así que nosotras sí lo hicimos

Entrevistadora - 'M', vos decías que preferías producir sola, pero por ejemplo... 'E' y 'A', les parecía mejor escribir con otro...

E - eh... A mi si, por ahí ponía una idea y viste que por ahí empezar con algo y vas leyendo, resumiendo, sacando información y vas armando algo... entonces yo me acuerdo por ejemplo que trabajando con la 'N' armábamos cada una un poco y después lo unimos y lo íbamos discutiendo.. en una página dejábamos lo que íbamos armando. Me gusta lo que pusiste... vamos a agregar esto y esto. Empezaba sola, pero después lo enriqueció con la otra compañera, con las 4 y quedaba espectacular. Por ahí arrancar es el tema

A - A si, a mí me pasaba igual. Me gusta escribir sola, pero por ahí viste, me quedaba sin ideas de como empezar y esta bueno el otro que te ayuda, entonces entre las 2 se puede ir armando más fácil

E - Si, es un poco y un poco. Individual y en grupo

(risas) (hablan las 3 al mismo tiempo)

A - Todo depende, digamos del tema, osea, del capítulo.

M - Claro, lo que haces solo es armar la idea en si, y despues digamos vamos complementado

E - Después hacíamos la escritura académica digamos

M - Exactamente

Entrevistadora - ¿Todo el año se juntaron por meet?

M - Todo.. todo..

E - Si, de lunes a viernes, un montón de horas

M - sinceramente si, un monton, muchas muchas horas

E - No sé exactamente cuantas horas. Pero las veces que no nos juntábamos (vía meet)

el grupo entero, nos estábamos comunicando con la chica que nos había tocado en el subgrupo para escribir digamos. Estábamos todo el día conectadas, más las clases no? (rie)

M - Sii, era una cosa..

E - La computadora...

M - Era una cosa que cerrábamos la computadora y ni siquiera el celular queríamos agarrar. queríamos salir de la pantalla

E - Si si, era muy abuso. Es que nuestra idea... nos pusimos el objetivo de terminarla en 1 año. Las profes nos dijeron: chicas cada grupo va a su ritmo, y tiene que ver digamos... con nosotras, ella nos había dicho eso: Si ustedes quieren terminarlo en 1 año lo van a terminar, yo las voy a acompañar pero bueno, la tienen que hacer así (gesto con la mano de apurarse). Entonces nosotras por entrega, presentamos 2 o 3 capítulos, cuando otras compañeras entregaban 1 solo capítulo, entonces nosotras íbamos muy rápido. Tuvimos el acompañamiento de la profe, de la contenidista y bueno, fuimos uno de los pocos grupos que lo terminamos en 1 año

Entrevistadora 2 - Y bueno, ¿cómo hicieron esto? Un día dijeron... ¿Queremos recibimos en un año?

E - Nosotras, con 'A', ya nos habíamos atrasado 1 año, entonces dijimos (risas) osea, ya esta.. si o si tenemos que buscar personas que quieran hacer a full, así como nosotras así terminamos y 'N' y 'M', también estaban en la misma y nos comprometimos a full

M - Y más que era un año en pandemia chicas...osea, no se si decirlo pero era un año desperdiciado, que no podíamos hacer nada.. osea, no había, al menos yo no tenía otro foco de qué ocuparme. Osea, yo no tengo hijos, por suerte no tenía que trabajar en ese momento... Entonces 'N' tuvo la misma posibilidad que yo

E - Las 4 (rie)

M - (Ríe) Si, las 4, por eso les decimos. Fue mucha coincidencia

E - Una alineación del planeta

M - Si, pudimos comprometernos

E - Estuvimos muy a full. Siempre hablábamos las 4 que estamos muy agradecidas realmente... Es tan difícil encontrar personas que... porque vos no conocés, real! No es lo mismo cuando venís trabajando con gente desde primer año, que ya sabes como es y decis.. bueno, con estas me voy a clavar, mejor no hago. Nosotras nos quedamos 1 año y estábamos haciendo práctica IV, así... porque no conocíamos a nadie y perdimos nuestro grupo.

E - Con la 'A' decíamos... "¿Con quién nos vamos a encontrar?" (risas) "¿cómo vamos a terminar?"

M - Bueno, a nosotras nos pasó exactamente lo mismo. Nosotras éramos un grupo desde primer año, éramos seis y las chicas se fueron quedando y quedamos solamente yo y 'N' y entre las dos queríamos terminar porque estábamos en la misma masomenos, que nuestros viejos nos bancaban entonces era aprovecharla y terminarla o terminarla porque no queda otra. Era mucho compromiso y la 'N' no se, ella es tan social que dijo ay si si chicas lo vamos a hacer con la 'E' y si

E - Se dio así, no dimos muchas vueltas, es la mejor opción

M - Es que también no conocíamos a nadie, y muchas veces es eso, porque nos ha pasado chicas de hacer grupo en práctica y no nos podemos poner de acuerdo! Imaginate en un TFL nono, es mucho

E - Todos estamos jodidos con ese tema de los grupos (ríe) entonces es como... Ya nos había pasado de tener que renegar con grupos durante la cursada, entonces ya estábamos curada de espanto. Ya sabíamos que no teníamos que hacer

Entrevistadora - ¿Cómo fueron sus entrevistas? ¿Qué herramientas usaron?

E - Nosotras teníamos que buscar profesionales que trabajen en el ámbito de la psicopedagogía laboral o en algo relacionado a la orientación vocacional o algo así, como... primero esa era la idea, como no encontrábamos profesional porque teníamos que buscar nosotros, fue como buscar una aguja en un pajar. Después nos abrieron el campo y dijeron bueno, entrevisten a profesionales y después nosotras íbamos filtrando si tenía que ver o relación o no. A lo mejor el profesional trabajaba haciendo psicopedagogía laboral pero no lo percibían así como que trabajaban de eso, si no que se yo, pensaban que no pero sí digamos.. Nuestras entrevistas fueron por formularios de google, osea, no hicimos esto de videollamada... ni nada por el estilo. Conseguimos personas que trabajen... no me acuerdo cuantos fueron pero fueron varios eh... y nada, les pedimos que... osea, teníamos un contacto por teléfono y le preguntamos si quería hacer o no la entrevista y le mandábamos el formulario y listo. Nada más, después nosotras lo íbamos desmenuzando y trabajando con eso pero... fue muy... muy frío nuestras entrevistas (ríe) y muy difícil encontrar personas, profesionales en realidad

Entrevistadora - Me imagino, a nosotras tambien nos esta costando conseguir gente para entrevistar

E - Claro, es muy difícil. Imaginate educación, todos trabajan en educación cuando se reciben, la mayoría... no es lo mismo buscar a alguien que sea psicopedagoga en el ámbito laboral

A - Es re acotado

E - No!

A - Me acuerdo que teníamos una super lista de gente que trabajaba en psicopedagogía y laboral eran como... cinco, como mucho. Bueno, eran un poquito más de cinco

E - Siii

A - Super acotado

Entrevistadora - ¿Alguna era encargada de buscar o las cuatro buscaban profesionales?

E - Noo.. todas, todas

A - Entre las cuatro, si

E - Las profes también, la profe 'X' nos ayudó con una chica que trabajaba en Grido creo y siii, re piola ella, se puso la 10 y nos ayudo pero si no... re dificil, muy dificil. Yo no conseguí a nadie, me arte de buscar por todos lados, viste que piensas por ahí... no. Fue un proceso bastante feo el de las entrevistas, porque es un viaje

Entrevistadora - esta pregunta se repite un poco (risas) ¿Que aprendieron de trabajar en grupo? ¿que rescatan? ¿Harían algo diferente?

E - em... desde mi punto de vista, fue una experiencia muy linda. Anda repitiendo las preguntas

(todas ríen)

E - ¿Cómo fue?... (piensa)

Entrevistadora - ¿Qué aprendiste? ¿Qué rescatas de tu trabajo grupal?

E - Rescato que sí... la verdad, me parece muy importante la comunicación, la confianza que uno se tenga y el respeto, porque nosotras trabajamos desde eso, desde el respeto...De nunca, osea poner en duda la palabra del otro, si no que era una discusión adulta

M - Compartida

E - Era una puesta en común que hacíamos nosotras, respetando las opiniones de la otra, diciendo... con respeto, mira.. me parece que esto no es así, que se yo... bla, bla pero... nunca tuvimos una discusión en el grupo de decir... "no quiero estar más acá, no quiero hacer más el trabajo final" (rie) mmm pero por ahí si hemos tenido nuestros encontronazos pero... fue ahí y listo, nada mas, fue... una discusión mínima pero nada más y rescato eso... la comunicación que hubo entre nosotras porque todo el tiempo nos comunicamos. Un día que decis no doy mas...chicas estoy muy cansada, no me da el cerebro, literal y bueno, nos entendíamos. Todo el tiempo estábamos comunicándonos, me parece que eso fue lo fundamental en nosotras cuatro, que hubo mucha comunicación, comprensión y respeto (suspira y ríe) y... si cambiaría algo? (piensa) y la verdad no se, porque yo disfrute, me pareció algo muy bueno lo de la virtualidad (habla y sonrío) porque... yo creo que si nos

hubiésemos tenido que juntar las cuatro presencialmente, no lo hubiéramos terminado nunca, porque viste que te juntas, que te pones a tomar mate, que charlas

M - Ah... si, si, tal cual. Aparte aca nosotras estábamos en nuestra casa, osea literal, capaz ni te levantabas, te quedabas acostada con el té, el mate chicas, literal desayunando y en la videollamada “bueno, si vamos” y así...

A - Eso hizo que el proceso sea mas rapido tambien

(‘E’ asiente)

A - Imagínate tener que cursar, que ir... juntarte, la vida, entonces era como que todo...

E - Vivimos todas, una en cada punta, imaginate. La ‘N’ en Río Ceballos, yo en Alberdi, la ‘M’ en... ¿cómo es el barrio ‘M’?

M - Yofre norte

E - La ‘A’ en ituzaingó osea.. (rie)

A - Es un tour en Córdoba

M - Si... no. Aparte, fue re enriquecedor el cambio, porque más allá, porque siento como que cada una podía tener una mirada diferente, y como una potencialidad diferente, entonces a lo mejor estaba la potencialidad de la que sabía taca taca (gesto de tipeo en computadora) redactar, la otra la que podía expresar y armar las ideas, entonces como que cada una entonces también teníamos algo que nos podíamos complementar ... por eso, osea mas haya de que nosotras podíamos llegar a escribir algo sola, osea chicas, si no nos hubiéramos juntado y entre todas, hubiéramos pautado... no hubiéramos podido. Es más, cuando faltaba una del grupo, que teníamos que tenemos que hacer, se notaba también... porque... como que las cuatro

(‘A’ y ‘E’ Rien)

E - Siii

M - Las cuatro tienen como digamos su subjetividad de cada una, que eso lleva a que bueno, nada podamos generar un intercambio, porque más allá de eso, nosotras también lo que pensamos muchas veces, nosotras, osea, nosotras el día que nos recibimos vamos a ser psicopedagogas y que... vamos a encontrarnos con un montón de opiniones y diferentes miradas y que tenemos que saber respetar esas otras ideologías y nada, poder también, si no estamos de acuerdo con eso, poder plantear lo que nosotros pensamos. No solamente para corregir a la otra, si no para ponerlo en reflexión, o sea, eso es lo que hacíamos nosotras, reflexionamos, ó sea.. “bueno, esto no nos gusta”...”bueno, porque?” “que pondrias? que cambiaríamos?” o sea... “¿A dónde queremos ir?” entonces todas estas cosas también te

llevan a bueno, reflexionar y estuvo bueno

A - Trabajamos en equipo básicamente, sería como el...

M - Eso, no hay como

A - Es trabajo en equipo, no es solamente juntarse, supimos trabajar en equipo digamos... con todo lo que dijo 'E' y 'M' digamos

E - Sisi y aprendes un montón de cosas porque... no solamente me refiero a lo académico sino a cómo funciona realmente un grupo porque vos decis.. no es lo mismo... un equipo me parece que sería mejor palabra emmm porque está la voluntad de cada uno y vos sabes que sin el otro... vos podes poder lo tuyo pero si la otra persona no pone lo de el no va a funcionar, porque como decía la 'M' recién, cuando nos juntábamos y éramos tres decíamos uh... falta la 'N', que tiene que ir haciendo esto o esto.. O ponele, íbamos leyendo cuando ya terminamos los capítulos (sonríe mientras habla) y ponele la 'N' leía y la 'A' le iba corrigiendo por atrás las palabras

A - (carcajada) Ay me acuerdo

E - El acento, algo.. (rie) Era muy gracioso, y bueno faltaba una y era "Bueno, falta la Anto que me vaya corrigiendo por atrás" y así, entonces... nada, estuvo muy bueno, es una experiencia muy hermosa, muy hermosa

A - Si.. yo también lo vi así... me encanto! Para mi fue lo más

E - Si si, lo vivi lindo

A - Yo encima, era como que al principio me imaginaba otra cosa, que nos iba a costar pero...

E - (ríe) Si.. nos costó, fue lindo, fue más llevadero con nosotras digamos (risas)

Entrevistadora - Qué ganas de recibirme

(Risas)

E - Sí chicas, métanle. Encima claro, 'M' y 'N' ellas hicieron todo quinto y la tesis. La 'A' y yo hicimos practicas y tratamiento fue?

A - Claro, fueron las únicas 2 materias y la tesis

E - Y... ¿cuál era? Un seminario...

M - Laboral

E - Interdisciplinarias

A - Ah... mal, tenés razón!

E - Entonces nosotras hacíamos 3 materias

A - Y problemáticas también

E - ¡Es la misma!

(carcajadas)

A - Ay que...bol*

E - Entonces nosotras estábamos tranqui porque nosotras hacíamos 3 materias y las otras chicas todo quinto

M - Era un caos

E - Yo no hubiera podido, la verdad, no se

M - Si no, fue demasiado

E - No se como hicieron te juro... no. Pero bueno, pudimos... sobrevivimos

(risas)

E - Literal, morir para sobrevivir

Entrevistadora - Bueno, chicas... Me habían dicho que 'X' ¿era su contenidista o era metodóloga?

E - Metodóloga.. contenidista era 'Y'

Entrevistadora - Bien... y ¿cómo describen el acompañamiento por parte de las dos?

E - Contesta vos 'M'

(rien)

M - ¡Excelente, genial! Ambas muy bien

E - Si, les mandábamos mensajes, le decíamos... profe...mmm no sé, cualquier día. No se, me pasa esto, no me acuerdo como era esto o cuestiones... ponele de escritura o...(gesto de pensando) o con la profe 'Y' le decíamos "profe no se esto, no se si se entiende, o de donde podemos sacar info sobre esto que no encontrábamos" y te responden al toque, o te mandaban un audio o lo que sea... todo así por whatsapp. Porque ellas nos pasaron sus números de teléfono entonces...una de nosotras, en este caso yo, le mandaba mensajes (ríe) era la encargada de comunicarme y...le mandaba un mensajito y bueno, ellas te respondían... un super acompañamiento por su parte, estuvieron atentas todo el tiempo, todo el tiempo a merced nuestra digamos porque...ellas... no les pagan creo. A lo profe 'Y' no le pagan

A - No les pagan, creo que lo había dicho

E - Osea, si alguien no tiene ganas, no te contesta, te dirían, este no es mi laburo, lo hago porque sí porque quiero y no, estuvo ahí...una genea realmente, excelente las dos profes

A - Yo no sé como serán otras profes, pero...con ellas también íbamos al mismo ritmo todas

E - Si, también tiene que ver con ellas... en el equipo están ellas incluidas porque si no hubiera sido por ellas no nos hubieramos... si no nos iban corrigiendo a la velocidad en la que nosotras íbamos produciendo tampoco nos iba a servir

A - No avanzabamos

E - Claro

Entrevistadora - Hay ejes donde se designa contenidista en septiembre... ¿ustedes todo el año trabajaron par a par con las dos?

E y A (al mismo tiempo) - Si si

E - Osea, cuando presentaron TFL, se presentaron las... se presentaron la profe 'X' con todas las metodólogas... las contenidistas (se corrige)

A - Contendistas

E - Entonces ahí decía... ponele estaba la profe 'H' que decía... " Yo voy a estar con... no me acuerdo... forense creo que era, la profe 'Y' con laboral... no me acuerdo los otros, con los otros ámbitos y bueno, ahí hicimos un sorteo y nos tocó

(pausa)

E - Pero todo muy bien organizado, muy linda, osea la cátedra esa de la profe 'X' digamos

('A' y 'M' asienten)

E - Ella muy organizada y si alguna vez.. ponele se atrasaba alguno de los profes... la profe 'X' como que los apuraba, les metía el pecho para que pusieran pila... entonces... todo muy organizado gracias a dios

Entrevistadora 2 - Es como que... el papel de las profes de la cátedra es lo que te permite avanzar... o no, o te atrasa

E - Exactamente

A - Si...

E - Porque vos le pones... Osea, imaginate, nosotras le entregamos de a 3 capítulos y si ella tardaba un mes para corregirnos... (niega con la cabeza) no llegábamos a terminar, no la íbamos a poder terminar... Era el compromiso por parte de ellas también de... que vos te recibas, porque era lo que ellas querían entonces ellas le metían pilas a full y trataban...

M - Si.. aparte ella... ella decía aparte... Ella iba a avanzar a medida que iba a avanzar el grupo, si el grupo ella veía que estaba comprometida... ella como que lo iba a dar todo osea... Una vez nos pasó de que por ejemplo, por decirte la entrega era la semana que viene y la profe... la contenidista no nos habia todavia corregido, entonces le dijimos a la profe 'X' y literal chicas, al otro dia ya teniamos las correcciones, se va que la hablo y que le dijo "necesito las correcciones del grupo" y... re bien, osea, en ese sentido, muy comprometidas ambas profes en su rol

E - Osea, nosotras producíamos, se lo pasábamos a la profe 'Y' y de ahí a la profe 'X'.

Si no, al revés, había veces que lo leía primero la profe 'X' y después lo veía la profe 'Y'. La profe 'X' nos decía "pregúntele a la profe, que lo vuelva a revisar", o... algo... para ver... entre ellas también iban dialogando, para ver las correcciones. Por ahí si la profe 'X' corregía algo, pedía que nosotras expresamente le preguntemos a la profe 'Y' sobre eso, para ver que onda... entonces era una comunicación entre todas, fluida, estaba genial

M - Tuvimos unos primeros encuentros con la metodóloga y ya después se sumó la contenidista y estábamos todas digamos

E - Claro, ya cuando empezamos a escribir los capítulos. Para la introducción... resumen... todo eso no, todavía no había aparecido (rie)

Entrevistadora - En cuanto a herramientas, que les hayan ofrecido... ¿que les brindaron las profes? Aparte de lecturas... ósea, ¿algún modo de trabajo? ¿o todo se lo dejaron a ustedes y a su elección?

E - No, nooo. Si la profe 'X', bueno, cuando hicimos la introducción ella nos pasó ejemplos... nos mandaba por ahí ejemplo de tesis, de trabajos finales de otras chicas o nos decían... te mandaban las pautas, los pasos a seguir, lo que tiene que tener el índice... todo, de todos, todos los capitulos, de todo nos paso ejemplos (enumera con los dedos), como pasos a seguir, todo todo muy bien detallado para que vos no tengas dudas y si tenías dudas, no tenía problema en responderte y hacerlo... todo, todo muy claro digamos. No te dejo, no te abandonó en ningún momento (rie)

A - Aparte me parece que... habíamos tenido aparte con la profe un meet, donde había explicado a todas o no?

E - sii, todo explicaba y pasaba... mandaba por mail, había grupos de mails, entonces ella ya iba pasando todo ahí y todo bien explícito digamos... para que no te quedará lugar a dudas y... osea, le ahorra el laburo a ella para que cuando tuviera que corregir, no corregir lo que ya te dijo., entonces vos tenes que seguir lo que ella te iba diciendo y ahorra tiempo ella y también a nosotras, entonces era...muy lindo

Entrevistadora 3 - Chicas... una pregunta ¿tenían un encuentro sincrónico con la contenidista o simplemente era por meet.. por... meet no, por drive? Por grupo de drive... ¿Cómo era ese trabajo, con la contenidista?

M - Si, teníamos encuentros virtuales con la contenidista... digamos (irrumpe Emilia)

E - Claro... pero cuando le entregamos, solamente le pasamos las cosas por mail o por whatsapp digamos nos hablábamos y cuando entregamos el capítulo, osea, cuando nos hacían la devolución si aparecían, estaban la metodóloga y la contenidista pero... ponele que teníamos alguna duda... yo no me acuerdo de que teníamos videollamada con 'Y'

M - No, osea, ella varias veces nos hizo asesoramiento a nosotras y por ahí nos explicó también como teníamos, osea, tuvimos varios encuentros también solamente con la contenidista, más allá de que también

E - Siii

M - Con la profe 'X' si eran más frecuentes pero la contenidista nos ha guiado por ahí...veía y decía "bueno chicas, yo entiendo lo que ustedes quieren poner pero.. me parece que al leerlo de afuera" bueno, y entonces nos daba ideas de como nosotras lo podíamos armar... entonces por ahí esas cosas si, por ahí si ella notaba que por ahí no era la corrección algo que ella tuviera que explicar si directamente nos hacía la corrección en el mismo informe y ella nos volvía a enviar y bueno lo teníamos que modificar

Entrevistadora - ¿De qué aspectos se apropiaron en términos de aprendizaje?

E - ¿De la tesis? (rie)

Entrevistadora - En general (ríe) también de esto.. en cuanto a ¿que aprendieron específicamente de las profes? En términos de aprendizaje en general

M - La construcción colectiva, osea...rescato que...osea, cuando vos, en realidad el aprendizaje que se genera en el intercambio. Me paso...lo vuelvo a repetir esto...siento que el intercambio que nosotras tuvimos con la profe, también sirvió...por ejemplo por ahí las profes que se yo, nos podía decir "no, pueden poner esto" y nosotras les decíamos " no profe, nosotras queremos poner esto" y se lo argumentábamos y creo que tanto ellas aprender de nosotras, como nosotras de ellas y...bueno, como aprendimos nosotras también como grupo porque nosotras nunca habíamos hecho una tesis, ni un trabajo tan extenso, algo así entonces fue también que fuimos aprendiendo constantemente a como trabajar, a cómo organizarnos a bueno...

E - A como escribir

M - Exactamente, a cómo escribir sobre todo. Porque a mí, por ejemplo chicas, la escritura...

A - Claro, sobre la marcha

M - La escritura siempre me costó mucho y siento que... que lo pude poner en práctica y aprender muchísimo

E - Un montón, si

M - Y el vocabulario, porque osea, teníamos que tratar de buscar vocabulario por ahí específico o específico de un trabajo final y bueno... poner sinónimos porque no podíamos repetir y pensar, porque ya no sabíamos que poner... en cuánto... sin embargo..

E - Parafrasear

M - Tal cual

E - Aprender las normas Apa, como...citar, todo eso. Entonces se aprendió muchísimo, muchísimo, que al último ya estábamos re cancheras y.. a mi por ejemplo en el trabajo donde estoy tengo que hacer informes y ya noto que a mi no me cuesta escribir... osea, a lo mejor como que ya lo aprendí entonces es algo que ya me sale fluido.. no te digo que fue, estoy para escribir un libro (risas) pero...no es lo mismo que... bueno, yo me acuerdo que el año pasado que era horrible como escribía y nos dimos cuenta entre nosotras que también cuando lees... Nosotras mismas, leíamos los primeros capítulos y nos dábamos cuenta de por ahí errores que.. a lo mejor decís “uy, que feo que queda esto escrito” y ya estaba corregido y todo pero vos misma te das cuenta cuando vas avanzando. Entonces, en la escritura fue algo que también vas avanzando un montón y nos dimos cuenta.. la redacción... todo. Eso también, si , a mi me encanto y sirve un montón...

(Silencio)

E - (ríe) Entonces si, lo que dijo ‘M’, la escritura ...

Entrevistadora - Me surgió una duda.. al momento de hablar con la metodóloga, contenidista ¿Se expresaba una o hablaban entre las cuatro?

E - No, había... En realidad, cuando armamos los grupos había como una encargada, como la coordinadora del grupo por así decirlo, que.. era yo, a mi me llegaban los mails y cuando alguna se tenía que comunicar con la profe, ponele. Pero en las reuniones, ponele video llamada, no todas hablábamos, todas participábamos. Por cuestiones formales, si, era yo la que tenía que mandar el mail o esas cosas pero en las videollamadas o cuando hacían las devoluciones, todas aportábamos

Entrevistadora - ¿Cómo fue el proceso de instancia de cierre?

E - (ríe) una locura... mmm fue linda, fue linda. era como que.. trabajamos a full en todo el año, cuando nos tocó terminar, no lo podíamos creer.. Chicas, tuvimos un problemita... que no podíamos enumerar las paginas

A - Ah.. mal (se agarra la cabeza) me había olvidado de eso

(Ambas ríen)

E - Chicas...

A - Sufrimos...

E - No les explico todo lo que sufrimos... porque ponele, la teníamos que entregar en 10 de diciembre y no podíamos enumerar las malditas paginas, pero no podíamos, osea, nos vimos tutoriales

A - No se enumeraban bien las páginas

M - ¡No saben! La cantidad de videos de youtube que vimos...osea, reunidas, viendo videos explicativos para ver... porque no saben, no había forma

E - Te dan ganas de llorar, decíamos ¡no puede ser!

M - Chicas, teníamos el TFL listo y no podíamos, osea, acomodar las páginas

A - Ese fue el mayor problema que tuvimos

E - Osea, la profe nos explicaba

M - Siiii. Bueno, claro, eso por ejemplo es algo... como una crítica, digamos... si tuviera que hacer una crítica al acompañamiento digamos...esto de la instancia del TFL, porque por ejemplo, porque frente a esta duda que nos surgió académicamente, que era informativa de como acomodar las páginas y eso y no tuvimos ayuda y eso... y nos dijeron que mandáramos un mensaje y no se si nos dijeron o nosotras le mandamos a la chica es de TIC, del aula TIC, 'E'? pero no tuvimos respuesta

E - La profe nos explicó...

M - Nosotras tuvimos que...

E - Ya habíamos hecho lo que la profe nos había explicado, ya era algo mas como saber usar bien el word ponele, para... por si tenes algun problema tenes que tener un nivel más alto para entender cuál era el problema que nosotras teníamos porque... era como que se nos había dividido por sectores, entonces como nosotras teníamos... íbamos agregando... teníamos un archivo y ahí vamos agregando todo los capítulos, entonces, se iba como sectorizando... o no se como era y se nos enumeraba hasta cierta parte y después se cambiaba y después... no no no. Un parto fue! le tuvimos que pagar a alguien, a un chico que es de acá del pueblo mio

(Las tres ríen)

M - A ese nivel llegamos

A - No había forma, no llegabamos

E - No llegabamos

A - No entendíamos, cómo era eso

E - Mira si perdíamos la entrega por unas páginas... así que pagamos chicas. Al chico le decíamos que lo amábamos, le pagamos más porque nos salvó la vida.

(Silencio)

E - Esa fue nuestra mayor crisis que tuvimos a fin de año. no dábamos más! Imaginate que teníamos el cerebro explotado ya, nos veíamos videos, todas juntas, cada una por separado, intentábamos, le pedíamos ayuda a otra persona. No, no pudimos, no sabemos porque sufrimos tanto (ríe) y digo, no chicas, vamos a tener que buscar a alguien que osea,

agar, porque digo no queda otra, osea. vamos a perder la entrega por las páginas. Adique ese chico nos salvó la vida y..

Entrevistadora - Le deben su tesis

A - Pudimos entregar a tiempo

E - Te juro que si, era una bol* pero re importante, porque sin las páginas

A - Sufrimos por otras cosas que por... la tesis en sí digamos

E - Claro, por las páginas sufrimos más

A - Eso fue lo peor del año

E - Fue un final tranquilo, excepto eso... todo en paz, todo rápido

A - Muy rapido se me paso a mi

Entrevistadora - ¿Fue en virtualidad? Osea, la densa ¿también?

E - Todo... todo, todo

M - Si... todo. No era defensa, devolución es ahora

A - Si, no tuvimos defensa

M - No se defiende

E - No te preguntan nada del trabajo chicas

M - No. Ellas tienen como una grilla, por ejemplo las profes... nosotros, el TFL tiene que llegar como a esos objetivos que tiene la grilla, por decirte... que se yo no sé dar un ejemplo. Objetivo, finalización. Bueno, ellas te hacen de esa grilla, ellas van describiendo, todo lo que el grupo ha podido alcanzar y de ahí digamos... en la devolución te van diciendo "Bueno, pudo alcanzar esto, se ha observado esto..." ta ta ta y bueno, listo. Pero no defendemos nosotras... el TFL, como era antes

E - Esto por la pandemia

M - Claro, por el nuevo régimen académico

E - Claro, si no vos tenias que estudiarla y contar tu proceso en un tribunal digamos

Entrevistadora 2 - A nosotras nos va a tocar así me parece

A - Nosotras pensábamos que era asi pero bueno, nos fuimos enterando de varias cosas que habían cambiado

Entrevistadora - ¿Se hace un meet compartido?

E - Si..en nuestro caso estaba la profe 'H', la profe 'X', nuestra metodóloga y la profe 'G'

A - Si

M - Sí y nosotras las integrantes. Otro grupo si, otras profes dejaban que se uniera la familia, alguien... Nosotras, al menos no preguntamos y no nos dijeron ellas... chicas, si

quieren pueden pasarle el link para que las familias se unan, vean.. no. Si igual, vimos que en otros grupos pasó.

E - Igual, son 10 minutos, osea...

M - Literal que si chicas

E - chicas.. muy bien el trabajo, muy bien cómo trabajaron...nada más, tienen... un 9 creo que nos sacamos y ya

A - Aparte con eso ya ustedes se reciben, osea, vos y 'L'... tu final digamos...

E - (asiente) ese era nuestro final, entonces...

A - Con 'M' y yo era como fue... a seguir... era distinto

M - Si, era distinto

A - Las otras eran como que se emocionadas y nosotras como... bueno

(Rien)

E - Claro, si! Yo lloraba, todo ahí porque no podía mas del estres pero bueno... fue todo un trámite chicas, es así. Vos entras y te hacen firmar y nada mas, osea tan feo porque vos pensas que va a ser de otra forma. vos vas ahí a departamento de alumnos y vas firmas, porque te hacen jurar... osea, el juramento es que vos escribas "juro por..." toma tu título

(Rien todas)

M - ¡Horrible! Ni acto de colación, nos hubieran dado...

E - No me gusto

Entrevistadora - Pero... el diploma ya se lo dieron

E - Si (sonríe) y a la 'N' también, la semana pasada

Entrevistadora - Ahh recién sos psicopedagoga

(Todas ríen)

E - Si.. recientemente. Ahora hay que hacer la matrícula, bienvenida a la profesionalidad

Entrevistadora 2 -Tarda 45 días.

E - Si, 45 días clavados y después tenes que esperar 9 meses clavados para esperar el título. No tengan esperanzas de que fuese antes, por las dudas no se ilusionen. los tiempos son así lamentablemente

Entrevistadora - Esa era la última pregunta, ¿quieren decir algo más? (rie)

E - No.. lo único negativo fue eso, no nos vimos, no pudimos darnos un abrazo, nada.. fue tanto el laburo que tuvimos

A - Claro, ni fuimos festejar por decirlo así

M - Si.. no tuvimos la oportunidad de vernos chicas, despues de eso

E - Claro, eso tiene la pandemia, por un lado es lindo y ágil y por otro... como que es muy necesario el contacto humano con el otro que uno se da cuenta en estas cosas no? es decir, mira... estamos re felices por nuestros logros y no nos podemos dar un abrazo. Eso es feo y también la forma en la que se hacen los trámites, en que fue todo como muy frío, entonces eso si es como la parte fea de la pandemia pero de ahí todo fue muy lindo

Entrevistadora - Que bueno, que es poco lo negativo

E - Sii.. y me alegro que se haya concretado la entrevista
(todas ríen)

Entrevista individual n° 1: Grupo 1

Bloque: Autoría de pensamiento.

Entrevistadora - ¿Qué desafíos implicó el TFL al momento de abordar la escritura?

E - Eh bueno... sí bien... bueno durante la carrera hicimos... se fue complejizando la escritura viste cuando van pasando los años... nos costó un poco al principio arrancar pero una vez que la profe nos iba corrigiendo los errores eh... llega un punto que ya somos automáticas. Entonces, como que al principio por ahí nos costó un poco agarrarle la mano, pero con las correcciones fuimos guiándonos y bueno... Pero no, no fue algo que nos costó tanto.

Entrevistadora - Bueno... viste que al fin y al cabo es como lo último que hacemos el TFL. Anteriormente no escribíamos, no producimos tanto...

E - No, pero por ahí los informes o trabajos prácticos, monografías... esas cosas por ahí implicaban escritura académica... no con la complejidad del TFL pero... nos sirve como una base, por así decirlo, para comenzar.

Entrevistadora - Y ¿con qué dificultades se encontraron al momento de la producción, justamente, de esta producción que es como muy diferente a lo que era justamente los informes?

E - Más que todo, por ahí la terminología. Usar palabras técnicas y saber bien... porque es medio complicado por ahí tener en cuenta bien los significados de las palabras, que no modifiquen el texto. Porque por ahí vos tenes una idea y lo armas *en criollo*, por decirlo, y después... nosotras lo armábamos así y después íbamos cambiando las palabras, entonces bueno.... por ahí era más que todo buscar bien los significados, que no pierda la coherencia y cohesión el texto y bueno... ir viendo eso. Pero más que todo, si, las palabras técnicas. Utilizar, empezar a usar bien el lenguaje técnico. Eso fue lo más complicado.

Entrevistadora - ¿De eso se encargaba una particular o eran las cuatro?

E - No, no. Éramos las cuatro. Porque, como les habíamos contado en la otra entrevista, íbamos armando por ahí... éramos cuatro entonces por ahí nos dividíamos dos y dos, entonces todas nos encargábamos de todo y al final leíamos todas los capítulos y ahí íbamos corrigiendo. Por ahí si veíamos alguna palabra que quedaba medio vulgar, intentábamos buscar un sinónimo u otra palabra que quede más formal, digamos. Pero entre todas. Fue un trabajo entre todas. Eso sí.

Entrevistadora - De los capítulos ¿cuál fue el que ustedes consideran que fue el que más les costó? o en este caso, a vos... ¿hubo algún capítulo que dijeras “no mira, esto me esta costando, necesito mas ayuda”...?

E - Si. Hubo un capítulo que teníamos que buscar... en realidad era algo que las profes nos dieron como un puntapié de algo y nosotras teníamos que buscar y armar. Y en la bibliografía no había... en este caso era de Bourdieu el tema. Muy complejo, muy complejo. Eso nos costó mucho. A mi me tocó hacerlo con ‘N’. Nos costó un montón escribirlo, entenderlo porque pusimos algo que no entendíamos. Entonces lo fuimos armando a raíz de las cosas que nos iban diciendo las profes y bueno.... la verdad que sí, nos costó mucho entenderlo. Fue como retomar muchas cosas que habíamos visto y ese si te puedo decir que fue más elaboración nuestra que... no me acuerdo el numero de capitulo, pero fue más elaboración nuestra que los demás que eran más parafrasear viste y tomar de otros autores. Pero ese, como no había mucho contenido teórico, tuvimos que armar lo que podíamos. Y si, nos quemó la cabeza ese capítulo.

Entrevistadora 2 - O sea, sería como el marco teórico, digamos. Esa parte.

E - Claro. Nos dieron como un título y nosotras teníamos que buscar, comparar y bueno, teorizar sobre eso. Entonces, literal, era lo que nosotras decíamos, era de nuestra autoría eso. Entonces bueno, por ahí nos costó más porque es una gran responsabilidad poder hablar más sobre ese tema que ese autor que es tan complejo y difícil de entender. Entonces sí, fue uno de los más difíciles. Pero después lo otro no, porque se trataba más sobre el diagnóstico o en este caso que nosotras hacíamos psicopedagogía laboral, empresas y todo eso. Entonces no era tan complicado. Pero ese sí fue el más complejo para nuestra cabeza.

(Risas)

Entrevistadora - Y...bueno vos me decías que las profes te ayudaron con eso, te brindaron como más textos y ustedes tuvieron que empezar a...

E - Sobre ese capítulo en especial no. Porque no había, no había textos. Entonces nosotras buscábamos sobre lo que ese autor hablara sobre algo relacionado y nosotras de ahí sacábamos conclusiones. Pero no... lo que pasa es que nosotras el tema que teníamos, igual

que a las chicas que les tocó forense, vieron que no hay mucha bibliografía sobre ese tema. Nosotras nos basamos en un solo libro en realidad para hacer el TFL. Entonces era... con lo que teníamos ir armando. Fue bastante trabajoso poder extraer información y buscar para poder armar pero... si no las profes también colaboraron, nos tiraban ideas, tips para que pudiéramos armar las cosas. Pero... en realidad no teníamos mucha bibliografía para trabajar.

Entrevistadora - Y bueno...teniendo en cuenta esto que me decias que fue lo más propio que hicieron ¿como fue el resto de los capítulos, donde hay como mucho parafraseo...como hicieron para saber o construir algo que fuera propio de ustedes en realidad?

E - Bueno eso sí nos costó mucho porque teníamos la idea y bueno todo el tiempo teníamos que tener en cuenta lo de las normas APA para no hacer plagio. Entonces, eso sí fue muy trabajoso porque... por ahí viste a nosotras leer tantos textos en la carrera llega un momento en que vos pensas algo y no sabes si te lo acordaste de algún autor o si vos lo pensaste, entonces tenemos que tener mucho cuidado con eso porque por ahí vos te acordabas de algo y no lo habías dicho vos, entonces por ahí confrontábamos. Me acuerdo que hubo, en un capítulo, que una de las chicas sacó una parte de su resumen que ella pensó que ella lo había escrito y... yo y otra compañera nos acordábamos que no, que estaba en un texto, entonces estuvimos como quinientos años buscando el texto para no ponerlo como que lo habíamos escrito nosotros, porque no, no era así... y bueno, el plagio es un delito, así que... (risas) tenemos que tener mucho cuidado. Y mmm... bueno, eso nos costó, emmm tener en cuenta eso y mmm... y bueno (suspiro) tratar de escribir eso en las normas APA todo el tiempo, ir a la cita, cómo se cita, cómo se parafrasea, cómo vos puedes decir algo que es de otro autor y así. Eso fue muy complejo, muy complejo, todo el tiempo.

Entrevistadora - ¿Eso lo iban hablando entre ustedes, por ejemplo, vos sabias que tenias una cita y ahí vos le decias “Mira ‘N’ no entiendo esto” o “¿estamos entendiendo lo mismo?”

E - Si, si. Íbamos y volvíamos todo el tiempo porque nuestra profe, nuestra contenidista y la profe... emm no me sale el nombre... la profe ‘X’, nos guiaban y remarcaban todo el tiempo ellas que tengamos en cuenta bien como se cita, entonces todo el tiempo corregían eso, tenían... hacían mucho hincapié en citar bien, en hacer bien un parafraseo, te contaban los renglones, las palabras que podías tener, todo... Entonces, a la fuerza nos aprendimos y todas los íbamos corrigiendo, porque a veces por ahí se te pasaba algo entonces decías “che mira me parece que esto da más para una cita que para un parafraseo” y así lo íbamos cambiando... íbamos entre todas corrigiéndonos

Entrevistadora - ¿Dónde consideras 'E', en el escrito de lo que fue el TFL, que apareció fuertemente tu propia autoría?

E - Eh... en la introducción y bueno, en las conclusiones.. y emm nosotras tratábamos al final de cada capítulo de ir armando como un párrafo como para cerrar, un párrafo que sea nuestro. Lo mismo durante el capítulo también, por ahí tratábamos de meter alguna opinión pero bueno... eh la profe nos aconsejó que bueno que dejáramos esa parte para las conclusiones finales. Entonces a lo mejor por ahí metíamos un párrafo en el final del capítulo y sino dejábamos todo para la conclusión. Ese si fue todo nuestro, la conclusión... si, costó por ahí armarla pero estuvo bueno porque fue todo todo nuestro... la verdad lo hicimos todo nosotras, no pusimos autores ni parafraseamos, todo. Fuimos...tratamos de ir como capítulo por capítulo tratando de extraer nuestro punto de vista, entonces bueno...estuvo bueno porque también planteamos preguntas que nos habíamos hecho durante el trabajo, entonces hubo preguntas, hubo sugerencias que podían hacer en la carrera y todas esas cosas y estuvo... la verdad que estuvo bueno.

Entrevistadora 3 - A la hora de exponer cada una, porque o sea eran cuatro, a la hora de exponer su punto de vista o por ahí opiniones, como manejaban eso de que por ahí otro pensaba diferente. Surgía esto, no se, entre ustedes consensuaban sobre qué poner y eso o cada una podía poner lo que pensaba y después lo discutían ¿Cómo funcionaba?

E - Claro, todas poníamos... como decía, nos dividíamos entre dos y dos, entonces por ahí cada una o hacíamos videollamadas de dos ponele, íbamos escribiendo ahí o cada una por su lado escribía un poco y después se juntaban dos y dos y confrontaban. Pero si, todas teníamos libertad para escribir...todo. Lo mismo que para opinar sobre los textos que escribía cada una, bueno siempre con respeto ¿no? emm había veces que si, no acordábamos y bueno se discutía y bueno veíamos que pensaba la mayoría y que dejábamos y que sacábamos, pero la verdad que en eso todas muy flexible, no era que una escribe eso y "no, tiene que estar si o si en el trabajo o sino me voy del grupo", no no, todo con respeto y la verdad que muy flexibles todas y tirando todas para el mismo lado. Eso hizo todo mucho más fácil.

Entrevistadora - ¿Vos sentís que se lograron expresar tus ideas en todo lo que fue el TFL?

E - Si si, la verdad que si. Siempre que tuve alguna idea o punto de vista o me parecía propio agregar algo siempre las chicas me apoyaron, y bueno, a lo mejor, a veces uno tiene una idea y no sabes cómo ponerla, cómo plasmarla ahí entonces entre todas nos íbamos dando una mano y emm... lo armábamos de alguna forma y salía, pero si... si.

Entrevistadora - Nos querés contar algo más de tu experiencia en el TFL, sin que haya

una pregunta de por medio (risas)

E - Emm.. no, porque la verdad en la otra reunión también lo dijimos con las chicas... la verdad que tuvimos un gran grupo y nos supimos desenvolver bien, nós desenvolvimos bien... entonces formamos un gran equipo de trabajo y eso hizo que fuéramos muy rapido, muy rapido. Y bueno, obvio a veces estás cansado y no quieres verle la cara a nadie, y era todo el tiempo videollamada, vernos, mensajes, llamadas... y bueno pero lo supimos llevar bien con paciencia y como decía “todos tirando para el mismo lado” porque todas teníamos el mismo objetivo, entonces facilitó mucho... y para mi fue una experiencia hermosa la verdad, y la virtualidad nos facilitó un montón porque la verdad vivíamos una en cada punta o en otro pueblo fuera de córdoba, y no sé cómo hubiéramos hecho si nos tocaba presencial, no se si a lo mejor lo hubiéramos terminado en un año, entonces, para nosotros fue lo mejor que fuera así por videollamada. Así que, no... fue una linda experiencia, la verdad que nos sorprendió porque cada vez que nosotras leíamos los capítulos... emm los lees quinientas veces antes de entregarlos entonces nos sorprendíamos de... era como muy orgullosas de haberlos hechos nosotras y cuando nos paso al ultimo de cuando leímos toda la tesis de nosotras mismas darnos cuenta de todos los errores que habíamos cometido en los primeros capítulos, entonces vos misma te vas dando cuenta de tu crecimiento a nivel bueno... de escritura o del contenido, y te sirve un monton. A mi ahora a la hora de hacer un informe o algo es cómo que... a mi me sirvió un montón para redactar y tener en cuenta un montón de cosas de escritura, entonces para mi si, fue muy linda, muy linda experiencia, muy buena.

Entrevistadora - A mi, particularmente, lo que me pasa es que yo puedo producir de acuerdo a los textos que leo pero siempre me gusta que Entrevistadoras 1 y 2 lo releen... y no se por que las pibas lo dejan mas bonito...(ríe) a vos...

E - Bueno a nosotras también nos pasaba...si, si. Porque por ahí una escribe de una forma y a la otra se le ocurre una palabra más linda o... lo cambia de lugar a la idea que vos pusiste y queda mejor, por eso ... esta buenisimo el trabajo en equipo, porque a lo mejor uno solo no se si te queda tan lindo viste, para hacerlo solo... a mi me parece muy bueno lo del trabajo en equipo en estos casos de escritura

Entrevistadora - Y específicamente, en eso de la producción, vos eras mas de... de las que producían, como yo, o eras más de las que editaban... o produce y edita?

E - No, no. A mi me eh... yo escribía más

Entrevistadora - Ah escribías

E - Y por ahí después leyendo... a mi me gustaba escribir escribir, bueno y viste como salga, después cuando ya íbamos leyendo varias veces lo íbamos corrigiendo. Pero era como

que necesitaba poner la idea así como me salga y después veíamos como acomodarla, pero sí... pero la verdad todas hicimos todo, todas escribimos, todas corregimos, todas hacíamos todo... a la velocidad de la luz (rie)

Entrevistadora - Claro no había un rol específico

E - No, no. O sea, por ahí alguna más que otra iba corrigiendo, que se yo, la puntuación, todo eso, la otra tenía más en cuenta cuando íbamos leyendo la...lo de las normas APA. Entonces por ahí en eso nos dividíamos un poco pero todas mirábamos lo mismo digamos.

Entrevistadora 3 - Después de haber terminado, de haber entregado y todo...¿Volviste a leer su TFL?

E - No

Entrevistadora 3 - ¿No?

E - No, vos sabes que hasta el momento que la entregamos y bueno el día de la defensa, porque no sabíamos cómo iba a ser la defensa, entonces viste la estudiábamos... eh después de ese día no... no la volví a leer, pero me encanta... la verdad que es muy... no se, te da como una cosa que veas tu nombre ahí, que lo hayas hecho vos. La verdad que... esta bueno, pero no, no lo volví a leer. Si quieren se la podemos compartir

Entrevistadora - Si, eso tenía ganas... te estaba por decir "a ver quiero ver la producción" (rie)

E - Bueno, después déjenme alguna algún mail y se lo comparto así lo ven

Entrevistadora - Dale genial

E - Que chusmeen (risas)... es largo

Entrevistadora - ¿Cuántas páginas son?

E - Yo creo que fueron sesen... no. Setenta u ochenta creo que fueron en total. Si, se nos fue largo. Y no me acuerdo cuantos capítulos, pero... seis capítulos creo. Si. Viste, apenas empezamos nosotras creíamos que íbamos a hacer dos capítulos (ríe) y no íbamos a tener más material para hacer las cosas y después se nos fueron ocurriendo como... como rellenarla más, y después era una cosa que decíamos "bueno ya, no agreguemos más capítulos porque no nos va a dar el tiempo para terminar". A si que... no, después... quedo lindo, a nosotras nos gustó mucho

Entrevistadora - O sea que te sentís bien autora de tu TFL

E - Estamos chocas nosotras, porque... la verdad que, nos costó tanto que cuando la terminamos dijimos... orgullosas realmente de lo que habíamos hecho y del trabajo, porque nosotras teníamos un montón de compañeras que se sacaban los ojos, literal, para hacer el

trabajo, se peleaban, todo, y nosotras decíamos... no podemos creer como estábamos, estábamos en la gloria nosotras. Entonces estábamos chochas, orgullosas de todo, no solamente del trabajo sino de nuestra forma de comunicarnos y de trabajar en equipo, entonces eran como muchas cosas y ... estábamos chochas (rie). Tuvimos suerte.

Entrevistadora - Eh a ver... Bueno, esa había sido la última pregunta. No se si las chicas quieren preguntar alguna otra cosa

Entrevistadora 2 - No, yo no, ya preguntaron

Entrevistadora 3 - No, por mi parte tampoco. Me daba curiosidad a mi si la había vuelto a leer, como... no se, como viste que le paso cuando lo había vuelto a leer.

E - No lo volví a leer

Entrevistadora 3 - Me daba esa curiosidad, pero es que bueno tantas hojas, si es cierto, leyendo todo el tiempo lo mismo, nosotras también leemos mil veces el mismo capítulo

E - Si, llegaba un momento en que no...

Entrevistadora - Qué te generaba, esto de leer y viste cuando vas produciendo, es verdad, lo lees y lo relees y lo relees ¿Y eso que te generaba por ahí?

E - Y... lo que pasa que nosotras todo el tiempo teníamos... las lecturas que hacíamos no eran como una lectura placentera, sino eran una lectura crítica, todo el tiempo. Entonces como que por ahí, emm... estabas pendiente de “uh esta coma no la tendría que haber puesto aca” o “esta palabra que horrible ahi, ¿por que la dejamos?” o “el contenido este es innecesario”, entonces por ahí la lectura al hacerlo vos es muy crítica, pero muy crítica. Entonces como que no lo disfrutas, a lo mejor, ponele ahora si lo leeria mas tranquila, como que ya está viste ... pero en esos momentos cuando la leíamos era todo el tiempo así como con una lupita, ir viendo bien si te equivocaste en algo, como que entonces no era tan placentera la lectura sino era como re de profe, pero ahora yo creo que si volviera a leer si sería una lectura más... más linda (ríe). Pero, no, no... se siente linda.

Entrevista individual n° 2: Grupo 1

Bloque: Autoría de pensamiento

Entrevistadora - ¿Qué desafíos implicó el TFL al momento de abordar la escritura?

A - Bueno...a mi me paso que me gusta mucho escribir. Siempre me gustó escribir de forma...como puedo decirlo...bien “profesional” (risas). Así que la verdad que esa parte de tener que escribir, de saber redactar bien, me encantaba. Lo repasaba una y otra vez. Así que cuando también lo veíamos todas las chicas, lo que cada una escribió o lo que escribimos de a dos, lo revisábamos un montón de veces, digamos. ¿Esa sería la pregunta? ¿En ese terminó el

“desafío” de escribir, digamos?

Entrevistadora 2 - En realidad, cuando te encontraste con el TFL, teniendo en cuenta que es un trabajo grande, pesado, cómo te resultó?

A - Mira...te voy a ser sincera, no me resultó tan difícil. Se que era mucho, mucho para investigar, así que había que ponerse a leer, digamos. Pero nos tocó algo que tampoco teníamos tanta información. Entonces, era como muy acotado de donde podíamos sacar. Si nos resultó un desafío cuando, por ejemplo, la profe nos dijo que teníamos que, digamos, combinar lo de laboral con lo de orientación. Entonces ahí sí creo que fue un poco más de desafío tratar de lograr relacionar esas dos cosas. Pero no me resultó tan difícil. Yo creo que a las chicas tampoco. Aparte era como que, como habíamos dicho la otra vez, que nuestro grupo funciona re bien y siempre estábamos corrigiendo todo, todo el tiempo, digamos. Así que fue como bastante llevadero. O sea, digamos, no sufrimos tanto trabajando en la tesis creo. Así que bueno, de mi parte eso puedo decir.

Entrevistadora - Y al principio, veníamos escribiendo todo lo que son informes...pero como es un género nuevo el TFL ¿tenían esto de no saber qué poner? ¿Los ayudó mucho la guía de los profes? ¿tuvieron que averiguar previamente cómo se escribía un trabajo final?

A - Si, la verdad que sí. Al principio estábamos...bueno, no es que tuvimos que averiguar antes. Las profes la verdad que nos ayudaron bastante, nos pusieron muchos ejemplos de TFL que ya estaban. Así que bueno, teníamos para averiguar. Igual, algunos eran muy distintos, entonces como que ahí sí...a ver cual hacemos. Así que al principio sí, fue como “a ver como empezamos a escribir”. También, el tema de cómo ordenar, digamos, todos los capítulos. Eso fue un trabajo constante...el tema de ordenar los capítulos, por ejemplo. Era...cada vez que teníamos revisión, digamos, con la profe, siempre íbamos cambiando algo. Hasta el final, hemos cambiado bastantes cosas. No siempre quedaba...por ahí íbamos agregando cosas nuevas y después eso que agregamos tenía que ir primero, por ejemplo, que se yo. Así que era constantemente revisar y corregir...y eso, básicamente.

Entrevistadora - Perfecto, ‘A’. Entonces...¿hubo un momento específico, con el que te encontraste con alguna dificultad, ya sea, no se, escribir los antecedentes la introducción, o no tuviste ninguna?

A - No, bueno, por eso te digo. En mi caso, yo no encontré dificultades, yo creo que las chicas tampoco. Porque también...si, bueno, puede haber surgido alguna duda, “a ver como encaro esto...como escribo esto”...pero siempre, en esos casos, lo hacíamos juntas y despejábamos las dudas, digamos. O lo consultábamos siempre con las profes. ‘E’ la tenía a la profe de contacto y siempre estaba a disposición la profe, re bien...lo que sea que

necesitáramos, ella nos ayudaba. Así que...no, la verdad que no fue algo...no encontramos, yo por lo menos no encontré dificultades para hacerlo. Creo que las chicas tampoco. Fue muy particular nuestro caso, no se si habrán hablado ya con otros...si sé que hay grupos que les ha costado un montón, que no llegaban a tiempo con los capítulos o se estancaban en algunos. Nosotras, la verdad, que fuimos bastante rápido y muy fluido fue, digamos, el trabajo.

Entrevistadora - O sea que si surgían, digamos, dudas o algo se resolvían entre ustedes o acudían a la profe y así podían continuar, digamos...

A - Si. A veces, por ejemplo, surgió una...pasa que como nosotras nos íbamos dividiendo por capítulos...había un capítulo que lo hacíamos dos, el otro lo hacían las otras dos. Entonces si, podía pasar que nos surgía alguna duda en ese capítulo o como empezar, porque siempre cómo empezar el capítulo era todo un tema. Así que lo íbamos viendo y después, cuando lo corregíamos juntas, ahí planteábamos todas nuestras dudas. Por ahí, surgían algunos conflictos, pero bien digamos, no conflictos de peleas, si de conversar mucho, plantear nuestros puntos de vista también. Pero...si, creo que lo más difícil fue como "como empezamos cada capítulo" creo que todas...o por lo menos a mi siempre me pasaba "como voy a empezar", "cómo lo vamos a desarrollar"...Así que eso sería como la parte más difícil.

Entrevistadora - ¿Y eso cómo lo resolvían, por ejemplo, si a vos te costaba iniciar un título, vos preferías directamente iniciarlo o bueno...lo empezabas como por empezar, y después sumaban más info con las chicas y volvían al inicio del capítulo?

A - Si. A veces si lo empezábamos. Si ha pasado a veces que si, ya cuando termino un capítulo y cuando lo vemos... si, las chicas creen que esta parte está mal, no mal digamos, o que hay que reformularla o escribirla de otra forma para transmitir mejor lo que queremos decir. Entonces si, se cambiaba. En eso no hubo problema, digamos de... sabíamos que, o sea yo podía hacer todo el capítulo pero si las chicas, de las tres, creían que algo estaba mal. lo cambiábamos. Así que en eso no hubo problema, y si, se hizo así. He...si puede ser que haya...me ha pasado que si, creo que había tenido una duda de un capítulo y le pregunté a las chicas y me dijeron "bueno, podés empezarlo así...". Aldana siempre tenía muy buenas ideas y las pasaba, así que ella siempre opinaba un montón y estaba bueno eso. Bueno, todas en general, digamos. Y sino bueno... también podías comenzar el capítulo y bueno, después lo veíamos entre las cuatro. Y ahí es cuando más aportábamos, digamos. Y bueno, ahí ya quedaba definitivo. Pero la verdad que...es más, hay capítulos que los hemos leído tantas veces, una y otra vez, y a pesar de que ya lo hubiéramos cambiado entre las cuatro, capaz que volvíamos a leerlo y siempre encontrás algo. Así que bueno, es como...eso se hace un poco agotador también.

Entrevistadora 2 - Y teniendo en cuenta la estructura del TFL, el marco teórico, el marco metodológico, análisis de datos, si pudieras decir “esto me costo mucho más que otra cosa”

A - Bueno...lo que sí nos pasó, que no voy a decir que me costó, que fue al contrario...ojalá hubiera sido como más...el punto de tener que hacer entrevistas. Nos pasó que teníamos que hacer entrevistas, tenemos que enviarlas y nos respondían en la entrevista y nosotras de ahí sacábamos los datos, digamos. Eso, por ejemplo, para mi no tendría que haber pasado. Tendríamos que haber hecho entrevistas, de forma virtual, así como hicieron ustedes. Eso me parece que hubiera aportado mucho más al TFL. Siento que en eso nuestro TFL falló, por ejemplo. Pero eso fue algo que pusieron las profes, digamos. No fue que elegimos, fue para todos los grupos igual. Ellos nos dieron como una lista donde estaban los profesionales y vos, según el tema que te haya tocado, que en nuestro caso era laboral, teníamos que buscar profesionales que estuvieran en ese ámbito, o que trabajaran con orientación vocacional, que también teníamos que incluirlo en el TFL. Pero bueno, nosotras después teníamos que armar...también hasta nos dieron las preguntas ¿entienden?... nosotras tampoco trabajamos en qué preguntar. Así que siento que en eso, por ejemplo, no nos costó...por eso digo que nos resultó fácil. Más allá de todo esto, de lo que requiere escribir y reescribir y desarrollar un TFL, eso sí tuvo sus complicaciones como les dije, pero la parte de los datos, de qué poner, de la metodología, ahí sí siento como que falló...que esta posibilidad de no poder hacer una entrevista virtual, por lo menos...que presencial no se podía obviamente, aparte había gente que no vivía ni siquiera en Córdoba, o sea...creo que teníamos algunas personas que no eran de Córdoba. Era como que faltaba más info. Así que... si me hubiera gustado que nos costara más esa parte, para sumarle más al trabajo. No se ustedes...si ¿ya las entrevistaron a mis otras compañeras ya?

Entrevistadora 2 - A 'E' nada más.

A - Ah...no se si te habrán dicho esto, pero a mi...esto es algo personal ¿no?...pero yo me quede como...cuando nos dijeron que teníamos que enviar así las preguntas al mail de la persona y que nos tenía que responder, fue cómo “¿no vamos a hacer entrevistas?!”. ¡Cómo puede ser! ni siquiera hacemos las preguntas...Así que bueno, eso me paso a mi, por ejemplo. Me pareció que se quedaba corto, digamos.

Entrevistadora - Bueno, viste que en el TFL se trabaja mucho tomando otros autores ¿como hacias vos para construir un saber propio sin percibir que estabas copiando la idea del autor?

A - Buena pregunta...(risas). La verdad que sí...a mi creo que me costó esa parte.

Siento que encima era tan acotado lo que teníamos, que creo que usábamos uno o dos autores no más, pero creo que la mejor parte fue cuando nos dijeron de incluir lo de orientación vocacional. Y ahí sí, tenes mucho más. Y de esa forma, creo que pudimos como armar también, poner cosas nosotras relacionando a lo laboral, que nosotras habíamos estudiado, teníamos como saberes propios, digamos. En ese sentido, creo que facilitó para poder construir, digamos también desde nuestra perspectiva lo que queríamos poner, sin digamos copiar y poner todo lo que teníamos de los autores ¿Entienden lo que digo? ¿Me explico bien?

Entrevistadora 2 - O sea, digamos, al poder relacionar ideas, ahí surgió lo propio...

A - Claro. Ahí surgió también, porque teníamos un poco más de autores de los cuales leer y de los cuales ya conocíamos, porque obviamente tuvimos orientación vocacional, entonces ahí surge un poco más... porque lo laboral, no vemos mucho en la facu. Entonces, es difícil también que podés poner desde tus saberes en la parte laboral. Entonces, teniendo dos autores creo, nada más, que hablaran del tema, por que no había más. Entonces, era como “bueno... si esto es así, si lo dicen así, que más vamos a saber nosotras” digamos. Entonces, cuando teníamos que relacionarlo con la orientación vocacional, ahí permitía que nosotras también habláramos un poco más de lo que nosotras ya sabíamos o poner nuestros puntos de vista... siempre teniendo a los profes que nos decían, obviamente nos marcaban, si estaba bien o estaba mal ¿no?. O sea, tenes la libertad de explayarte, pero bueno, no podés poner en un TFL “mi opinión”. Pero bueno, al menos te da un poco de libertad a la hora de escribir. Si solamente tuviera que haber sido de laboral, iba a ser imposible... iba a ser un informe más que un trabajo final, digamos. Así que bueno, creo que ahí nos dio un poco más de libertad, para desarrollar todo.

Entrevistadora - Bueno, hablando de esto me surgió una duda. Ustedes cuando abordaban las lecturas que les recomendaban, por ejemplo, vos, tu modalidad de trabajo ¿realizabas un resumen antes, preferías hacer cuadros o directamente leías y de ahí veías que poner o que tomar de esa idea de ese autor?

A - Bueno sí. La lectura siempre. Había que leer obviamente todo, subrayar las ideas principales y bueno, yo por ejemplo, lo que hacía, era en una hoja me iba armando como un cuadro, lo que iba a poner, que iba a desarrollar en el capítulo. Me iba armando como un “índice”, que iba a hablar primero, que podía decir después. Pero siempre me ayudaba mucho poder hacer de esa forma y podía ir cambiando también. Y bueno después cuando empezaba a escribir el capítulo, después te vas dando cuenta si hay algunas cosas que no quedan bien, entonces las cambias de lugar y bueno así... es un ida y vuelta, digamos. Pero sí, siempre tenes que leer todo, por lo menos de lo que va a tratar el capítulo y a mí me ayudaba mucho hacer

cuadros...y de esa forma, digamos.

Entrevistadora 2 -¿Y donde consideras vos que aparece fuertemente tu voz propia, si pudieras decir “acá yo pienso que pude expresar lo mio”...?

A - Y bueno...yo creo que en los capítulos que escribí yo (risas). Porque sí, obviamente uno siempre...es más, cuando nos poníamos a corregirlos, te dabas cuenta de quién escribió cada capítulo, porque obviamente tiene su impronta. Todos escribimos de forma totalmente distinta. Así que cuando lo corregíamos, obviamente tratábamos de que quedaran todos más o menos parecidos, que no se note una diferencia. Porque la verdad que sí, teníamos bastante diferencias a la hora de escribir. Así que yo creo que la forma de como armamos, por ejemplo, el capítulo o en lo que vos vas decidiendo...que poner primero, como vos quieres cerrar ese capítulo, con que preguntas, porque por ahí puedes dejar preguntas para el lector. Eso me gustaba mucho también. Así que creo que de esa forma dejaba mi impronta. Pero bueno, al fin y al cabo siempre teníamos que corregir ese capítulo, así que cambiamos muchas cosas. Pero en este sentido si...en los capítulos que yo escribí (risas)

Entrevistadora - Ahora, justo con esto que me decis, me surge una duda...¿había capítulos específicos que escribía cada una?

A - No, no. O sea, yo sola escribir, no. Siempre los escribía con una compañera. Lo que pasa es que nosotras nos dividíamos los capítulos, entonces este capítulo lo hacemos ‘M’ y yo, entonces cada una empezaba escribiendo y después entre las dos lo íbamos armando. Porque, obviamente, si yo lo empiezo a escribir sola y ella también, surgen un montón de cosas. Entonces, a la hora de tener que hacer el capítulo entre las dos, tenemos más ideas...bah, a nosotras nos pasaba así. No sé, por eso siempre lo hacemos de a dos, digamos. Pero bueno, eso de armar...no hay un capítulo que lo haya hecho yo sola o una de las chicas. No, porque al final siempre lo corregíamos y todas los revisábamos bien, digamos. Hasta que quedara como a todas nos parecía que estaba bien. Pero bueno, en la parte de armar un capítulo, yo armaba, como yo creía que podía ser, y después nos juntábamos con la otra compañera y ahí íbamos viendo. Y sacábamos de las dos cosas que armamos, para armar ese capítulo. Y después la revisión. Así que bueno, por ahí si pasaba que, qué sé yo, a ‘M’ le parecía bien como lo escribí y poníamos mas cosas de las que yo hice o al revés y así. Podía pasar eso, pero no...sola, sola yo no escribí ningún capítulo, siempre era con otra compañera.

Entrevistadora - Y ponele...¿ustedes dos escribían un capítulo y de ahí, una vez terminado, lo leían las otras dos del grupo?

A - Si, si. Nos juntábamos las cuatro en el meet y ahí lo leíamos de arriba a abajo. Entonces, por ejemplo ‘N’, que era la que siempre lo tenía en word, ella era la que iba

corrigiendo mientras entre las cuatro íbamos corrigiendo...”esto hay que cambiar”, “acá hay que mejorar la cita”...

Entrevistadora - ¿Sentís que lograste expresar tus propias ideas en lo que fue el TFL y cuál fue el apartado en el que más sentís que aparece tu voz propia?

A - Bueno...yo sí siento que he expresado mis ideas, pero también siento que mis ideas eran como también el de mis compañeras. Así que, porque hablábamos mucho, conversábamos mucho, que poner, poníamos en la mesa que opinábamos cada una y muchas de las cosas coincidíamos. Por lo que, al ser un trabajo que es en equipo, si veo reflejado, igual que mis compañeras también deben ver reflejadas también las ideas, digamos. Porque todo lo que pensábamos está puesto ahí, de alguna u otra forma. No tengo un apartado que yo diga “ay, este apartado refleja mi forma de escribir o tal cual” porque, como decía, es un trabajo en equipo y todo lo revisamos y lo reescribíamos. Pero sí puedo decir que encuentro algunos párrafos o algunas ideas que he tenido, por ejemplo, porque también todos los capítulos tienen que tener un hilo conector, por lo que a veces tenía algunas ideas de “cómo podemos conectar este capítulo con este otro”, “con que podemos empezar a escribir”. En esos apartados si puedo decir que se refleja mi forma de escribir o mis ideas. También...nos reíamos mucho con las chicas porque nos diferenciábamos hasta en las palabras que usábamos. Por ejemplo, ‘N’ tenía ciertas palabras que usaba casi en todos los párrafos y cuando leíamos “esto lo escribió ‘N’”. Era, por ejemplo, en ese tema. Así que sí, hay ciertas palabras que, si nosotras lo leemos al TFL, decimos “esto lo escribió ‘M’, esto lo escribí yo, esto lo escribió ‘N’ o ‘E’”. Pero tampoco es algo tan marcado eso. Lo principal era que era una trabajo en equipo, que todas teníamos que llegar a una idea, o sea, todas teníamos que poder opinar, que también esa tenía que coincidir en algún punto lo que queríamos expresar. Así que, yo creo que eso se logró y bueno todo eso que nosotras pensábamos está puesto en el TFL.

Entrevista individual n° 3: Grupo 1

Bloque: Autoría de pensamiento

Entrevistadora - Bueno... Vamos con la primer pregunta ‘M’

M - Bueno

Entrevistadora - ¿Qué desafíos implicó el TFL al momento de abordar la escritura?

M - Bueno, la complejidad de que no teníamos mucho material para abordar. Era como muy vi... digamos... como se dice... digamos muy poco, muy preciso. Lo único que pudimos tomar era un libro que estaba hecho especialmente de lo que era la psicopedagogía

laboral, que era de Hernandez... em no me acuerdo la otra autora, pero digamos... Entonces desde ese libro nosotras nos tuvimos que centrar, o sea de un solo libro. Por eso como que las profes... un tfl tiene que tener digamos eh ciertas paginas para cumplir el TFL, entonces con el material que teníamos nos iba a ser re poco, no íbamos a poder desarrollar mucho, entonces lo que nos dijeron las profes es que tomamos como suministro la Orientación Vocacional que tiene mas escrito. Y es por esto, a lo que voy, que siempre las profes nos incentivan a que escribamos porque hay muy poco digamos material, en lo que es por ejemplo lo Forense y lo Laboral, muy poco. Entonces bueno, fueron como las... digo los dos grupos que nos costó muchísimo el desarrollo del tfl. (Breve silencio) No se si respondí a la pregunta... ustedes cualquier cosa chicas me dicen si desarrollo más

Entrevistadora - Si si. No te hagas problema... ¿Con qué dificultades te encontraste al momento de la escritura?

(Silencio)

Entrevistadora - Específicamente, viste que el TFL tiene como apartados...

M - Ah bueno por ejemplo si... a mi particularmente lo que me pasó es que lo que es escritura, informe, a mi siempre me costó mucho hacerlo, entonces como que me llevaba mi proceso de escritura. A lo mejor mis otras compañeras escribían con más facilidad y a mi me costaba, eh... entonces por ahí cuando teníamos que armar un TFL o tenía que hacer yo por ejemplo, nos dividíamos los capítulos para avanzar... em la estructura y el formato me costaba mucho, y siempre era como que creo que la parte que tenían que corregir siempre era la mía, porque a lo mejor estaba la idea armada pero no como debería estar escrita en un trabajo final. Entonces si por ahí es verdad que yo escribía la idea todo, y las chicas después en si lo armábamos. Y hubo un gran problema que tenía, que siempre era tercera persona... entonces por ahí hablaba como el “nos” o esas cosas que eran constantemente corregir, corregir... y eso bueno, sí me costó pero fue una experiencia buena porque me ayudó a que yo me fuera digamos... eh digamos, progresando y mejorando en estas cosas

Entrevistadora 2 - ¿Y cómo hacías digamos cuando... para manejar esas dudas, incertidumbres tuyas al escribir?

M - Eh... por ejemplo... mira, te voy a decir dos cosas. Una que hacía, trataba de leer otros informes, otras cosas y tratar de, por ahí seguir esa idea; o otra que hacía, era que yo escribía, y por ahí como me daba vergüenza siempre presentar a lo mejor las cosas malas a las chicas, porque nosotras teníamos lo que era encuentros grupales que hacíamos correcciones, entonces eh... si yo escribía estas cosas, eh en conjunto las corregíamos. Entonces como que íbamos escribiendo, a lo mejor el texto quedaba abajo y íbamos escribiendo arriba todo lo

nuevo. En sí, se tomaba la idea de lo que estaba escrito pero a lo mejor lo reformulábamos mejor académicamente. Y la otra que yo empecé a hacer, era que para no perder tiempo en esto, estar siempre corrigiendo lo que yo escribí, tengo una compañera, una amiga... de, digamos de... del barrio, que ella es profesora de español, entonces ella me ayudaba mucho con lo que era redacción, me decía “mira, yo te digo que vos pongas aca” “fijate esto”, me hacía señalamientos, que eso a mi me fue ayudando mucho también. Digamos como que busque ayuda externa

Entrevistadora 2 - Claro. Y digamos... ¿Cómo era tu modalidad de trabajo? ¿Cómo hacías? Porque me decís que dividían los capítulos. ¿Cómo hacías vos para afrontar el texto? ¿Qué modalidad utilizabas?

M - Bien. Nosotras lo que hacíamos era lo siguiente. Nosotras, primero, si queríamos avanzar mucho, eh nos divi... éramos cuatro, entonces nos dividíamos en dos, dos y dos, por ejemplo el primer grupo agarraba lo que era el capítulo 1 y el segundo grupo agarraba lo que era el capítulo 2. Las cuatro primero conversábamos lo que eran las ideas principales que nos gustarian que estén tanto en capítulo 1 como en capítulo 2, entonces ya teníamos una idea general. Luego estos subgrupos que se dividían nos poniamos en contacto con la otra compañera, entonces decíamos “bueno, el capítulo 2 va a tener cuatro ejes. Bueno vos vas a hacer dos y yo voy a hacer dos, ¿a qué vamos apuntar?” porque obviamente que cada capítulo tiene que tener una cronología con el que sigue, entonces nosotros planteamos de nuevo ideas generales y bueno, ¿que vamos a usar? “mira, a mi me parece que podríamos usar este texto” porque como el capítulo en si va a hablar del mismo eje, eh... íbamos a sacar información de la misma bibliografía, entonces eso lo charlabamos, buscábamos a lo mejor anterior y lo charlábamos “che, ¿te parece que esto esta bueno?” “¿no te gustaría esta autora?” “mira lo podemos relacionar aca” “ah dale genial”. Entonces lo escribíamos y después este subgrupo de dos se volvía a juntar para armar de nuevo bien los capítulos. Leerlos, los leiamos entre las dos y ahí decíamos “ah mira, si si si” y después una vez que ya quedaba listo lo presentábamos con las otras chicas. Entonces las chicas nos presentaban capítulo 1 y nosotras les presentábamos capítulo 2 y ahí íbamos trabajando en conjunto, y las cuatro hacíamos de nuevo la corrección del 1 y la corrección toda del 2. A lo mejor si nos llevaba mucho tiempo porque por ahí las chicas escribían cosas que nosotros lo... “ay mira si ponemos esto acá” “ah está bueno”, entonces por ahí era desarmar toda la idea y volverla a armar. Entonces bueno... pero si... eso fue, digamos la dinámica para trabajar.

Entrevistadora - Vos me decís que se dividían o no? por partes. Vos cuando tenias que hacer tu parte ¿Como hacias para trabajar el texto que leías? ¿Hacías primero cuadros...

M - Bueno yo... resumen. Mucho... a mi me gusta hacer resumen, resaltar idea principal y con otro color con la idea clave, eh le hago... yo a todos los cuadernillos le voy haciendo como si fuera señalamientos al lado. Entonces como que para... Tengo mucha memoria de imagen visual, entonces por ahí eso como que me ayuda a razonar más por ahí cuando tengo que armar la idea. Y otra de las cosas que hacía era sí, que yo utilizo por ejemplo... bueno, me gusta mucho las toma de notas, entonces siempre me redirigía a las tomas de nota, porque yo hago todo lo que son mapas conceptuales, entonces con flechas, ideas y muchos colores, que eso a mi me ayuda para ir construyendo y me generan ideas. Por ahí si yo me quería generar una idea y no sabía cómo, lo buscaba en internet por ejemplo algo referencia...eh no sé... algo en referencia al tema que estaba hablando, no se me ocurre una idea, entonces de ahí veía como estaba armada “ah si esta bueno”, entonces lo iba armando. Y sí, era escribir, borrarlo, volverlo a escribir y por ahí lo que me pasaba a mi particularmente era que yo tenía que escribir y al otro día volverlo a leer, porque yo en ese mismo día estaba bien para mí escrito pero si yo lo dejaba, lo volvía a leer al otro día me iba a dar cuenta que había algo mal que estaba redactado o lo podía haber redactado de una forma mejor. Y si usaba mucho como herramienta una aplicación que era de sinónimos, entonces me ayudaba muchísimo a poder ir haciendo esto. Entonces buscaba sinónimos que quedaban bien en el trabajo final... digamos con vocabulario académico y bueno eso era por ahí lo que me iba haciendo. Y mi amiga también, ésta la que era de lengua, profesora de lengua, me dío digamos unos resúmenes donde habían conectores para estos informes académicos, entonces eso también me sirvió muchísimo. Por ejemplo decía “en forma...” bueno no... eh “modos de conclusión”, bueno todas esas cosas así, más formales, que estaban bue... vos decías “ah que bueno, no se me hubiera ocurrido”. Eso si me ayudaba también, por ahí lo que me costaba era, a lo mejor un párrafo lo armaba porque la tenía a la idea, era la continuación del párrafo siguiente, cómo iba a comenzar y que no se repitiera con los otros. A mi me paso que por ahí se pone “Por la cual” y era “Por la cual...Por la cual...Por la cual” en todos los párrafos. Y vos decís “¿Por la cual?” Entonces... (Risitas) Pero es algo que pasa. Por eso siempre lo tengo que leer al otro día para revisarlo o hago señalamientos con amarillo, por ejemplo. Si hay algo que me trabé, sigo, lo dejo con amarillo para no perder la idea y al otro día lo retomo, sino después lo retomo con mis compañeras y les digo “miren, quiero poner esto pero no se cómo”, entonces ya nomás una siempre “no, no lo podemos poner así”. Decí que por suerte había una del grupo que era, para escribir cosas era una genia, o sea se le ocurría una idea entonces siempre... digamos lo podíamos terminar de... haciéndolo.

Entrevistadora - Bueno, viste que nosotros para escribir lo que es el TFL tenemos que

tomar mucho autor, respetar citas, todas esas cuestiones. ¿Cómo hacías vos para construir un saber, un aporte propio sin percibir que estabas copiando la idea de ese autor?

M - Ay no... Me costó muchísimo hacer eso. Fue... no sé. Creo... creo chicas que... les voy a ser sincera. Lo único que pudimos hacer para construir con autoría, porque nos daba mucho miedo tomar por ahí... nosotras siempre... siempre, siempre nos referimos a autores. Esto fue algo que se habló con la contenidista, eh... de que por ahí nosotras no íbamos a explayar mucho lo que era a lo mejor... en la conclusión si íbamos a hacer lo que era la apropiación de nosotras, pero todo lo que capítulos nos referimos a Alicia Fernandez... no... a Alicia Hernandez, ay no me acuerdo chicas... a Hernández. Siempre a partir de Danna y Hernandez, o sea, eran ellas. Esto fue por una cuestión de que como, por ahí... nosotros lo habíamos hablado con la profe a esto a ver... de que por ahí es tan digamos, pequeño... no pequeño pero bueno... que no hay tanto material de lo que es lo laboral, es tan preciso, por ahí tomar apreciaciones de nosotros es como que por ahí se podía ser mas riguroso, íbamos a tener que revereerlo mucho. Nos empezó a pasar eso, entonces la profe nos dijo que si queríamos avanzar y lo queríamos hacer bien que siempre “nos remitiéramos a este autor”. Entonces lo que sí se planteó, que nosotros desde nuestra autoría... que nos costo muchísimo chicas poder plantearlo... es cuando nosotras en conclusión tomamos a los suministros a la OVO, o sea ¿por que se toma a los suministros? a ver ahora vamos en serio a hacer la reflexión. Y es ahí donde nosotras comenzamos a hacer una construcción, empezar a leer los autores, empezar a leer lo que era Sergio Rascovan y empezar a nosotras a decir “bueno a ver... si tenemos que nosotras desde nuestra autoría decir algo ¿Qué diríamos? ¿Por qué tiene una conexión?, pero así hablando entre nosotras”, y ahí empezamos a anotar todas las ideas, todo todo, todas las ideas, las palabras. Todo esto después se habló, porque nosotras... eh no me acuerdo... eh como decíamos, pero a nosotras se nos había puesto una palabra que las profes nos decían “no chicas”, o sea... ay pero no me acuerdo... nosotras decíamos que lo que era la orientación vocacional y lo laboral como que no tienen fronteras, como que una va hilada de la otra y estas se van a ir haciendo más allá que cada uno tiene definido su área digamos... eh es como que estas se van a ir haciendo. Y bueno hablar de esto también, de que... de que más allá que bueno, siempre se involucra el aprendizaje, siempre desde eso ¿no?, desde el aprendizaje que desde ambas áreas se aprende, de tratar de buscar los conectores... les quisiera... ay chicas no me acuerdo sinceramente... pero la verdad que hicimos un gran laburo en eso, que a la profe le encantó. Pero fue así, como buscando desde nuestra exp... que es lo que a nosotros nos parecía como estudiantes, sin querer... porque por ahí nos pasaba que “ay ¿qué ponemos en el tfl?”, o sea que podemos poner con autoría. Y eso

se... como que se nos dificultaba porque nos limitaba a pensar “No, no puedo poner eso porque no es así y no sé si estará bien”. Entonces desde esas dudas empezamos a escribir todas todas y después las hablamos con las docentes, con la contenidista y ahí comenzamos nosotros a construir. Lo construimos un montón de veces, fue lo que más nos costó chicas... porque es re difícil tener que...digamos sin sustentarte de un autor, nosotros siempre desarrollamos o parafraseamos, que por ahí eso era lo bueno, que si no va a estar textual, lo parafraseas. O sea que vas a ir tomando ideas. Eso de parafrasear, nos encantó, desde que nos enseñaron. Las normas APA... chicas al lado, viendo a cada rato como era... era porque la verdad que no estábamos acostumbrados en los informes cumplir así. Eso es verdad que en los tfl es como que dijimos ¿Qué?. Fue como todo nuevo, como muy estricto, como muy... que por ahí a nosotros nos hubiera gustado que estas cosas se hubieran, a lo mejor, dado desde el primer año, porque esto se va haciendo como... como se dice... eh, no es hábito pero eh... no me va a salir... uno lo va incorporando. Entonces cuando vos llegas a estas instancias no va a ser un desafío más, que decís “Uy sumado a todo lo que lleva el carácter del tfl” es como que por ahí tener que estar constantemente con eso, pensando que vas a poner, es como que se vuelve tedioso, porque encima las profes te lo corrigen, te lo corrigen. Nos pasó una vez chicas, que armamos y no sabíamos de dónde habíamos sacado la información, no encontrábamos el capítulo... no sabes lo que fue y no sabíamos... o sea, ese párrafo estaba hermoso y no lo podíamos sacar porque se nos desarmaba todo el capítulo, o sea era... bueno entonces esas cosas por ahí si nos paso, pero bueno... No se si respondi igual a la pregunta, porque por ahí me voy (risas)

Entrevistadora 1 y 2 - Si si (risas)

M - Bueno genial

Entrevistadora - Otra... Ahora que me comentas, vos me estas diciendo que te costaba la escritura por un tema de... más que nada porque el tema es acotado. Pero en si en la estructuración del tfl, hubo algún apartado que dicen... bueno, a vos ¿te costó más que el resto?. O que decís “que feo como nos costó este capítulo”?

M - No, no... eh ¿como grupo o personal?

Entrevistadora 2 - Personal

Entrevistadora - Personal o como grupo... como vos prefieras responder

M - Eh... no mira... como grupo creo que como te digo... eh si nos costó un capítulo, que creo que fue en sí, lo que era el diagnóstico, me parece, porque es como wow.. o sea un diagnóstico. Es como armar el... cuando a nosotros nos dieron diagnóstico en lo que es la orientación vocacional que arma Rascovan, lo hace muy construido, asituado al contexto de

hoy, porque los escritos son viejos. Eso también nos pasó con lo laboral. Los escritos chicas, nos tuvimos que situarlo al hoy, entonces como (pérdida de conexión) la construcción que tuvimos por ahí que hacer, más allá que nosotras tomábamos a Danna y Hernandez ¿sí? nosotros como que tratamos a partir de lo que ella decía irlo conectando con bueno, a lo mejor pensamientos o con lo que era la orientación vocacional. Pero nosotros primero... pará, porque me estoy yendo por las ramas...Volveme a situar en la pregunta por favor

Entrevistadora - (ríe) Que de todas las partes que tiene el tfl...

M - ahh

Entrevistadora - ... si había alguna específicamente que te había costado más

M - Si. A mi fue esa la del diagnóstico y fue... (piensa). Si, fue la del diagnóstico laboral porque lo que era orientación vocacional chicas...o sea teníamos mucho, pero lo que era diagnóstico laboral me costó a mi particularmente, sí. Emm...como grupo en realidad, creo que no tuvimos dificultades, porque creo que cada una tenía lo que las otras no tienen (ríe) por así decirlo en criollo. Trabajábamos muy bien como equipo, o sea muy bien. A lo mejor una era la que iba a hacer, así nos organizábamos, la que iba a escribir a escribir escribir y compartir pantalla, y las otras ideas ideas “podés escribir esto” y así íbamos armando. Entonces, nunca...creo que más allá de la forma en que nos dividíamos como para avanzar, como estábamos, como nos habíamos...increíble chicas. Creo que lo que fue desarrollo del capítulo en sí, de que por ahí de no sabíamos que poner, como redactarlo... que son cosas que pasan, no es que nos trabamos en algo que no pudimos avanzar, la verdad es que no nos paso nunca eso. Siempre pudimos buscar las herramientas, eh...cuando nos pasó lo de diagnóstico, por ahí que no sabíamos como hacer, siempre lo pudimos resolver , la verdad que las profes nos supieron orientar muy bien. O sea, yo, la verdad que reconozco mucho eso. Entonces, creo que más que...creo que fue como la dificultad fue personal a la hora de que por ahí desarrollar los capítulos. Y que por ahí yo no lo quería hacer chicas, porque era como...lo sentía como tanta responsabilidad, porque sabía que era algo que a mi me costaba y algo que nosotros ¿que hacemos? O sea resistimos...“esto me jode, no quiero”, o sea ¿Por qué?...“no, no tengo ganas”. Entonces era algo que me molestaba, me ponía fastidiosa, no me salía chicas...me largaba a llorar. Fue algo que personalmente, si la pase mal, pero porque yo decía chicas “estoy en quinto año haciendo un tfl y no le puedo presentar a mis compañeras, que presentan unos escritos tremendos...em dos ideas ”. Y me paso que es verdad,que uno se engeuce y no puede ver mas alla de lo que pasa y no se deja confiar en uno mismo, porque despues baje cincuenta cambios y me di cuenta que si se puede hacer en realidad, y solamente que bueno...también recordarse eso ¿no?, que no todos tenemos el mismo estilo de

aprendizaje y eso también como que me dejó a mí repensando mucho...que me exigía algo que en realidad yo como psicopedagoga...o sea estaba haciendo lo contrario. Entonces desde ahí me permití, digo “bueno, no tendré el mismo ritmo o me costará más”, a lo mejor me pasaba que yo me comparaba mucho “Como puede ser que ‘N’...”, yo siempre digo “‘N’ vos tenes una capacidad tremenda...vos tenes que ser escritora”. Es increíble. Pero ¿qué pasaba? Con ‘N’ funcionábamos de diez, pero ¿Por qué? porque ‘N’ era una masa en el escrito y yo era una masa en el oral. La ‘N’ en el oral, era como que se ponía tan nerviosa frente al...y yo digo “vos sos una bocha ¿cómo no?” y ella frente a eso, no lo podía, lo podía lidiar. Por eso ella prefería lo escrito mil veces. A mi me pasa al revés, yo si iba al oral yo le decía “vos deja a mi” y arrasaba con todo. Me encanta hablar chicas. (risas) Era como que me puedo desarrollar más, y me pasa en lo habitual, eh...académicamente prefería mil veces un oral que desarrollar. Eh...una vez en tratamiento para rendir un recuperatorio, la profe quien...la única que eligió oral ‘M’. Y así pase a rendir, y ese día me fue bien chicas. Porque me siento confiada, entonces ahí empecé a ver cómo uno tiene que manejar esto de la autoconfianza y esas cosas, pero bueno...en mi caso sí fue una dificultad y un desafío. Pero bueno se superó, qué es lo importante. Así que...pero bueno fue mucho también ayuda de mis compañeras. Yo si tuviera que hacer un TFL sola, realmente no se si puedo

Entrevistadora - Es que es muy complejo también y no estamos acostumbradas al género, es mucho contenido, muchísima lectura

M - Si

Entrevistadora - Bueno. ¿Dónde vos consideras, de tu TFL, que aparece la voz propia... tu voz propia?

M - En la conclusión. En la conclusión nosotras ponemos todo desde nuestra apreciación, es como la conclusión final de todo. Desde lo que nosotras percibimos, desde lo que... todo lo que es personal, lo que a nosotras nos pasó como grupo en todo el desarrollo. Eso sí, nosotros todo lo que fue desarrollo de capítulo, nos referimos siempre a los autores, sosteniendonos desde éste autor, emm pero... ah, miren chicas, saben por qué muchas veces nos referíamos desde un autor, porque por ahí habían cosas que se planteaban que a lo mejor hoy, actual, no están vistas así. Entonces para ese TFL, después cuando llegue a lo mejor de acá a unos años a mano de cualquier otro profesional no sea cuestionado, de decir “pero ¿cómo van a plantear esto las chicas si esto actualmente no es?” Entonces no, es plantear que desde este TFL está sostenido desde el libro de Danna y Hernandez que esta bueno... entonces para que también se sitúe el lector desde donde está contextualizado el escrito. Entonces bueno, por eso más que todo chicas nosotros lo de los capítulos fue por eso. Ahora

me acordé bien. Y la conclusión, si nosotras lo dimos desde nuestro... personal, de por que agarramos... de todo, realmente explicamos bien todo, todo lo de laboral. No se si realmente pusimos algo del escrito, si quieren se los puedo buscar bien, pero... pero no, creo que la conclusión quedó chicas... o sea fue creo que lo mejor que nos pasó, porque fue como que 'pum', nos explotó la cabeza porque realmente como que terminas de entender y de cerrar el tema. Así que bueno... si, si, eso fue como digamos toda autoría de nosotras

Entrevistadora 2 - La última pregunta era, bueno... si habías logrado expresar tus ideas, pero con esto que nos contas de la conclusión me parece que ahí pudiste darle un cierre

M - Si, si. Aparte lo bueno chicas es que nosotras hablábamos en grupo y era como que... bueno a mi que me encanta hablar era como que, siempre ideas así, como que esas cosas. Por ahí estábamos en casa, me pasaba que estaba cocinando y "ah se me ocurrió una idea" iba y la anotaba, así nos pasaba, estábamos tan traumada (risas), queríamos terminar si o si. Y nos pasaba eso... entonces no, la verdad que todo lo que fue el final es como que pudimos expresarnos nosotras. Siempre tuvimos muy limitadas al "che, se puede esto? es un tfl, va a estar a..." o sea cómo lo va a comprender la otra persona, el otro lector que lo va a leer. Entonces muchas veces nos pasaba que nos limitaba esas cosas, como que nos... no se como decirlo... pero como que nosotros a la hora de pensar como que nos limitábamos con el compromiso de decir "bueno, tenes que pensar algo que sea correspondiente con un tfl". Entonces siento que por ahí a mi lo que me pasaba era ¿Por qué condicionarme a pensar cómo escribirlo? por qué no escribirlo como lo pienso y después reformularlo a un tfl o a ese escrito. Entonces nos pasó mucho eso y después como que viste de tanto tanto, tanto de decir "ay por qué"... cómo que te empezas a dar cuenta cómo manejarlo y empezaba a hacer así. Más allá que por ahí nosotras con las chicas nos dábamos esos tips "che chicas, fíjense por ahí esto les puede ayudar". O copiar la idea así nomás, eso nos pasaba. Que por ahí nosotras teníamos ideas y no sabíamos cómo armarlas y nos trabábamos y nos trabábamos... y no pasábamos, no podíamos seguir, así que bueno no, "a ver escribamos la idea, que es lo que queremos poner en este párrafo y en el siguiente sigamos escribiendo", porque como que ya teníamos las ideas de cada uno, o por ahí una encontraba una, entonces decíamos "ah bueno, esto lo podemos poner aca" y mas o menos lo separábamos visualmente. Pero bueno... así hacíamos chicas, era un lio barbaro pero bueno lo pudimos... era como ir y venir, ir y venir constantemente pero bueno...

Entrevistadora 2 - Yo lo que noto de ustedes, eh... que había un montón de... mucha organización, yo lo noto

M - Pasa que las cuatro estábamos en la misma posición, nos agarró pandemia, o sea

en casa. Las chicas que... las otras dos, que eran 'A' y 'E', eh... ellas era su sexto año. O sea era recibirse o recibirse las chicas. Y nosotras con Aldi, nos pasó lo mismo de que dijimos "bueno, o sea aprovechemos este año". Y yo particularmente... a mí... no trabajo, o sea ahora sí, pero cuando yo estudié, ninguno de los años que estudié trabajé. Entonces, yo sabía que se estaba poniendo complicada la cosa, yo no sabía bien lo que iba a pasar el próximo año, si iba a poder seguir sosteniendo, cuál iba a ser la realidad. Por eso fue que dije "bueno chicas voy a aprovechar la pandemia y me voy a sentar a estudiar" y era literal chicas... era levantarse a las ocho de la mañana y acostarse a las doce de la noche. Así, constante, constante, constante. No les voy a decir que en un momento, emm... al menos yo que con 'L' tengo mas filo, o sea chicas nos peleabamos... virtualmente. O sea ya no podíamos ni con convivencia virtual, ya no, no... era pero... no es porque no... digamos no nos quisiéramos sino que era tanto tiempo. No chicas... era tanto tiempo, ya nos levantamos así, enojadas. Y que porque por ejemplo yo tenía una idea y ella por ahí no la entendía y quería poner otra cosa y ya nos enojábamos. O sea ya no podíamos porque estábamos tan cansadas. Nosotras con 'L', por ejemplo, hicimos creo que fue todos los cinco años completos sumado al TFL, o sea fue una locura. Yo no, no sé... una locura fue. Pero decí que por suerte era como que "dale dale dale dale" y lo terminamos haciendo. Igual a las otras, como que sentíamos creo, que cada una tenía compromiso. Y nos pasó, que yo eh... y 'A', nos fue mal en el último final, habíamos quedado re mal, re angustiadas porque dijimos "bueno la atrasamos a las chicas" y por suerte con esto de la todo... de la pandemia y la nueva resolución que había, las chicas se pudieron recibir y nosotras nos recibimos con la última materia que rendíamos. Entonces eso fue como (suspiro) "que alivio por Dios". Emm... pero bueno, sí, siento que todas tuvimos compromiso en eso y gracias a trabajar trabajar trabajar trabajar. Y ahí me di cuenta chicas que es bueno trabajar así, por eso siempre lo recomiendo. Y lo bueno es, obviamente estar comprometidas, porque que dos trabajen y una no, es fastidioso, se hace fastidioso chicas. Porque es muy mucho laburo. O sea no es de no ser compañero o de falta de ética o de compañerismo, sino se trata de uno hacerse valer, los valores de uno y el tiempo de uno. Uno también pone tiempo y un montón de otras cosas. Y todos tenemos una realidad, tenemos una familia, todos tenemos una vida y a todos nos pasan un montón de cosas... entonces dijimos "a ver chicas nos ponemos las pilas o sino no", o sea eso se habló de entrada. O nos conformamos como grupo y nos ponemos las pilas para recibirnos todas juntas o sino no se conformaba el grupo. Nosotras a estas chicas, lo que era 'A' y 'E', no nos conocíamos. O sea las conocimos en lo que era Práctica 5 y Practica 4 y... y fue como "ah estamos solas, ustedes están solas". Se plantearon las ideas que había en cada grupo y fue "bueno chicas, nos juntemos". Si es así que

queremos trabajar... veamos. Y bueno, por suerte, re bien. Pero es algo que nosotras decimos che... creer o reventar... no se si en casualidad o destino pero estas chicas se cruzaron en mi camino y de diez porque nos conocimos... o sea por ahí me pasaba que yo conozco otras chicas con las que nos conocemos desde primero, y a mi me re impacto recibirme con ellas, me re encanto. Pero bueno... se pudo y se hizo con otras compañeras, que bueno hoy son colegas.

Entrevista grupal nº 2: Grupo 2

Bloques: Escritura Colaborativa y Acompañamiento.

Entrevistadora - ¿Cómo fue el momento de conformación del grupo? ¿Ustedes ya se conocían antes o habían trabajado juntas antes?

J - Yo no, yo las conocía muy poco porque curse muy pocas materias con ustedes ¿no?. En primer año me parece que entramos juntas ¿o no?

L - Creo que en tercero

V - En realidad sí, o sea...estábamos juntas, pero por ejemplo yo empecé primero armando grupo con 'L' y con otras chicas más. Entonces, nosotras con 'L' me conozco creo que desde el inicio de la carrera...ya hicimos grupo. Y después a lo largo de la carrera la conocimos a la 'J', que tenía también su grupo, y ahí nos juntamos todas.

J - Yo me uno con ustedes en el trabajo final, porque nunca antes habíamos hecho grupo.

L - Si! Habíamos hecho inglés. Yo hice ingles con vos...con la 'D'. O sea, nos conocíamos por compañeras en común. Había gente en común, digamos.

V - Ah...si, es verdad. En institucional también te veía, creo. Estabas vos.

J - Ay, yo no me acuerdo nada chicas (risas)

L - En cuarto...pasaron muchas cosas (risas)

Entrevistadora - Y ¿Cómo fue el momento donde armaron el grupo? ¿Cómo hicieron para armarlo o cómo se pusieron de acuerdo?

J - Yo creo que ellas estaban armadas, 'V', 'L', 'C' y 'D' y yo me uno a ellas porque venía... yo había empezado trabajo final el año anterior y lo había tenido que dejar, por el embarazo. Entonces eh... vuelvo y me uno al grupo de ellas. Ellas ya tenían como ese grupito armado de muchos... de muchas materias

Entrevistadora - Ah claro

L - Mi grupito... o sea había empezado el año anterior, por eso me uno yo a ellas

V - Y creo que si o si nos pedían que seamos cinco, me parece

L - Si como mínimo, eran grupos numerosos

V - Si. Como mínimo, si o si cinco sino no podíamos iniciar. Entonces ahí 'J' justo vino porque estaba también 'D', entonces con ella se llevaba re bien y la integramos. Y ahí quedamos

Entrevistadora - Claro. En cuanto... cuando empezaron a trabajar digamos ¿Cómo era la organización? ¿Cómo se organizaban para trabajar? siendo tantas además

J - ¿Cómo elegimos el tema? no me acuerdo de eso

L - Nos lo eligieron

J - ¿Qué?

L - Teníamos los ejes. Teníamos que seguir la investigación de 'O' ¿te acuerdas?. Que era de primera infancia. Entonces como que teníamos los ejes muy claros digamos... si, ponganle algo más pero el eje ya estaba. Y yo creo que para la organización nos dividíamos y hacíamos grupos. Porque ese año cursábamos todavía en la facultad y era el primer año que cursábamos TFL. Entonces como que era más fácil juntarnos

V - Y por ahí estaba bueno porque nos preguntábamos que le quedaba más cómodo a cada una. Entonces, por ejemplo, la 'J' era una genia en lo que era metodología. Entonces bueno...todo lo que era metodología ella lo organizaba. Después otra que le quedaba más cómodo, por ejemplo, el juego con tal autor, investigaba sobre ese autor y lo desarrollaba. Y cada una hacía su parte hasta que nos juntábamos todas, lo leíamos, y ahí organizábamos. Era partes por separado y otras partes juntas. También nos juntábamos y redactábamos juntas. Era difícil pero lo intentamos...

Entrevistadora - Claro. Y bueno el momento, osea de las lecturas y la escritura, bueno se dividían como me decis. Se iban dividiendo porque es mucha... mucho para leer

V - Si, si...

L - Era más que nada la introducción, como cuestiones básicas... pero el desarrollo de los capítulos, cada una escribió un capítulo. Pero si las cuestiones claves las hicimos todas juntas

V - O más o menos como la idea nuestra

Entrevistadora - Claro...como la idea entre todas y bueno después...como para poder hacerlo...si no no quedaba otra (risas)

V - Claro...

Entrevistadora - Y al momento de la escritura...bueno ¿se dividían en duplas o de una, de a dos, de a tres? ¿no hacían esas cosas, por ejemplo?

L - No

V - No, yo lo que si hacía por ejemplo era, cuando escribía la parte que me había tocado a mí del autor, por decirte le pasaba a 'C', que era la otra integrante, y que ella lo lea y me diga. Si estaba bien o no, y bueno ella me decía "si, esta bien" o "agregale esta parte" y despues de ahí nos juntabamos todas y por ahí yo trabajaba con ella más

J - 'C' hacía como la revisión...porque a mi también me la hacía. Revisaba la escritura...¿a vos no, 'L'?

L - No me acuerdo...

Entrevistadora - Y, por ejemplo, ¿ustedes reconocian como una división de roles? de..."yo hago tal cosa" "vos hace tal cosa"...

J - yo era la metodóloga

V - Si, 'J' era la de metodología

L - 'J' era muy clara con la metodología. Onda...el estudio de campo, el focus group. Era muy clara con la metodología

V - Y 'C' era todo lo que era las normas APA, el formato, la letra, ella era encargada como de eso y las demás quedabamos con, bueno, la teoría, organizar y buscar autores

Entrevistadora - Y bueno teniendo en cuenta que ustedes...fue presencial lo de ustedes...¿que herramientas utilizaban? ¿utilizaban el drive, por ejemplo? ¿cómo hacían? porque para nosotras es muy raro (risas). Porque nosotras, por ejemplo, sin el drive o el meet no podríamos haber hecho nada... y ustedes que lo hicieron presencial...

L - Igual no hacíamos reuniones grupales virtuales o muy pocas, como que éramos muy reacias a eso

J - Si, pero como que no había tampoco, no lo conocíamos al meet

V - Pero si al drive

Entrevistadora - Y cómo hacían...¿se juntaban en la facu o tenían algunos días...?

L - Facu, bares, casas, Mcdonald's

J - Todos lados (risas)

Entrevistadora 2 - Y cuanto tiempo mas o menos...¿cuanto tiempo se le dedicaba a esas juntadas o que días?

L - Y...era un mínimo de tres o cuatro horas

V - Si...pasabamos bastante tiempo

L - También nuestro proceso de tesis duró dos años. Un año y medio. Entonces el primer año, yo cursaba mucho pero todavía íbamos a la facu. Ya el segundo año solo teníamos la tesis. Entonces, el primer año, era como el punto de encuentro la facu y la sala de trabajo...no me acuerdo cual...la "A" creo que era, no me acuerdo...una que teníamos que

pedir la llave. Y después, ya en el segundo año si...en el centro o en la casa...una vez fuimos a la casa de una prima de la 'J'...

Entrevistadora - ¿Y cómo fue ese trabajar en grupo? ¿Cómo lo llevaron?

J - No, para mi fue re lindo

V - Fue re lindo... si. Teníamos nuestras perspectivas pero siempre lo hablábamos y jamás surgió esa tensión de decir "bueno no, yo pienso esto, hagamos esto". Siempre fue dialogado, eh... yo no recuerdo haberlo pasado mal trabajando con ellas, para nada

L - Creo que por ahí si bien teníamos todas una perspectiva distinta, como que se aceptaba la perspectiva del otro... no se, "quiero poner algo de neuro", "bueno lo pongamos", porque era el trabajo de todas y era el trabajo final de todas. Entonces, como que...

V - Claro, yo tampoco recuerdo haber discusiones o capaz que discutíamos en relación a que entendíamos de... o esas cuestiones. No cosas grosas

J - No...porque yo creo que cada una fue asumiendo, como decíamos recién, el rol...y la otra aceptaba ese rol. Yo era la metodóloga, pero no me metía en las APA. O sea, si la 'C' sabía de las APA, era ella y nadie le discutía porque bueno...vos sabes de esto. La 'L' sabía de...'V' ¿vos hiciste la parte del juego, no? ¿o 'L'?

V - Entre las dos creo.

L - Si, entre las dos. Yo hacía la parte de videojuego.

J - Bueno, los autores los pusieron ellas y punto, nadie discutía sobre eso. Como que nos especializamos en una cosa, dentro del trabajo y cada una se plantó ahí. Y la otra lo respetaba digamos

L - Pero la 'J' nos daba clases. Claro, no era como que no pregunto, no. Si preguntábamos, indagábamos pero confiábamos también en el otro. Creo que.. no sé, era como mucha confianza en lo que el otro escriba ¿no?. Como que confiábamos en su criterio de selección, que ahora es como re importante confiar en el criterio del otro (ríe). Y era como... yo si la 'V' venía y decía, no sé "me parece mejor usar Winnicott que...no sé" "bueno dale, si para vos va por ahí, vamos"

Entrevistadora - ¿Y qué consideran que aprendieron de este trabajo grupal? Algunas cosas que recuperen

L - A sufrir con los profesores

V - Que pregunta...

L - Yo creo que aprendimos que los procesos de tesis no son lineales, no es que vos haces un trabajo y te recibís, que no depende exclusivamente de nosotras y a esperar ese 'no depender exclusivamente de nosotras'. Nosotras tuvimos un par de problemas con nuestra

metodóloga, que no la vamos a nombrar por cuestiones legales (risas), no, y tuvimos que tener mucha paciencia para trabajar con ella

J - Con la contenidista era 'L'...más que con la metodóloga

L - Con la contenidista, no con la metodóloga...es verdad...con la contenidista. Y teníamos que tener mucha paciencia y aguantar cosas como... onda "no me contesta" y "no sabemos". Y también saber que por ahí, si bien nosotras ya lo teníamos listo y habíamos avanzado, los tiempos de la facu son otros. Y los tiempos institucionales son otros ¿no?. Y que no dependían de nosotras. Por ahí, claramente, a todas nos urgía recibimos para empezar a laburar. Pero en la realidad, todas teníamos otros trabajos, como todo el mundo. Entonces creo que...más que una cuestión de cuestiones técnicas o lo que fuera...fue como a tejer la paciencia de saber que los procesos no son lineales. No es que vos entras y al año te recibis. A ver...seguramente habrá pasado, pero a nosotras no nos pasó. Y a los grupos que yo conozco, que arrancaron con nosotras, tampoco pasó.

J - Además, yo creo que... pensando yo en mi proceso, creo que aprendí mucho esto de, como dice la 'L' recién y 'V', tolerar que el otro se encargue de tal cosa. Porque yo soy muy autoexigente con un montón de cosas y era como siempre querer controlar todo, pero no en el caso de la tesis ¿no?, en el caso de la tesis me rendí (risas), pero en los otros trabajos. Entonces, bueno ahí aprendí que se yo... haciendo la tesis, a que bueno si, cada una tiene su rol y hay que aceptarlo y hay que hacerlo de esa forma, porque es más práctico además. Y además terminas aprendiendo mucho más que si vos escribieras y tuvieras el control de todo

Entrevistadora -Totalmente, y ¿harían algo diferente en cuanto a lo que fue su TFL? ¿Cambiarían algo en cuanto al grupo o lo que sea?

J - ¿Contenidista? (Risas)

L - Pero no la elegimos, nos la impusieron

Entrevistadora - Claro, eso si se pone, te toca

V - No, del grupo yo no cambiaría nada. Creo que quizás... porque nosotras hicimos una entrevista que se llamaba 'Grupo focal', fue buenísimo. Creo que fuimos las únicas que lo hicimos. Eh... creo que todas nos arrepentimos por ahí de haber ahondado más, porque por ahí se fue un poco más de las ramas el grupo focal, entonces cuando nos juntamos a recabar toda la información dijimos "ay tendríamos que haber preguntado esto o que vuelvan al mismo tema". Quizás eso, pero nunca habíamos hecho grupo focal, era una experiencia nueva

Entrevistadora 2 - Ustedes como recabaron datos...¿fue a través de esa entrevista?

L - Focus group, osea es como... la etapa se tiene que dar sola. Para la primera vez... eso es verdad, capaz que tendríamos que haber ido por otro instrumento, pero era también lo

que necesitábamos

J - Fuimos a un jardín, citamos a un grupo de padres de ese jardín. Sala de...¿de cuanto era chicas?¿cuatro?

V - Cinco

J - Ah...de cuatro o de cinco. Bueno...citamos al grupo de padres y el focus group es una entrevista que no es dirigida. O sea, no son preguntas. No le tenes que hacer preguntas, sino que es una especie de temario el que vos tenes, o guía para charlar sobre un tema. Y la conversación es como que empieza a fluir. Y está el “moderador”, que creo que era ‘L’. ¿Vos eras el moderador, ‘L’?. La ‘L’ y la ‘C’, que es como que guían la charla o la conversación hacia donde nosotras... los datos que a nosotras nos interesan, pero bueno como éramos nuevas en esa experiencia y además por meternos en algo que (ríe) era poco conocido, capaz que ahí se nos fue un poquito de las manos eso. Además que, chicas el instrumento para recabar datos era grabar, pero con dos celulares, que en uno se escuchaba una cosa y en el otro se escuchaba otra

V - O sea, había dos que anotaban, que éramos yo y ‘C’...anotábamos. Pero imposible anotar todo, anotábamos lo clave. Y dos celulares que grababan. Y después teníamos que volver a escuchar todo, las notas. Eran...¿cuántos padres? eran como doce.

L - Habían... encima fueron un monto

V - Doce. Fueron un montón

J - O sea, es algo que no se podría hacer nunca y todavía no se podía hacer...porque nos juntamos en ese mismo jardín

Entrevistadora - O sea, quizás si hubieran tenido algo de experiencia...podría haber salido un poco mejor. O sea, porque es muy difícil, por lo que me cuentan lo veo como muy complejo hacerlo

V - Si, era difícil

L - Fue complejo... fue complejo también porque tal vez de otra forma no... podríamos haber recabado más información para el análisis de datos, pero... También se dio que fue ir una sola vez a campo, ingresar una sola vez y salir

V - Claro, teníamos ese límite. Teníamos que ir una sola vez y nada más. No nos dejaban otra vez, entonces pensamos “bueno listo, hagamos este grupo focal grande y tomemos nota, grabemos todo, porque no vamos a tener la posibilidad de ir de nuevo”. Era un límite que nos ponían...eso me parecía re mal a mi. Pero bueno...

Entrevistadora - Y con respecto al acompañamiento ¿Cómo describirían lo que fue el acompañamiento por parte de los contenidistas y los metodólogos?

(Silencio y luego Risas)

Entrevistadora - Son preguntas que tengo que hacer (risas)

L - Mira, con la contenidista fue un vínculo muy complejo. Porque la contenidista tenía un montón de cosas en realidad, aparte de nuestro grupo. Y para nosotras la tesis, era nuestra única tesis ¿no?. Capaz que ahora la entiendo un poco más, es como... no tienes un solo paciente, tienes un montón. Pero por ahí... igual tuvo problemas con muchos grupos la contenidista. Yo con la contenidista no me sentí para nada acompañada, es la verdad, al contrario sentía que le costaba

V - Si...

L - Pero con la metodóloga, fue como...la metodóloga nos dijo "mira...yo". Nosotras hicimos algo más...no tanto cuali sino más cuanti...entonces nos dijo cómo "mira...yo...esta no es mi área...toma, tiene una entrevista con alguien que sí es su área". Y me parece que esa limitación de reconocer y poder brindar a otra persona que pueda acompañarnos... Hicimos una entrevista, pudimos charlar...y la mina nos dijo que iba a ser difícil. Yo me acuerdo que nos dijo como "esta medio complicado, pero bueno, ya esta, haganlo"

J - ¿Quién era?

L - No me acuerdo, era...

V - 'Q' era la que teníamos, pero la otra no me acuerdo el nombre. Igual estuvo bueno de nosotras, en seguir buscando ayuda en otro lado, porque no nos quedamos con eso nomás. Dijimos "no, acá hay algo raro. No nos están ayudando, busquemos a alguien que nos ayude y sepa". Entonces, sabíamos de una metodóloga que era buena, nos habían recomendado y ahí fuimos en busca de ella, persiguiéndola por toda la facultad pero bueno, queríamos que nuestra tesis no sea así digamos...ya teníamos suficiente con la contenidista, era como que no

Entrevistadora - Claro...y bueno, la otra pregunta, por ejemplo, era qué herramientas les brindaron para la escritura académica...las contenidistas y metodólogas, pero...no se si...

V - La metodóloga nos brindó teoría...autores que leamos...ella si. Yo sentía, no sé por ahí las chicas, que quizá no estaba cómoda con el tema que nosotras teníamos. Ella creo que se dedicaba a otra cosa también, le atraía más, digamos, lo áulico. Creo que no estaba al tanto de nuestro tema pero bueno, nos había tocado ella y no podíamos cambiar. Entonces, pasaba un poco eso...como que a ella tampoco le atraía mucho el tema y no nos brindaba las herramientas

J - Nos había dicho alguna vez que le aburría la lectura ¿No es cierto?

V - Si, sutilmente

L - Si, fue muy despectiva, o sea fue muy feo. Porque nosotras hicimos una tesis sobre

videojuegos y no es una temática, en ese momento, eh... videojuegos en la primera infancia, entonces no era una temática que mucha gente hablara. Entonces... pero sí una vez nos dijo eso. Yo me acuerdo que una vez... o sea yo me como las uñas, y me criticó que me comía las uñas (risas) y yo le estaba hablando de la tesis pero cuando entro me dijo “te comes las uñas”... me acuerdo, que fue como esas cuestiones. Yo creo que esto lo digo yo pero...

J - No y con vos tenía un problema

L - Y si la mina se levantaba y tenía un mail mio...

(risas)

V - Eso luchábamos todo el grupo

J - Sí, porque nunca nos guió, nunca nos dijo...no hubo nada. Leía el primer capítulo creo o las primeras tres hojas y nosotras íbamos...bueno... a las reuniones con ella y nos volvía a hablar sobre el primer párrafo, ponele. “Y revealan esto y esto”. Y bueno, al último como que ya no le dimos ni bola, me parece. Nunca lo leyó completo, estamos seguras. La metodóloga lo leyó y nos dio el ok y nos dijo “chicas ustedes ya están para... terminado esto”. Y la otra persona todavía no salía del primer capítulo. La apretamos y le dijimos que ya la metodóloga nos había aprobado y firmado...como para que ella nos apruebe y nos firme y se deje de joder...digamos (risas)

Entrevistadora 2 - Chicas, ¿Con que frecuencia se juntaban con ellas?... ¿Con qué frecuencia las veían? o simplemente era contacto via mail ¿Cómo era?

L - Era muy difícil concretar una entrevista, porque ella en ese momento estaba con otros trabajos que le demandaban mucho tiempo ¿no?. Y eran mucho más interesantes también para ella. Y a la vez tenía otras tesis, o sea ella estaba logrando cargos institucionales. Estaba en ese nivel, entonces claro, era un perno juntarse con nosotros (risas). Nosotros creo que nos habremos juntado cuatro veces, no se si mas... a lo largo de dos años

V - Creo que sí. Y si la veíamos caminando en la facu y justo estábamos la interceptábamos (risas). Era como tipo... “profe ¿tiene un minutito?” y no le quedaba otra que darnos un minuto... porque la teníamos ahí. Pero si, era muy difícil coordinar

J - No así, se acuerdan, la tercer profe, la que te ponen para rendir. Una genia

L - Ah...era un amor, la amamos

J - ‘R’

Entrevistadora - La de OVO

J - Si...

Entrevistadora - Si...si la conozco. Es piolasa

J - Bueno ella cuando nosotras rendimos, nos decía “¡diez, diez!”. Nos quería poner

diez. La contenidista, como habíamos tenido tantos problemas, bueno...nos bajó la nota (risas)

Entrevistadora - Y ¿de qué aspectos se apropiaron en términos de aprendizaje en cuanto al acompañamiento?

J - No... yo creo que hubo aprendizaje. El acompañamiento no siempre es como uno quiere y te tenes que adaptar. Nosotras nos tuvimos que adaptar. O sea, fue como un punto como..."bueno dígame qué quiere que escriba y yo lo escribo" ¿no?. O sea...porque estábamos en la situación de que...teníamos nuestros trabajos, queríamos recibimos, estábamos cansadas ¿no? también de la no respuesta. Entonces yo creo que fue entender que los procesos no son como uno se imagina y el acompañamiento es lo que ellas nos ofrecían, y eso que ofrecían nosotras lo teníamos que agarrar...porque no había opción. Entonces tuvimos que cambiar, aprendimos a manejar nuestras propias frustraciones y a sostenernos una a la otra. Yo me acuerdo que no me contestaba y era como el mensaje de descarga al grupo y el grupo contenía ¿no?. Y por ahí también le escribía 'C'...era como "yo no puedo escribirle, porque no me va a contestar y estoy mal, y me voy a sentir muy mal" no se...suponte. Aprendimos que el acompañamiento nunca es como una espera. Hay veces que sí es genial y hay veces que no.

V - Y también aprendimos a buscar de otros lados porque no nos quedamos con eso. Pedimos ayuda y seguimos intentándolo porque era nuestra tesis y queríamos recibimos bien, o sea...felices, no renegando, angustiadas

J - Yo creo que tampoco...les resultaba muy difícil en la facu comprarnos el tema...

Entrevistadora - Imaginate ahora...

J - ¡Imagínate ahora! sería re normal, pero en ese momento no nos compraban

V - Imaginate la 'I' ahora...decirle..."¿y ahora qué opinas? después de una pandemia virtual..."

(risas)

L - Claro, la única que nos compró fue 'R'. A 'R' si le gusto

J - 'R' si, re compro, pero ella nos escuchó obviamente al final, al último. Emm... pero bueno hablábamos justamente de esto, como la tecnología estaba atravesando desde el nacimiento, nos atravesaba desde la infancia. Y cómo convertirlo a eso, en algo... en aprendizaje y no en un tabú "no no no... el nene que no toque el celular" "el nene que no toque la computadora", cuestiones así, entonces en ese momento era como... más las psicopedagogas nos miraban como...

Entrevistadora - Claro...pero que interesante...si le hubieran puesto ficha a eso...que

bueno que hubiera estado

J - Porque la tecnología ya está. No la puedes sacar. Entonces, hay que hacer algo con eso. No podemos quedarnos en que es mala, perjudicial y demás... hay que buscarle algo positivo...y eso era lo que planteábamos

Entrevistadora - Totalmente, a mí me encanto su tema...(ríe) Y en cuanto a la instancia de cierre ¿Como fue esa defensa? porque por ejemplo ahora con el nuevo régimen...Ahora no sé en realidad si cambio, pero durante la pandemia no había esa instancia. Cómo fue eso...y con la profe 'R', que me cuentan que estuvo implicada también

J - No dormí una semana...

L - La pasamos un poco mal igual al principio porque no andaba el proyector, no sabíamos prender el proyector y claramente la profe, nuestra contenidista...eh obviamente, como tienen...o sea, no se...te daban trece minutos para defenderlo "bueno perdieron tres minutos prendiendo el proyector"

V - Quince minutos reloj, ponían la alarma.

L - Así nos dijo... o sea como...casa de herrero, cuchillo de palo un poco ¿no?. Yo lo sentí así. Y tuvimos que...yo me acuerdo que las chicas tuvieron que acortar su presentación, yo también. Como en el medio de la presentación, intentar acortar la presentación para que...

V - Si la resumimos una banda. Si.

L - Y estas cuestiones ¿no? o sea estaba mirando el celular mientras nosotras estábamos defendiendo. Un nivel de "no me interesa, pero tengo espalda, nadie me va a sacar". Y... seguramente sigue en la facu siendo lo más la chabona. Entonces yo creo que en ese momento, si bien afuera estaban nuestras familias y nosotras estábamos muy confiadas de lo que habíamos hecho, eh... fue como muy 'nervios' ¿no?. Fue como un día perfecto, para mí estuvo sarpado, pero creo que nosotras sentíamos que la tesis estaba terminada o sea... pero esta incertidumbre del acompañamiento de la contenidista nos generaba dudas, pero yo creo que cuando... o sea como que no teníamos más que poner, no sabíamos más que poner, no sabíamos qué vueltas más darle

J - Para mí era espectacular la defensa. Fue espectacular

V - Para mi tambien

J - La vendimos como si no se...estuviéramos vendiendo un viaje a Cuba

(risas)

V - Estábamos muy confiadas todas. Yo las miraba, cuando pasaba la 'J', porque nos dividimos unos minutos cada una. Cada una habló y yo no podía creer lo confiadas que estaban. O sea...estaban muy seguras todas de sí mismas. Y yo decía "¡Ay ya somos

licenciadas chicas, que emoción!”

(risas)

V - Y ‘R’ creo que lo hizo...creo fue la frutilla del postre perfecta que nos tocó, porque ella nos dio la seguridad también, nos dio confianza desde un principio. Antes de entrar nos dijo “chicas tranquilas, ya están recibidas” O sea, ya está. Entonces ahí aflojamos un montón, ya entramos confiadas. Ella la verdad que...gracias a ella fue genial...

L - Nos hizo preguntas ¿te acordas? nos hizo preguntas...onda...para reflexionar...”pensemos juntas”

J - Además que ella le dio como una síntesis después cuando terminó y nos empezó a hablar sobre el tema de nuestra tesis...como que le hizo un resumen, una síntesis. “Chicas me encanta esto”. No, no...nosotras quedamos fascinadas

Entrevistadora - Claro...quizá como que les hacía falta ese reconocimiento de otro de afuera que pueda...

V - Tal cual...

J - Que alguien nos dijera que estaba bueno lo que estábamos diciendo

Entrevistadora - Claro...bueno...hay alguna cosa que nos quieran contar sin que yo les haga una pregunta, sino algo... una reflexión...ya para finalizar

(Silencio)

Entrevistadora 2 - Sobre el trabajo grupal, más que nada...ustedes como grupo...algo que les haya quedado

L - Yo creo que es muy difícil trabajar en grupo. Yo conozco muchas personas que no pueden trabajar en grupo. Pero porque no pueden esa cuestión de relajarse en el otro ¿no? como de poder confiar en lo que el otro está haciendo. Yo creo que por...tal vez...bueno sí, a la ‘J’ la conocían pero yo y la ‘V’ veníamos trabajando desde primer año, ya conocíamos el grupo y confiábamos también en el criterio de la otra. Como por ahí con ‘C’ y con ‘J’ no habíamos trabajado tanto, pero sí confiaba en el criterio que tenía ‘D’, en el criterio que tenía ‘D’ y la ‘E’. Entonces creo que para poder trabajar...que no es tan simple el trabajo en grupo. No es como bueno “juntense” y listo. No es para nada fácil, ya sea por descansar en el otro o por no, no es fácil. Y creo que a nosotras se nos hizo fácil porque había una confianza y había una red ¿no?. Siempre supimos que si bien ninguna se traba en el oral, sabíamos que si yo, no se, me quedaba en blanco, alguna me iba a salvar.

J - Si...

V - Tal cual...

L - ...Estaba muy tranquila con eso digamos ¿no?

J - También me quedaba pensando en lo... bueno, ahora el trabajo que tenemos ahora cada una... trabajar en equipos interdisciplinarios, ahora que nos toca, es super difícil y creo que nosotras tuvimos el poder de ceder... el poder, justamente. Porque pasa mucho eso, que en los grupos, que seguramente a las chicas les ha pasado, es muy difícil que el otro ceda su perspectiva y diga “bueno no, tienes razón lo que estás diciendo, estás proponiendo algo bueno” y no quedarse con eso “no, es mi perspectiva. Desde mi saber yo te digo que esto es así y lo vamos a hacer así”... es muy difícil que la otra persona ceda. Nosotras como grupo lo hemos hecho a pesar que somos diferentes y tenemos distintas perspectivas, eh... quizás una era más psicoanalítica, otra era más neuro, no sé, pero... cedimos. Y eso es muy difícil, ahora que laboramos, yo me doy cuenta que es muy difícil que el otro ceda

L - A parte con la cantidad de grupos, o sea yo... no es que mantenes, muy difícilmente dos pacientes tienen el mismo grupo

J - Claro...

L - ...entonces, tener que dialogar con gente que habla un lenguaje distinto todo el tiempo, digamos. Entonces, yo creo que por eso lo recuerdo como algo re tranquilo, re divertido y re bueno, no se... como que lo veo de esa forma digamos

J - De alguna manera como que te estaban... como que fue una preparación para el trabajo futuro con el trabajo en grupo, pero bueno obviamente que es soñado la parte que somos todas psicopedagogas y todas hablamos el mismo idioma. Después cuando nos encontramos con el resto de las profesiones o que se yo... es algo más difícil, pero yo creo que quedó también como un grupo de contención. Todavía el grupo de whatsapp se llama “TFL”...

(Risas)

L - Y ahí vamos en las crisis... yo lo re uso en las crisis (risas) “¡No sé qué hacer!”

J - Tiramos “¡¿Qué hago con esto?!”... La parte burocrática, cuando una no entiende y la otra sí... Monotributo, chicas. (risas)

L - Claro... esas cosas en la facu no las dan y después salís... o sea como que es un re grupo de contención, porque salís al mundo y tenemos que hacer un montón de cosas o lo que fuere y está ahí el grupo. Una de las pibas tiene una página que hace recursos, no sé... como que cada una siguió su camino... consultorio o que se yo, pero el grupo está digamos. Y nadie se fue, porque tranquilamente se podrían tomar el palo (risas) se podrían ir digamos

J - Si, eso está bueno que siga existiendo el grupo de tfl

Entrevista Individual nº 4: Grupo 2

Bloque: Autoría de pensamiento.

Entrevistadora - Bueno la primera pregunta 'V'... primero esta entrevista es digamos preguntas personales si se quiere, ya no es preguntas grupales sino que tiene que ver con cómo lo percibiste vos al trabajo.

V - Bien

Entrevistadora - Y bueno la primera pregunta es ¿Qué desafío implicó el TFL, al momento de abordar la escritura?

V - Y... primero nosotras teníamos otra idea, les voy a contextualizar un poquito... veníamos con otra idea nosotras. Habíamos hecho las prácticas el año pasado en un jardín, San José, que estaba por Alberdi y bueno... ahí habíamos visto que tenía mucha población de niños con nacionalidad peruana y boliviana. Esto nosotras lo vimos en el momento del juego, que cada uno tenía distintas formas de jugar, o sea se encontraban los niños argentinos con los bolivianos y peruanos y ahí era como un juego totalmente distinto... Algunos elegían otra cosa jugar y no coincidían. Entonces eso nos re interesó y nuestra tesis iba por ese lado primero. Y bueno, ya empezábamos a escribir sobre eso, estábamos entusiasmadas porque todas habíamos coincidido y claro después cuando fuimos nos dijo la profesora "No, de esto no puede ser" primero porque ya había unas chicas que hablaron sobre la interculturalidad, que era más o menos parecido pero era en otro contexto que nada que ver; y segundo porque no podíamos hacer las practicas en jardines, menos en las que habíamos hecho las prácticas, entonces.. ahí, bueno nos re desilusionamos y dijimos bueno, borremos todo y volver a escribir algo nuevo, pensar algo nuevo fue como... nos costó un montón porque ya veníamos con otra idea. Entonces al momento de cambiar el tema, lo cambiamos, lo pensamos, nos costó. Pero ya volver a escribir algo, era como que muchas no estaban de acuerdo con el tema al principio, después ya todas nos fuimos haciendo una idea pero costó un montón! Fue ese un desafío muy grande sobre todo, porque ya veníamos con otra idea y escribir sobre otro tema nuevo fue como.... desafío enorme y bueno, también ponernos de acuerdo todas para escribir... era.... yo pienso esto, lo pongamos y era como que otra le daba otra vuelta y era como no, mira, si vos lo miras de ese lado pasa tal cosa y era entonces como bueno, listo, no lo pongamos pero bueno... cada una iba tirando sus ideas y lo íbamos armando entre todas, fue un desafío...

Entrevistadora - Claro... y más allá de esto de la temática que me contás ¿qué dificultades te encontraste... teniendo en cuenta también que la estructura del TFL y también que es un género nuevo, que antes no habíamos escrito. ¿Con qué dificultades te encontraste?

Ante el trabajo tan grande

V - Y.. primero era rellenar 80 páginas, 90 páginas (Risas) ¡Imaginate! Dijimos... ¿Cómo hacemos eso?...Era una cosa que... escribíamos y no llegábamos y ¡era como que no! Y... bueno , ¡pero tenemos que buscar más! Más teoría, más autores, entonces... esa fue una, bueno... hay que llenar 80 páginas, era muy difícil llegar. Y eso que no son muchas.. hay algunas que llevan más

(Entrevistadora asiente)

V - Emmmm... Esa fue una de las dificultades. Después otra era... sobre todo el tecnicismo. Hay algunas que tenían otras palabras o otras...emmm como decirlo. Desde su posicionamiento teórico, ¿no? Tenían otras palabras más psicoanalíticas y otras por ahí más de lo neuro. Entonces era bueno: trabajemos las funciones cognitivas, una decía...por ejemplo... escribamos eso y otra el dispositivo básico de aprendizaje y otra bueno, vayamos más por el contexto, por su vida familiar y que se yo, era más del psicoanálisis eso, entonces era como bueno, tratemos de que todas hablemos el mismo idioma porque si no...iba a ser cualquier cosa, osea, una que lo lea va a decir bueno, está metiendo distintas teorías... entonces tratábamos de... juntar las 2 teorías y bueno, eso también fue re difícil.

Entrevistadora - Claro y también teniendo en cuenta que se toman muchísimos autores... emmm como pensas que hiciste para construir un aporte propio, sin percibir que le estabas copiando las ideas a un autor ?

V - Uy.... (Risas) No, no sabes lo que fue eso!... Era leer una frase... porque podíamos citar nosotras pero teníamos que parafrasear mucho también, nos pedían más parafraseo... Osea, explicar con nuestras palabras lo que dice el autor. Entonces, leíamos entre todas las frases de un autor y ahí entre todas decíamos.. y ahora qué? ¿Qué entendió cada una? (ríe) y era bueno íbamos diciendo..."para mi... lo que quiso decir esto..." y otra dijo "¡No! Para mi no tiene nada que ver eso, para mí dijo esto..." y así, hasta que llegábamos a un acuerdo. Había un montón de veces que no, no llegábamos a un acuerdo, te digo la verdad. Era como.. casa una pensaba lo que pensaba y quedaba ahí y de última no la ponemos a esa frase. Pero... siempre nos preguntábamos, bueno, yo pienso esto pero vos... estas pensando lo mismo que yo o no? Si coincidíamos, genial, lo poníamos, si no directamente lo descartábamos eh... pero si nos salía mucho esto de... escribir con nuestras palabras, de hecho hay muchas partes de la tesis que no esta dicho por los autores, si no por nosotras, entonces eso se nos facilitó bastante, si lo poniamos en común antes con nuestras palabras y después lo redactábamos

Entrevistadora - Claro... y en que... Si tuvieras que decir, aca yo pienso que... Como... donde, ubicarias esas palabras? Tus propias palabras... en algún apartado o aca?..

V - Si! emm

Entrevistadora - No se si se entendio la pregunta (rie)

V - Nosotras por ejemplo, déjame ver... que acá lo tengo (empieza a buscar en un cuaderno/libro)

Entrevistadora - Ay, tienes el trabajo ahí

V - Siii, porque hay muchas cosas que no me acuerdo

(Risas)

Entrevistadora - El machete

V - (ríe) porque hay muchas cosas que no me acuerdo... em... nosotras por ejemplo queríamos hacer un apartado, exclusivamente de lo que nosotras pensábamos. Todas coincidimos en eso y... pusimos por ejemplo... En las conclusiones, hicimos otro apartado de escrito y pusimos “mirada psicopedagógica”... algo así, no me acuerdo... (Lo busca en su TFL) Si! Mirada psicopedagógica, y ahí lo que hicimos fue... todas poner nuestros aportes de lo que nosotras pensábamos, con nuestras palabras pero también, basándonos en teoría no? no al aire

Entrevistadora - Claro, si si se entiende

V - Entonces eso estuvo bueno, porque dedicamos un apartado.. yo por ahi tambien lo planteo, que estaría bueno, como profesionales nosotras, dedicar un apartado con nuestro pensamiento y eso hicimos! Quedo genial

Entrevistadora - O sea que sentir que vos pudiste.. no se si en todo en trabajo pero en ese apartado te sentiste autora de ese apartado o de decir, esto es mio, estan son mis ideas

V - Si! En ese apartado si, exclusivamente en ese, en las conclusiones también, pero en ese apartado si

Entrevistadora - Claro... y por otro lado... emmm... como te resultó a vos, teniendo en cuenta que es una escritura grupal, escribir con otras personas... ¿Cómo te resultó ese trabajo?

V - Y... fue difícil cuando nos juntábamos porque... bueno, como les habíamos dicho, nosotras llegó un momento en que nos dividimos también porque cada una tenía otros trabajos, entonces cada una busco en base a lo que sabia o tenia el contenido a mano o le era más fácil, hacia ese apartado y.. escribíamos y después lo poníamos entre todas. El tema era cuando nos juntábamos todas... porque siempre tuvimos encuentros después, para poder compartirlo... entonces, cuando nos juntábamos todas ahí a leerlo y decir, bueno, agreguemos tal cosa o saquemos tal cosa... Y fue difícil, porque imaginate: una.. teníamos 3 compus, una estaba en la compu, habia otras que estaban en la compu y las otras 2 con los textos y la

teoría, entonces era bueno... eh.. resumir, marcar lo importante que nos pareció y decir bueno, “podríamos poner esto” y la de la compu decía, bueno “yo voy a ir cambiando la palabras, redactando... sinónimos, tirenme sinónimos” entonces estábamos viendo sinónimos, palabras y por ahí decíamos, “ no eso sacalo porque no tiene sentido” y lo sacaban. Por ahí la misma que estaba en la computadora, ni siquiera decía. Había cosas que cambiaba ella misma, nosotras no decíamos nada

Entrevistadora - Claro...

V - Decíamos bueno... modificalo vos a tu manera. Emmm y después si, lo leíamos a todo. Imaginate, eso nos llevaba... Estábamos 6 horas y nos llevaba 2 párrafos

Entrevistadora - Claro

V - Era muy difícil, muy difícil, muy lento también. Por eso llegó un momento que dijimos bueno, nos separemos teoría y cada una busca por distintos lados y después nos juntábamos pero si hacíamos en grupal porque nos parecía importante también compartirlo juntas, nada fue por separado y al final juntábamos todo... No, no no, siempre fue.. juntadas entre medio, para poder ver si quedo bien, si sacamos algo o no.

Entrevistadora - Claro... Y al momento de.. por ahí si te surgía una duda, alguna incertidumbre... y teniendo en cuenta también lo que nos contabas del acompañamiento la otra vez... Como hacías, osea, te abocabas a tus compañeras o que hacías en ese momento de decir “no se como hacer esto”?

V - Bueno, en ese momento em..si, yo por ejemplo siempre le preguntaba a las chicas, porque yo tenía dudas y les decía “chicas tengo esta duda” y si ella podían responderme genial y si no buscábamos ayuda en grupo, era como..bueno, busquemos juntas una profesora o una metodóloga aparte y vamos a sacarnos la duda todas, era como que jamás me dejaron sola, osea, yo siempre, tambien yo nunca me quede con esa duda, siempre se las planteaba a ella y ellas me la sacaban genial, sino buscábamos ayuda aparte, en otro lado, todas

Entrevistadora - Claro...

(Silencio)

Entrevistadora - ‘Entrevistadora 2’, no se si quieres preguntar algo vos, que me haya faltado a mi..

Entrevistadora 2 - No, de las preguntas las hiciste a todas, pero me quedo así... Vos tenés tu trabajo ahí... lo trajiste y me preguntaba... vos ves el trabajo y está tu nombre ahí, es tu trabajo, tu TFL, está tu nombre ahí... ¿Qué te pasa a vos con eso?

V - y... imagínate estar tantos años leyendo libros, de autores, de Bleichmar, de...

(Risas)

V - Ustedes la habrán sentido nombrar y.. y ver los nombres, después ver un apartado de nuestros nombres... es como... re emocionante y también es simplemente, es un nombre en una fotocopia pero... todo lo que implicó, todos los años de estudio. Nos llevo 5 años a nosotras emmm y todo lo que vivimos también como grupo, lo que pasamos en los pasillos de la facu y esperando para rendir..y... no, la verdad que es emocionante y yo me siento super satisfecha con el objetivo cumplido. Para mi ver el nombre ahí y los agradecimientos... Agradecemos a las familias y re emocionante también eso, es sentirse profesional. Veo el nombre y digo... ya esta, soy psicopedagoga

Entrevistadora - Claro

V - Ya está, porque una no se lo cree. En el momento en que lo estamos haciendo parece un trabajo normal, pero después... cuando pones el nombre y ya las profesoras te tratan de colegas, cuando vas a rendir... ya está, caes en que sos licenciada, no sos más alumna.

Entrevistadora - ¡Claro! Qué lindo... ¡Qué hermoso!

(Risas)

Entrevistadora - Creo que eso es todo, era cortita.. pero no se si nos querés contar algo más..

Entrevistadora 3 - Yo tengo...

Entrevistadora - ah si, dale 'Entrevistadora 3'

Entrevistadora 3 - Viste que vamos abordando en el TFL, diferentes autores, diferentes textos...emmm vos tenías alguna forma de organizarte... en cuanto a eso... para abordar las lecturas? O hacías resúmenes cada vez que tomaban un texto? ¿Cómo trabajabas cada texto que leías?

V - Bueno, los textos que tomábamos, por ejemplo eran textos que a nosotras nos gustaban, relacionadas al juego y los autores que, digamos, todas estábamos de acuerdo y yo era muy ñoña (ríe) entonces ya tenía todo resumido los cuadernillos, tenía todo resumido, hasta tenía atras esquemas. Hacía muchos esquemas, mientras leía iba haciendo esquemas y ya me habían quedado en el cuadernillo, entonces yo iba ahí directamente, era como mi resumen. Iba a esa parte del esquema, marcaba lo que para mi era importante poner en la tesis y de ahí...por eso me resultó más fácil. Había otras chicas que no hacían esquemas, sino que estudiaban más de la compu, entonces ellas en ese caso lo tenían de la compu por ejemplo resumido. Yo era más del papel, me siento más cómoda con el papel, marcar, rayar, entonces bueno, entonces iba ahí

Entrevistadora - Y se me ocurría esto de que.. o sea me habían dicho ustedes la otra

vez, que no sentían el apoyo por parte de la facu en cuanto al tema. Vos sentis que haber llevado adelante de igual manera ese tema, te hizo sentir... más autora quizás... de decir, bueno lo llevo adelante más allá de que no me apoyen las profes?

V - Si si. En realidad, no era la profesora, era la co-directora que nos tocó, la metodóloga no. La metodóloga estaba de acuerdo, pero era la profesora de psicopedagogía que nos había tocado a nosotras, que no estaba ella de acuerdo con el tema y... si, porque en realidad, nosotras sentíamos que ella no se sentía cómoda con la tesis que le tocó, en base al posicionamiento con el que ella trabaja digamos, pero después cuando fuimos a la tesis a rendir, nos dimos cuenta que por la profe 'R', que estaba buenísimo el tema y que era un desafío y que ella misma dijo "en algún momento, nos puede llegar a pasar esto y lo vamos a tener que plantear". Y de hecho después vino una pandemia

Entrevistadora - Y después paso

V - Pasó.. y eso es como.. bueno, ojalá esa profesora se quede pensando en eso, porque ella nos puso en duda emm.. nos puso en tela de juicio que esto, quizás, que esto no era un dispositivo de aprendizaje, porque está atravesado por la tecnología, que quizás no tiene aprendizaje para ella y ahora paso después de esta pandemia, yo creo que ella lo pudo... Creo que se acordó de nosotras y creo que lo pudo poner en duda y eso me hizo sentir mejor. En el momento todas dijimos: "vamos, sigamos" emm.. apuntábamos por eso, apuntamos a que nuestro tema era un desafío y lo sabíamos pero estamos confiadas en que era interesante digamos plantearlo

Entrevistadora - Si, además teniendo en cuenta que nosotras no elegimos nada, por que la línea de investigación también estaría bueno un reconocimiento de quienes nos van a acompañar justamente

V - Tal cual, si. Nosotras, de hecho, el momento en que nos dieron las líneas, nosotras, todas nos desilusionamos, todo el curso estaba ahí y fue un oh... profundo, porque es como... Había chicos que no estaban de acuerdo con el juego, no les gustaba el juego, era como... ¡No! Yo vengo con otra idea.. eh.. aparte no están vinculados con los niños algunos, con adultos, adultos mayores. Entonces, me parece que si, nos encierran o nos encasillan en unas líneas y hay que trabajar con eso y buscar y es muy difícil que todas coincidan con esos gustos y se sientan cómodas, porque bueno son 3 líneas que vos tenes que elegir y ya está. No se como sera ahora pero era así en ese momento

Entrevistadora - Si. A nosotras por ejemplo, esta línea en la que estamos ahora fue nuestra tercera opción y quedamos acá

Entrevistadora 3 - Ahora hay siete líneas de investigación... el último año

V - Ah claro había más. Pero se ocupan rápido... seguramente han sido por sorteo o algo así... Nosotras ... Claro porque se llenó la de juego y después tenías que pasar a derecho si o si, no había otra. Así que imagínate derecho ¡no!

Entrevista Individual nº 5: Grupo 2

Bloque: Autoría de pensamiento.

Entrevistadora - Bueno la primera pregunta 'J'... esta entrevista es diferente a la otra, porque es más personal, no tiene que ver ya tanto con el grupo sino con tu experiencia. Y la primera pregunta es ¿Qué desafío implicó el TFL, al momento de abordar la escritura? ... tenes el micrófono apagado

J - Ni me había dado cuenta...(ríe) eh... a mi me costo mucho escribir, pero por una cuestión de que no estaba muy acostumbrada al tema, no me... tampoco estaba muy, digamos, familiarizada con la 'primera infancia' que era sobre lo que estábamos hablando, entonces bueno, tuve que leer mucho, investigar bastante porque no conocía mucho el tema. Bueno entonces, tuve que investigar bastante sobre esto de la primera infancia que les digo, el juego en la primera infancia... porque yo venía trabajando en ... bueno en las materias... o en las investigaciones que se hacen previas, como otros temas, más en lo escolar, en el niño escolarizado de primaria o adolescentes. No había abordado nunca el trabajo en... o sea, el material teórico de primera infancia, entonces bueno me costó bastante. Pero como les contamos en la entrevista anterior, yo trabajé más que nada con lo que era metodológico y eso me resultaba muy fácil... y era la única que lo sabía (risas). Entonces, como que lo tenía más fresco a todo el conocimiento. No me acuerdo si era porque yo lo hice después o porque me tocó una profe capaz en método muy buena, entonces lo tenía muy fresco a todo. Y bueno, entonces me encargué mucho de eso y la parte teórica en la que trabajé fue el primer capítulo que hablaba de la infancia a lo largo de los años, cómo fue cambiando la concepción de infancia

Entrevistadora - Claro

J - Entonces, bueno, esa parte como que me costó más pero todo lo que fue metodológico fue... bueno fácil, porque lo entendía digamos

Entrevistadora - Claro. Y más allá de esto del tema si tuvieras que decir algún momento o algún apartado, teniendo en cuenta lo que es la estructura del TFL, que te haya costado mucho y ¿por qué?

J - Lo que más me costó fue lo de incorporar Normas APA. Eh... esa parte. Me costó bastante, a todas me parece, solamente había una que lo entendía mucho y era como la que

nos iba guiando al resto. Pero si, me costó bastante entender eso, esa parte como de lo estructural digamos

Entrevistadora - Y si tenias alguna duda o incertidumbre, y también retomando esto que nos contaban la otra vez de que no tuvieron casi acompañamiento, ¿que hacías en esos momentos vos? de decir “bueno, no entiendo esto ¿Que hago?”

J - Y, como te decía recién, buscábamos cosas para leer, nos íbamos pasando por el grupo material como aparte para leer sobre algún tema que nos fuera costando más. Nosotras usábamos también el... tipo yo escribía, le pasaba a ‘D’ y a otra de las chicas o se lo pasaba a ‘C’ y les decía “¿Que les parece así?” o ella me marcaba las partes donde no se entendía o tenía que reescribir y bueno lo fuimos trabajando así. Más que todo a ‘C’ se lo pasabamos, a la que te digo que era la que sabía de normas APA y bueno leer... si si si, si nos ocupábamos... Por lo menos yo que no estaba familiarizada ni con el tema videojuegos o juego virtual, ni con el tema de primera infancia. Entonces, como que tuve que leer ... eh, nos mandaron tesis de otros años entonces con eso nos guiamos también

Entrevistadora - Si, eso está bueno. Y también teniendo en cuenta que, bueno se toman muchísimos autores, ¿Como hacias vos para construir un aporte propio sin percibir que le estabas copiando a los demás autores?

J - Y... es la parte más difícil cuando tenes que poner vos tu propio criterio. Me parece que para hacer eso tenes que comprender muy bien de que estas hablando... muy bien. Entonces, como lo que más escribí fue la parte teórica... fue la parte metodológica, lo entendía muy bien, entonces lo podía poner en mis palabras

Entrevistadora - Como hacerlo propio digamos

J - Hacerlo propio... trabajando a otros autores obviamente. No me acuerdo quien en este momento, tendría que volver a agarrar la tesis, pero... no me acuerdo cuales eran los autores que yo tomaba pero los conocía mucho a esos autores, porque los tenía fresco, los tenía como... o los había estudiado hace poco o no se porque la parte metodológica a mi me gusta digamos, entonces los conocía mucho a los autores y conocía como varios, digamos textos por decirlo de alguna manera, de ellos y encontras una manera de hacer lo... de decir algo como aparte, más tuyo. Y creo que lo nuestro, en la parte metodológica es tu propia investigación, porque si bien un metodólogo habla de cómo hacer una investigación no habla de la tuya. entonces ahí lo hacemos propio, cuando lo situabamos en lo que era nuestro trabajo de investigación.

Entrevistadora - O sea que podes decir que en ese apartado... ¿vos consideras que es donde aparece fuertemente tu voz propia o quizás en otro apartado también lo reconoces?

J - No, creo que ahí. (rie) En el otro no, me costó muchísimo más porque imagínate la cantidad de autores que hablan de la niñez a lo largo del tiempo... y eso fue un caos para mí. Eh... ahí me costó muchísimo más como poner una propia voz, porque hay tantas voces que hablan de eso. De hecho creo que hay como doce autores cuando hablo de eso, entonces fue como más difícil buscar ahí la parte propia digamos. Lo que si después la retoma una de mis compañeras que sigue con esa línea y empieza a hablar de 'las infancias' el cambio del término y 'las niñeces' y bueno ahí lo trae un poco más a hacerlo más psicopedagógico y a hacerlo un poco más nuestro, porque ahí metemos todo lo nosotros... no nosotros, obviamente citando autores pero pensamos que la importancia de tomar el término 'las niñeces' 'las infancias' y no la infancia, la niñez, el niño, la niña, etc. Así que bueno, ahí es como que se hace más propio, pero toda la primera parte que fue la que escribí yo es como... muy tomando autores.

Entrevistadora - Por ahí cuando nosotras hacemos esta pregunta, siempre nos contestaban que en la conclusión era donde ellos percibían que era algo muy propio...

J - Si

Entrevistadora - ...pero no me habían contestado esto

(risas)

J - También. Es cierto, también la conclusión. Pero si si, yo creo que la parte metodológica también. Más que todo porque es lo que escribí, por ahí la conclusión si, la escribimos entre todas, pero no me acuerdo haberlo escrito yo.... ¡yo!

Entrevistadora - Claro. O sea que bueno, sentis que lograste expresar tus ideas, aunque sea en ese apartado. ¿Consideras que si? y también esto que me decías de las decisiones que vas tomando

J - Si si si. Para mí en esa parte estaba eh... porque fue todo un desafío psicopedagógico porque era, como te digo, introducir el juego virtual en primera infancia y convencer al otro que el juego virtual es algo bueno, no es fácil. (rie) De hecho, hay muy pocos autores que hablan de eso y nos costo un montón encontrar, entonces si o si tuvimos que poner como un poco de nuestra voz ahí porque realmente no había precedentes de un trabajo final que hablara sobre "juego virtual" por ejemplo

Entrevistadora - Claro. Y por otro lado, teniendo en cuenta que el TFL es una escritura grupal, ¿Como te resultaba a vos escribir con otras personas? y encima que eran muchas, no es que eran pocas...

J - Noo! (risa) emmm... yo creo que nos aliviano mucho. Yo pensé que iba a ser más difícil, porque había tenido otras experiencias en trabajos de la facu, donde terminaba

escribiendo todo una sola persona ¿no? o dos. Entonces bueno, pensé que iba a ser mucho más complicado. Pero creo que me tocó un buen grupo. O nos elegimos bien, no sé, no me acuerdo bien esa parte pero fue un buen grupo. Como te decía el otro día 'L', cada una confiaba en la otra, nos pudimos dar esa confianza. Entonces, delegar que no puedes hacer todo y que vas a abarcar una sola parte y después escuchar a la otra sobre lo que escribió, quizás si tenía alguna duda lo poníamos como en cuestión a todas, por ejemplo "chicas, quiero tomar el término las infancias porque me parece importante que se hable así" "bueno, listo. Decinos por qué"... se ponía como en cuestión y decidíamos entre todas. Pero fue fácil... fue más simple por el grupo, por la calidad humana del grupo digamos. Pero pensamos que iba a ser mucho más complicado

Entrevistadora - Y además, quizás teniendo en cuenta que todas buscaban lo mismo, todas estaban igual de implicadas... va, me suena por lo que me contas

J - Si, además por ejemplo, la mayoría habíamos terminado con las materias más pesadas, entonces estábamos más livianas con esas cosas. Entonces le pudimos poner mucho tiempo, la mayoría

Entrevistadora - Claro. 'Entrevistadora 2', no se si quieres preguntar algo que te haya quedado alguna duda

Entrevistadora 2 - Por ahí me quedo como inconclusa la respuesta sobre ¿con qué dificultades te encontraste en el momento de la escritura? más allá de esto de lo conceptual que vos sentís que eso fue lo pesado en el sentido de dificultoso... pero, con qué dificultades te encontraste vos cuando tuviste que empezar un escrito como el TFL... con todo lo que eso conlleva ¿no?

J - Bueno las dificultades... yo creo que tienen más que ver con el miedo, la ansiedad de uno más que con lo que tenes que hacer. Por que por ahí... como decíamos antes, no tener como una buena guía que nos diga "no chicas, calmen las ansiedad que esto no es tan... no sé, no es tan grave" por decirlo de alguna manera. (ríe) Eh... bueno, la falta de esa guía y cuando te pones vos a escribir... bueno yo dos hijos tengo, no, una hija tenía en ese momento (risas) eso es una dificultad también. Así que bueno, el tiempo para mí fue una dificultad como personal, mía ¿no? porque yo tenía una bebé chiquita. También, como te digo, el no haber precedente de lo que estás escribiendo, esa fue la otra dificultad y no me acuerdo si hubo otra

Entrevistadora - Quizás esto me contabas que te habían compartido otras tesis, eso habrá resultado de mucha ayuda, era una guía

J - Si si si. Además teníamos conexión con dos o tres grupos de tesis del mismo año y de la misma profesora, entonces nos iban diciendo cómo iban y cosas así. Como que íbamos

consultando a otros grupos de tesis... de trabajos finales. Pero dificultad en la escritura en sí, creo que la dificultad es como ustedes decían encontrar que puedes decir vos además de lo que dicen todos los autores de lo que estás parafraseando... eso es una dificultad

Entrevistadora - Sí totalmente

(Risas)

Entrevistadora 2 - A pesar de todas las dificultades y que fuere con el tema y la falta de acompañamiento... ¿Cómo sentís que fue el resultado?

J - No, para mi fue espectacular el resultado...

(Risas)

J - ... sobre todo porque terminamos de rendir la tesis todo, lo lindo que significa que concluya algo y algo tan importante para nosotros... y después el precedente de lo que pasó, que fue una pandemia donde todo se convirtió en virtual y yo digo “ni que hubiéramos sido...” (ríe) porque bueno, cuando fuimos a dar el tema y a hablar del tema en el jardín sobretodo, que fue donde hicimos las entrevistas nosotras, el focus group... bueno, era muy mala palabra el tema de la virtualidad, “no, como el chico va a jugar con el teléfono” “como las maestras... que le vamos a dar las maestras a los niños que sea virtual, si lo lindo es el juego aca”. Bueno no, como que no encontras viste una buena mirada, tampoco es que íbamos con... a ver, sin prejuicio de que... a escuchar cada voz ¿no? lo que tenía que decir cada una y no imponer que era algo bueno pero... bueno fue como raro hacerlo previo... yo creo que si hoy lo hiciéramos encontraríamos absolutamente todo lo contrario en los resultados, creo que se cambiara de asi a asi porque bueno fue después de introducir la virtualidad forzosamente durante un año y medio casi, y hasta el día de hoy se sigue sosteniendo estas cosas que antes no existían... Me olvide la pregunta (risas) pero creo que la conteste

(Risas)

Entrevistadora 2 - Si... era como había resultado su tfl a pesar de todo eso ¿no?

J - Si, eso. Así que parece que nos metimos en un tema interesante, muy interesante sin darnos cuenta mucho de donde nos estábamos metiendo

Entrevistadora - Pero que además, apostaron a algo que si no era ahora más adelante iba a surgir eso de los videojuegos y demás

J - Claro, si totalmente. Me parecía que a pesar de mis propios prejuicios sobre el tema, que no me gustaba que era primera infancia, me terminó como re enamorando el tema y todo lo que se fue dando en la tesis... así que fue una experiencia espectacular para mi

Entrevistadora - ¡Qué bueno! Espero que nos pase lo mismo a nosotras también

(Risas)

