



# Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Escuela de Ciencias de la Educación

Tesina de Licenciatura

**“Prácticas de enseñanza de la escritura académica  
en el posgrado: un estudio de caso en la Maestría  
en docencia universitaria en la Universidad  
Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario  
(UTN - FRRo)”**

Tesista: Prof. Florencia Rosso

Directora: Dra. María Isabel Pozzo



**UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA**

**DIPARTIMENTO DI CULTURE,  
EDUCAZIONE E SOCIETÀ**

Corso di laurea magistrale in  
*Scienze Pedagogiche*

TESI DI LAUREA

“Pratiche di insegnamento della scrittura accademica nella  
post-laurea: un caso di studio nel Corso di Laurea Magistrale  
in Didattica universitaria dell'Università Tecnologica  
Nazionale, Facoltà Regionale di Rosario (UTN - FRRo)”

“Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado: un estudio de caso en la  
Maestría en docencia universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario  
(UTN - FRRo)”

**Relatore**

**Prof. Mario Francisco**

**Benvenuto**



MARIO FRANCISCO  
BENVENUTO  
28.08.2022 10:33:56  
GMT+00:00

**Candidata**

**Florenzia Rosso**

**Matricola: 237028**

**Correlatrice**

**Dott.ssa. María Isabel Pozzo**

---

Anno Accademico 2020 / 2021

**“Prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado: un estudio de caso en la Maestría en docencia universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario (UTN - FRRo)”**

**Índice general de la Tesina**

Abstract .....	6
Resumen.....	11
Organización de la tesina .....	16
<b>1. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>16</b>
1.1 Situación problemática .....	16
1.2. Hipótesis de trabajo.....	20
1.3. Objetivos de investigación .....	21
1.3.1. Objetivo general .....	21
1.3.2. Objetivos específicos.....	21
1.4. Estado del arte .....	21
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
2.1. Concepciones sobre la escritura académica .....	25
2.2. La escritura como actividad social y situada.....	27
2.3. Prácticas de escritura en el posgrado.....	29
2.4. Las trayectorias disciplinares en el posgrado .....	31
2.5. El uso de los géneros discursivos y los desafíos que plantean al estudiante .....	34
2.6. Desafíos en las prácticas de enseñanza en el posgrado .....	37
2.7. De la heterorregulación a la autorregulación en la escritura .....	39
2.8. A modo de cierre del Marco Teórico .....	41
<b>3. TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>44</b>
3.1. Enfoque metodológico.....	44
3.2. Técnicas de recolección de datos .....	46
3.3. Instrumentos de recolección de datos.....	48
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>51</b>
4.1. Dimensiones y propiedades: resultados de las entrevistas .....	51
4.2. Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes.....	53
4.3. Observaciones no participantes .....	59
4.4. Análisis documental .....	60

<b>5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>63</b>
5.1. Abordaje cognitivo-discursivos: perspectivas comparadas entre el grado y el posgrado.....	63
5.1.1. Criterios compartidos entre disciplinas: análisis de los resultados.....	64
5.1.2. Trayectorias disciplinares y sociales: abordajes previos de la escritura.....	73
5.2. Representaciones sociales sobre la escritura académica.....	85
5.2.1. Concepciones contrapuestas y convergentes: rasgos epistémicos y reproductivitas dela escritura	85
5.2.2. Identidad cultural y evaluación: procesos en tensión.....	88
5.3. Logros y dificultades de escritura experimentadas en un posgrado interdisciplinar.....	93
5.3.1. Aspectos cognitivos-discursivos: logros y dificultades.....	93
5.3.2. Tensiones entre obligación y autonomía.....	103
5.4. Prácticas de enseñanza de la escritura y estrategias que contribuyen a mejorarla.....	111
5.4.1. Las prácticas de enseñanza de la escritura: entre expectativa y exposición.....	111
5.4.2. Enseñar, evaluar y aprender: el proceso de escritura en clave interaccional.....	114
5.4.3. Marcos de intercambios posibles entre docentes y estudiantes.....	120
5.4.4. Actividades de escritura de interacción textual.....	125
5.4.5. Estrategias que abren nuevos horizontes didácticos.....	128
5.5. Triangulación: resultados generales y categorías teóricas.....	132
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>134</b>
<b>7. AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>140</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>141</b>
Documentos normativos.....	150
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>152</b>
9.1. Análisis de las entrevistas individuales.....	152
Referencias a los objetivos.....	152
Entrevista M1: 23/11/20.....	152
Entrevista TO1: 27/11/20.....	164
Entrevista E1: 30/11/20.....	175
Entrevista M2: 01/12/20.....	190
Entrevista I1: 02/12/12.....	200
Entrevista P: 03/12/20.....	217
Entrevista I2: 07/12/12.....	227



Entrevista TO2: 09/12/20 .....	238
Entrevista V1: 13/12/20 .....	248
Entrevista V2: 14/12/20 .....	258
Entrevista E2: 21/12/20.....	273
Entrevista E3: 02/03/20.....	282
9.2. Informe de las observaciones .....	291
Objetivo 2.....	291
Objetivo 3.....	293
Objetivo 4.....	299
Objetivo 5.....	299
9.3. Transcripciones de las entrevistas .....	301

**Índice de tablas**

Tabla 1. Técnicas abordadas para llevar a cabo el trabajo de campo	48
Tabla 2. Pertinencia de las técnicas a los objetivos del trabajo	50
Tabla 3. Datos sistematizados y comparados de las entrevistas	52
Tabla 4. Propiedades y dimensiones de acuerdo a objetivos específicos 2, 3, 4 y 5	60
Tabla 5. Propiedades y dimensiones de acuerdo a objetivos específicos 1 y 5	62

**Índice de gráficos**

Gráfico 1. Percepciones de estudiantes de posgrado en torno a sus carreras de grado	55
Gráfico 2. Logros de escritura en el posgrado desde la perspectiva de estudiantes	55
Gráfico 3. Dificultades de escritura en el posgrado desde la perspectiva de una docente y los estudiantes	56
Gráfico 4. Factores externos que condicionan la escritura de trabajos desde la perspectiva estudiantil	57
Gráfico 5. Prácticas de enseñanza de la escritura en el posgrado	58
Gráfico 6. Prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de trabajos	58
Gráfico 7. Representaciones del estudiantado sobre la escritura	59
Gráfico 8. Actividades de escritura implementadas en el posgrado	60

**Índice de figuras**

Figura. 1. Relación entre categorías y subcategorías principales del Marco Teórico	44
Figura 2. Triangulación de los resultados y la teoría	134

## **Abstract**

### **“Pratiche di insegnamento della scrittura accademica nella post-laurea: un caso di studio nel Corso di Laurea Magistrale in Didattica universitaria dell'Università Tecnologica Nazionale, Facoltà Regionale di Rosario (UTN - FRRo)”**

La presente tesi di ricerca si propone come conclusione dell'accordo di doppia laurea tra l'Università Nazionale di Rosario e l'Università della Calabria nelle carriere di Laurea in Scienze dell'educazione e Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche.

L'oggetto di studio in questa ricerca sono state le pratiche di insegnamento della scrittura accademica negli studi post-laurea; nello specifico, ci siamo proposti riconoscerle, caratterizzarle e sistematizzarle. Il nostro interesse si è concentrato sulle carriere che accolgono studenti di diverse discipline nella laurea; pertanto, abbiamo condotto un caso di studio intrinseco (Stake, 1995) nel Corso di Laurea Magistrale in Didattica Universitaria presso l'Università Tecnologica Nazionale (UTN), Facoltà Regionale di Rosario (FRRo). La costruzione di questo oggetto, il problema e l'ipotesi che ci hanno portato a decidere di svolgere questa ricerca si presentano nel primo capitolo di questa tesi; in particolare nelle sezioni 1.1 e 1.2. Collegato a questo, nella sezione 1.3 abbiamo delimitato gli obiettivi (generale ed specifici) che hanno guidato il nostro lavoro, insieme alle ricerche che hanno contribuito alla conoscenza del problema e concordano, ad un certo punto, con il tema qui presentato (sezione 1.4).

Nel successivo capitolo (2) esprimiamo i concetti principali del nostro studio e posizionamento epistemologico intorno alla scrittura accademica (sezione 2.1 e 2.2). Nella sezione 2.3 collochiamo questa pratica negli studi post-laurea, insieme alle aspettative e alle tensioni tra soggetti che abitano questa comunità discorsiva. Allo stesso tempo, riveliamo le difficoltà di scrittura che di solito presentano le traiettorie disciplinari e che, in tanti casi, sono legate alle rappresentazioni degli studenti intorno a questa pratica (sezione 2.4). Alla fine del capitolo, ricostruiamo le sfide dell'insegnamento della scrittura, in linea con la

natura epistemica di questa pratica, che trova un senso nell'interazione e il dialogo tra soggetti di maniera sostenuta nel tempo e situata nella singolarità di uno spazio (sezione 2.5 e 2.6).

Il terzo capitolo affronta il metodo che ha contribuito all'approccio del problema di questa ricerca. Come abbiamo affermato nella sezione 3.1, il lavoro si basa su un processo interpretativo di indagine, il cui approccio metodologico è qualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) con un disegno di analisi basato sulla Grounded Theory (Strauss e Corbin, 1998). I dati sono stati triangolati (Fielding and Fielding, 1986) dopo aver implementato tre tecniche di raccolta: analisi documentale (ordinanze: piani di studio e regolamenti), intervista semi-strutturata (dodici in totale) e osservazione non partecipante (5 classi: Seminario di tesi) (sezione 3.2). Gli strumenti della ricerca possono essere visti nella sezione 3.3. Le unità di analisi erano studenti nel Corso di Laurea Magistrale in didattica universitaria, laureati di diverse aree e carriere: Medicina, Medicina Veterinaria, Psicologia, Ingegneria, Infermieristica e Terapia Occupazionale. Le voci del discorso degli studenti nelle interviste e le percezioni delle pratiche di insegnamento nelle osservazioni acquistano validità se si collegano a fonti documentarie istituzionali. Triangolando gli stessi dati provenienti da tecniche e strumenti diversi, delimitiamo le convergenze e analizziamo le divergenze, aumentando, a sua volta, il livello di confidenza dei risultati.

I dati che abbiamo ottenuto come risultato sono rivelati nel capitolo 4 secondo gli obiettivi del nostro studio e le tecniche di ricerca proposte a tal fine. Pertanto, in questo capitolo riconosciamo, caratterizziamo e sistemiamo le pratiche di scrittura e il loro insegnamento nella post-laurea dell'Università Tecnologica Nazionale a Rosario in Argentina, nonché le concezioni e le rappresentazioni dei suoi studenti rispetto alle pratiche di insegnamento.

Il quinto capitolo costituisce l'analisi dei risultati. Ogni sezione che compone questo capitolo è organizzata attorno agli obiettivi specifici della tesi di laurea. Secondo le informazioni rilevate nella sezione 5.1, esistono divergenze e somiglianze nell'approccio

discorsivo-cognitivo, non solo tra la post-laurea e gli ambiti disciplinari nella formazione iniziale, ma anche all'interno delle discipline. Non esiste una relazione unidirezionale tra disciplina e scrittura; sulla base del principio socio-costruttivista dei generi discorsivi (Parodi, 2008), si ritiene che la costruzione di un testo scritto sia legata alla conoscenza disciplinare, esperienze culturali e professionali. Pertanto, la variabile “carriera di laurea” è stata centrale nell'analisi dei risultati, ma anche le differenze in base ai percorsi professionali e sociali, che hanno contribuito con diverse percezioni di sé e con gradi di autonomia nella pratica della scrittura.

Allo stesso tempo, questo è stato oggetto di analisi nella sezione 5.2. Nell'obiettivo specifico 5, abbiamo verificato che nelle rappresentazioni sociali giocano un ruolo importante le relazioni di identificazione delle traiettorie accademiche con la loro comunità di apprendimento e i significati personali che da lì emergono (Del Rosal, 2009). Ciò indica che l'identità discorsiva non si riduce a un fattore intrapsichico; la pratica della scrittura è immersa in un immaginario sociale che la guida e le dà un senso. In questo rapporto dialettico, ogni studente costruisce un ethos discorsivo e fa appello agli stereotipi vigenti nelle discipline e nella società, che stabiliscono un habitus di scrittura (Di Stefano, 2018), che può coincidere o meno con le pratiche dominanti nel corso di laurea magistrale.

Nella sezione 5.3 all'interno del capitolo 5 in questa tesi abbiamo fatto un'analisi intorno ai raggiungimenti e le difficoltà di scrittura degli studenti della laurea magistrale. Mentre i primi sono relativi all'apprensione di nuovi concetti per un'azione didattica radicata, le difficoltà sono legate all'articolazione delle conoscenze disciplinari e all'integrazione delle stesse in un discorso proprio. Questi aspetti sono costitutivi del posizionamento enunciativo di un autore come produttore di conoscenza al momento di trasformare la sua prosa da lettore a scrittore (Arnoux *et al*, 2004; Cassany, 1987; Di Stefano, 2003). È stato qui che abbiamo verificato che l'elaborazione del lavoro post-laurea presenta esigenze discorsivo-cognitive con un alto livello di domanda, che richiede di occuparsi del suo insegnamento a quel livello di istruzione.

Le strategie messe in atto dai professori nel post-laurea prese per caso sono state oggetto di studio nella sezione 5.4, e si collegano agli obiettivi 3 e 4. Lì sono emerse ‘correzioni’ insieme alla qualifica e/o ai ‘feedback’ sul lavoro scritto degli studenti, che dipendono dai criteri e dalla materia insegnata da ogni insegnante. Mentre le prime -correzioni- si riferiscono agli aspetti tecnici dello scritto (ortografia, organizzazione e struttura dell’informazione), quelle che seguono -feedback- si collegano allo sviluppo concettuale del lavoro. Secondo i dati raccolti, l’interazione intorno allo scritto attraverso la revisione tra pari (studenti) e i ‘feedback’ dal docente agli studenti sono pratiche che favoriscono l’apprendimento della scrittura perché permettono agli studenti di imparare dal proprio errore (Eisner, 2018; Stagnaro, 2018; Cornejo Sosa, 2018).

Tuttavia, abbiamo riscontrato ostacoli legati al "tempo istituzionale" e alle "aspettative docenti". Le prime condizionano la dinamica delle lezioni –legate all’esposizione più che al dialogo- e le seconde generano ‘falsi ideali di autonomia’ –che mettono in relazione il concetto di 'postlaureato studente' con la figura del docente e del professionista senza averne preventivamente percepito le difficoltà di scrittura (Di Stefano , 2007; Marinkovich Ravena et al., 2016; Di Stefano, 2009; Bermúdez, 2009). In questo punto, c'è una distanza ‘epistemologica’ tra docenti e studenti che rende difficile allo studente percepirsi come membri della comunità discorsiva delle scienze dell’educazione (Vitale, 2009). Se il docente riconosce queste differenze, potrà rivedere le sue consegne, verificare le interpretazioni degli studenti ed adeguare le sue aspettative alla fine di favorire l’apprendimento della scrittura e, in tal modo, l’accesso alla comunità discorsiva. Sebbene debba essere guidato da insegnanti responsabili della disciplina, questa responsabilità trascende la didattica. Questo ci spinge a portare il dibattito agli organi di governo degli istituti di educazione superiore in Argentina. La presa in carico della scrittura degli studenti magistrali richiede la formazione degli insegnanti, essendo essenziale allocare risorse e sostenere programmi che includano questa pratica nell’Università (Carlino, 2005).

Nelle conclusioni, collocate nel capitolo sesto di questa tesi, riprendiamo, in sintesi,

le discussioni intorno agli obiettivi e le ipotesi di ricerca, insieme ai contributi del nostro lavoro nel campo dell'educazione. Intendiamo contribuire alla progettazione di pratiche didattiche metacognitive e democratiche che rafforzino la produzione di conoscenza e sostengano le differenze discorsive, senza che l'eterogeneo diventi disuguale.

## **Resumen**

El objeto de estudio de esta investigación (período 2020-2021) fueron las prácticas de enseñanza de la escritura académica en el posgrado; específicamente, nos propusimos reconocerlas, caracterizarlas y sistematizarlas. Nuestro interés se centró en carreras que reciben estudiantes provenientes de distintas disciplinas en el grado; por lo tanto, realizamos un estudio de caso intrínseco (Stake, 1995) en la Maestría en Docencia Universitaria (MDU) en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Rosario (FRRo). La construcción de este objeto, problema e hipótesis que nos impulsaron a desarrollar esta investigación se presentan en el primer capítulo de esta tesis; particularmente en las secciones 1.1 y 1.2. Vinculado a esto, en la sección 1.3 delimitamos los objetivos (general y específicos) que orientaron nuestro trabajo junto con antecedentes que contribuyeron al conocimiento del problema y coinciden, en algún punto, con el tema que aquí se presenta (sección 1.4).

En el capítulo siguiente (2) expresamos los conceptos principales en nuestro estudio. Allí expresamos nuestro posicionamiento conceptual en torno a la escritura académica (sección 2.1 y 2.2). En la sección 2.3 situamos esta práctica en el posgrado, junto a las expectativas y tensiones entre los sujetos que habitan esta comunidad discursiva. Asimismo, damos a conocer las dificultades de escritura que habitualmente presentan las trayectorias disciplinares y que, en muchos casos, están ligadas a las representaciones estudiantiles en torno a esta práctica (sección 2.4). Finalmente, reconstruimos los desafíos a los que se enfrenta la enseñanza de la escritura, en consonancia al carácter epistémico de esta práctica, que encuentra un sentido en la interacción y el diálogo entre sujetos de forma sostenida en el tiempo y situada en la singularidad de un espacio (sección 2.5 y 2.6)

El tercer capítulo aborda el método que ha contribuido con el abordaje del problema de esta investigación. Según consta en la sección 3.1, el trabajo se sustenta en un proceso interpretativo de indagación, cuyo enfoque metodológico concierne a la corriente de investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006) con un diseño de análisis basado en



la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). Los datos fueron triangulados (Fielding y Fielding, 1986) luego de implementar tres técnicas de recolección: análisis documental (ordenanzas: planes de estudios y reglamentos de posgrado), entrevista semi-estructurada (doce en total, una a cada estudiante) y observación no participante (5 clases: Seminario de Tesis) (sección 3.2). Sus instrumentos pueden observarse en la sección 3.3. Las unidades de análisis fueron cursantes de la MDU, graduados de distintas áreas y carreras: Medicina, Veterinaria, Psicología, Ingeniería, Enfermería y Terapia Ocupacional. Las voces del discurso estudiantil en las entrevistas y percepciones integrales de la enseñanza en las observaciones adquirieron validez al vincularse con las fuentes documentales institucionales. Al triangular un mismo dato desde diferentes técnicas e instrumentos, delimitamos convergencias y analizamos divergencias, aumentando, a su vez, el nivel de confianza de los resultados, explícitos y sistematizados en el capítulo 4.

Estos últimos fueron recolectados y relevados de acuerdo con el objetivo en nuestro estudio y las técnicas de investigación propuestas para tal fin. A tales efectos, en este capítulo reconocimos, caracterizamos y sistematizamos prácticas de escritura y su enseñanza en la MDU de la UTN (FFRo), así como a las concepciones y representaciones de sus cursantes al respecto.

El quinto capítulo constituye el análisis de los resultados; cada sección que compone a este apartado se organiza en torno a los objetivos específicos en nuestro trabajo. De acuerdo a la información relevada en la sección 5.1, existen divergencias y similitudes en el abordaje discursivo-cognitivo, no solo entre el posgrado y los dominios disciplinares y profesionales en la formación inicial, sino también dentro de estos últimos. No existe una relación unidireccional entre disciplina y escritura; en función del principio socio-constructivista de los géneros (Parodi, 2008), consideramos que la comprensión y construcción de un texto escrito se enlaza a un tipo de conocimiento disciplinar, experiencias culturales y profesionales previas. Por este motivo, la variable “carrera de grado” fue central en el análisis de los resultados, aunque también las diferencias en base a

sus recorridos profesionales, académicos y sociales, que habilitaron auto-percepciones y grados de autonomía distintos en el manejo de la escritura.

Esto, a su vez, fue objeto de análisis en la sección 5.2. Frente al objetivo específico 5, constatamos que en las representaciones sociales juegan un rol importante las relaciones de identificación de las trayectorias académicas con su comunidad de aprendizaje y los significados personales que de allí emergen (Del Rosal, 2009). Esto indica que la identidad discursiva no se reduce a un factor intrapsíquico; la práctica de escritura se encuentra inmersa en un imaginario social que la orienta y le da un sentido. En esta relación dialéctica cada cursante construye un *ethos* discursivo, apelando a los estereotipos vigentes en las disciplinas y la sociedad, los cuales instituyen *habitus* de escritura (Di Stefano, 2018), que pueden coincidir o no con las prácticas dominantes en el posgrado.

En la sección 5.3 dentro del capítulo 5 en esta tesis realizamos un análisis en torno a los logros y las dificultades de escritura de los cursantes de la maestría. Mientras los primeros se vinculan a la aprehensión de nuevos conceptos para un accionar docente fundamentado, las dificultades se relacionan a la articulación de saberes disciplinares e integración de los mismos en un discurso propio. Estos aspectos son constitutivos del posicionamiento enunciativo de un autor como productor de conocimientos al transformar su prosa de lector a la de escritor (Arnoux *et al*, 2004; Cassany, 1987; Di Stefano, 2003). Fue aquí donde constatamos que la elaboración de trabajos en el posgrado presenta demandas discursivo-cognitivas con un alto nivel de exigencia, lo cual requiere atender a su enseñanza en ese nivel.

Las estrategias que implementa el posgrado tomado como caso fueron objeto de estudio en la sección 5.4, correspondiente a los objetivos 3 y 4. Allí relevamos correcciones junto a la calificación y/o devoluciones de trabajos, que dependen del criterio y tema que enseña cada docente. Mientras las primeras –correcciones- refieren a aspectos técnicos del escrito (ortografía, organización de la información, formatos en procesadores de textos), las segundas –devoluciones- se relacionan al desarrollo conceptual del trabajo. De acuerdo a

los datos recolectados, la interacción y el diálogo en torno a lo escrito es una práctica que favorece el aprendizaje de la escritura. Estas últimas implican una retroalimentación de lo escrito, que el estudiante debe apropiarse para volver a enviarlo al docente (Eisner, 2018; Stagnaro, 2018). Generalmente, se insertan en el marco de un ciclo de instancias intermedias de evaluación, que ayudan al estudiante a aprender del error en el diálogo criterioso, tanto en la revisión entre pares (Cornejo Sosa, 2018) como a través de foros en aulas virtuales.

Sin embargo, encontramos obstáculos relacionados al ‘tiempo institucional’ y las ‘expectativas’. El primero condiciona la dinámica de las clases –ligadas a la exposición más que al diálogo- y las segundas generan falsos ideales de autonomía –que relacionan el concepto de ‘estudiante de posgrado’ a la figura de docente y profesional sin percibir de antemano sus dificultades (Di Stefano, 2007; Marinkovich Ravena *et al.*, 2016; Di Stefano, 2009; Bermúdez, 2009). Existe una distancia ‘epistemológica’ entre docentes y cursantes que dificulta al estudiante su percepción como miembro de la comunidad discursiva (Vitale, 2009). Admitir esas divergencias permitirá al cuerpo docente a rever consignas, chequear interpretaciones y ajustar expectativas mutuas con el propósito de promover el aprendizaje de la escritura y, de esa forma, el acceso a la comunidad discursiva. Si bien debe ser guiada por docentes a cargo de la disciplina, esta responsabilidad trasciende a la docencia, lo que nos impulsa a plantear el debate en los estamentos de gobierno de las instituciones de educación superior en Argentina. Hacerse cargo de la escritura de maestrando requiere asesoramiento y formación docente, siendo imprescindible destinar recursos y sostener programas que incluyan esta práctica en las aulas universitarias (Carlino, 2005)

En las conclusiones, ubicadas en el sexto capítulo de esta tesis, retomamos, a modo de síntesis, las discusiones en torno a los objetivos de investigación y las hipótesis de trabajo, en sintonía a las contribuciones de nuestro trabajo al campo de la educación. Como parte de la comunidad educativa, pretendemos aportar a la planificación de prácticas de

enseñanza metacognitivas y democráticas que potencien la producción de conocimientos y sostengan las diferencias discursivas, sin que lo heterogéneo devenga desigual.

## **Organización de la tesina**

Esta tesina presenta una investigación sobre las prácticas de enseñanza de la escritura académica en una carrera de posgrado. A tal fin, se realizó un estudio de caso en la Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario (UTN- FRRo). En el Encuadre de la Investigación (capítulo 1) presentamos la situación problemática con hipótesis y preguntas que nos impulsaron a investigar sobre el tema, junto a objetivos de conocimiento que de allí se desprenden. También se escribió el Estado del Arte, en donde delimitamos trabajos que abordan el tópico desde diferentes perspectivas, a partir del cual encontramos un área de vacancia para enfocar nuestro trabajo. En el Marco Teórico (capítulo 2) seleccionamos las categorías que orientaron nuestro estudio. Siguientemente, en el capítulo 3, delimitamos un enfoque metodológico, y, a partir de allí, presentamos las técnicas e instrumentos que implementamos para cotejar datos. En la sección Resultados (capítulo 4) presentamos la información recolectada, que sistematizamos en gráficos, tablas y diagramas. En el Análisis de los Resultados (capítulo 5) contrastamos los datos obtenidos en los Resultados con las categorías presentes en el Marco Teórico, entrelazando la voz estudiantil en las respuestas de las entrevistas. En la Conclusión (capítulo 6) relacionamos los resultados obtenidos en cada objetivo, la relevancia de los mismos en las prácticas de enseñanza en el posgrado y definimos otras variables de interés para continuar en futuros estudios. Por último, en Anexos (capítulo 8), presentamos el proceso de sistematización de la información obtenida a través del trabajo de campo realizado. También se encuentran transcripciones de entrevistas y registros de campo, elaborados durante la recolección de datos.

## **1. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Situación problemática**

Las políticas mundiales de la globalización alteran las nociones de tiempo y espacio

en la comunicación e imprimen nuevos perfiles en el mundo laboral actual. De acuerdo con Zanchet y Ghiggi (2009), estas políticas resignifican la función social de la universidad, atribuyendo nuevos sentidos al concepto de calidad que guía su desempeño. De esta manera, en su lazo intrínseco con la sociedad, la educación del siglo XXI se orienta a nuevas formas de enseñar y aprender, y, al mismo tiempo, otorga relevancia a las dimensiones cognitiva e informativa (Vargas, 2016). Si retomamos a Zanchet y Ghiggi (2009) comprendemos que el conocimiento en la sociedad globalizada se multiplica y fragmenta a la vez, imposibilitando explicar la complejidad y pluralidad de sentido de los fenómenos humanos. En este contexto, la formación en el nivel de posgrado adquiere relevancia, presentando un desafío a la comunidad educativa: producir y comunicar nuevos saberes. Con respecto a la producción científica, la escritura académica constituye una práctica esencial: no solo permite expresar ideas y transmitir conocimientos, sino que alberga un potencial epistémico, en tanto instrumento que acrecienta y transforma el saber propio (Carlino, 2004).

En la educación superior, la transición del grado al posgrado plantea retos a la comunidad académica. La elaboración de trabajos y una tesis en ese nivel presenta demandas discursivo-cognitivas con un alto nivel de exigencia; es decir, el cambio requerido es de tal envergadura que incide en la propia identidad estudiantil. Por ello, ajustarse a las convenciones de esta nueva cultura escrita compromete al estudiante tanto discursiva como cognitivamente e incide a nivel subjetivo hasta el punto de reconfigurarlo (Arnoux *et al.*, 2005-2007). Tal como afirman las autoras, el paso de consumidor a productor de conocimientos interpela a investigadores noveles; el estudiante se inscribe en un recorrido como autor, dejando atrás patrones retóricos que únicamente demarcaban su lugar como lector. El tránsito hacia una nueva cultura académica exige incorporar sistemas de métodos y conceptos, acompañados de producciones discursivas específicas, asociadas a otras modalidades de analizar, organizar y pensar (Nothstein y Valente, 2016).

El nuevo posicionamiento enunciativo requerido en los posgrados convierte a la

escritura en una práctica necesaria al pensar a la enseñanza en ese ámbito. Sin embargo, allí no siempre existen políticas y diseños institucionales que consideren a la producción de conocimiento y la escritura de manera articulada; según Vargas (2016), la escritura académica no ocupa un lugar transversal en los currículos en ese nivel. Por lo tanto, corresponde al colectivo docente dilucidar su centralidad en la producción de nuevos saberes; trascender la función evaluativa de productos finales para habilitar formas de retroalimentar lo escrito como proceso reorganizador del pensamiento (Carlino, 2003).

Esta problemática adquiere un matiz fundamental si se piensa en posgrados interdisciplinarios con ingresantes que proceden de diferentes carreras de grado (Pozzo, 2019a). De acuerdo a Cassany (1999), la escritura se asume de modos particulares en cada campo disciplinar. Las ciencias sociales o las humanidades, en tanto ciencias pluriparadigmáticas, demandan un ejercicio de argumentación menos frecuente en ámbitos como las ciencias exactas o áreas más performativas como la enfermería. Estas disciplinas y trayectorias formativas confluyen con sus diferencias discursivas en carreras de posgrado como las destinadas a la formación en docencia universitaria (Pozzo, 2019b). De allí el ‘carácter interdisciplinario’ como un punto problemático en este estudio; la diferencia constitutiva del aula universitaria enfrenta al estudiante a un doble desafío: aprender nuevos conceptos y expresarlos de manera clara y eficaz. Esta situación instituye un punto de partida inestable y diverso respecto a las finalidades escriturarias y discursivas en la cultura académica dominante en el posgrado, que pocas veces coincide con aquella transitada en el grado. Es por ello imprescindible fomentar habilidades de lectura y escritura académica a estudiantes desde un paradigma histórico-cultural que tenga en cuenta sus diferencias (Zhiznko, 2014). Tal como expresan Gioffredo y Pozzo (2015), si se pretende convertir la diversidad profesional en un rasgo promotor de la producción de conocimiento, será necesario destinar una enseñanza explícita de aspectos escriturarios en torno a diversos géneros textuales académicos.

La lengua escrita es una herramienta fundamental para analizar, comprender, operar

y transformar la realidad. Por esa razón, se torna necesario investigar las estrategias de enseñanza de la escritura en el posgrado en general, y en estos en particular, como práctica que favorece la criticidad, y una mejor comprensión del conocimiento práctico para intervenir con solvencia en demandas actuales que derivan de la enseñanza en el ámbito universitario. En este contexto, el presente trabajo aborda la escritura académica en la Maestría en Docencia Universitaria (En adelante, MDU) en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario (UTN - FRRo): sus prácticas de enseñanza, las expectativas y dificultades de los cursantes para atravesar las distintas instancias hasta la concreción de la tesis.

La actualización del Plan de Estudios que atravesó la MDU de la UTN FRRo en el año 2012 se constituye en una puesta a punto de una propuesta a graduados universitarios de distintas disciplinas que decidan formarse en la docencia. Aquí se da el inicio de una nueva etapa formativa, el perfil del graduado tiende a complejizarse. El cursante se formará para desempeñarse en ámbitos de investigación multi e interdisciplinarios y elaborará propuestas curriculares relevantes, en función del campo de conocimiento de sus actividades y características del estilo de aprendizaje estudiantil (Ordenanza N° 1369/12). Formar parte de una comunidad de conocimiento como es el posgrado requiere asiduidad en el uso de sus géneros discursivos, como son la monografía, el trabajo de integración, el proyecto de investigación y la tesis de posgrado. Esto se conforma en un problema para aquellos investigadores en formación que pretenden incorporarse al lenguaje de las Ciencias de la Educación, específicamente la formación en docencia universitaria, y sumarlo a la especificidad de sus áreas del saber en el grado.

Por esa razón, nos proponemos estudiar las prácticas de enseñanza de la escritura académica en espacios curriculares del posgrado atendiendo a la incidencia de las trayectorias disciplinares provenientes del grado, específicamente en la MDU en la UTN (FRRo). Esta investigación está guiada por los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las intervenciones pedagógicas que acompañan el proceso de



escritura académica a lo largo del cursado en la MDU? ¿Qué decisiones metodológicas se toman para llevar a cabo estas intervenciones pedagógicas?

- ¿Cómo se caracteriza a los trabajos escritos solicitados por los profesores en los seminarios? ¿Qué tipo de consigna o actividad plantean para escribir en su espacio curricular?

- ¿Cuáles son las dificultades (si las hay) que se presentan a los estudiantes a la hora de escribir trabajos en la maestría?

- Desde la perspectiva estudiantil, ¿Qué prácticas de enseñanza favorecen la producción escrita?

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes acerca de lo que significa escribir en un campo disciplinar (grado) e interdisciplinar (posgrado) a la vez?

## **1.2. Hipótesis de trabajo**

1.2.1. La elaboración de trabajos en el posgrado presenta demandas discursivo-cognitivas con un alto nivel de exigencia que requiere atender a su enseñanza en ese nivel académico.

1.2.2. La enseñanza de la escritura académica se complejiza al pensar en la diversidad de trayectorias disciplinares y socio-culturales de quienes cursan posgrados interdisciplinarios.

1.2.3. La lengua escrita se aborda diferencialmente de acuerdo a las disciplinas académicas en el grado. Para atenuar desigualdades que estas diferencias pueden acarrear en un posgrado interdisciplinar, es indispensable desplegar prácticas de enseñanza de escritura.

### **1.3. Objetivos de investigación**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Reconocer, caracterizar y sistematizar prácticas de enseñanza de la escritura en la MDU de la UTN (FRRo).

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- 1) Describir y comparar las prácticas de escritura de estudiantes de la MDU en su formación inicial y ejercicio profesional en general y como docente universitario en particular atendiendo a la variable “carreras de grado”.
- 2) Caracterizar el desempeño (logros y dificultades) de los estudiantes en la escritura académica en el campo educativo, desde su propia perspectiva y la de la docente de un seminario.
- 3) Relevar prácticas de enseñanza de la escritura académica (estrategias, consignas y recursos) que implementa el posgrado tomado como caso.
- 4) Sistematizar las prácticas de enseñanza que, desde el punto de vista de los estudiantes, favorecen la producción escrita.
- 5) Describir las actividades de escritura en el posgrado desde la perspectiva de los estudiantes e identificar representaciones sociales sobre la escritura académica y su enseñanza en el posgrado.

### **1.4. Estado del arte**

Nuestro objeto de estudio son las prácticas de enseñanza de la escritura en la MDU de la U.T.N (FRRo). En base a esta elección, realizamos una revisión bibliográfica en torno a estudios sobre escritura académica. En un primer acercamiento a la temática, nuestras búsquedas se orientaron a abordarla en el grado. Allí es posible destacar estudios diversos como aportes sustanciales a nuestra investigación, debido a que, en tanto herramienta epistémica, demuestran la importancia de la escritura en el ámbito académico (Serrano de Moreno *et al.*, 2012; Wenzel *et al.*, 2019). No obstante, para potenciar el pensamiento, el

estudiante debe conocer a sus interlocutores y los propósitos comunicativos de su trabajo. En este punto, Carlino (2006) enfatiza la necesidad de organizarlo teniendo en cuenta la justificación científica en cada disciplina, cuya lógica depende de la comunidad discursiva de la que forma parte. Estos aportes posicionan a la escritura como una actividad dialógica, retórica e intertextual (Cassany, 1999; Carlino, 2005; Aguilar y Fregoso, 2013), por estar dirigida a un lector, surgir luego de la reflexión de textos de otros autores y contribuir al acervo común. Esto es, más que la repetición mecánica e inmediata, esta práctica requiere un modo de pensar reflexivamente para anticiparse a las necesidades informativas del destinatario a la hora de elaborar un texto. La actividad de escribir y los géneros que la definen pertenecen a esferas discursivas que le dan sentido en el marco de una comunidad discursiva (Mundó y Castelló Badía, 2013). A pesar de su función cognitiva y adecuación a las diferentes disciplinas, estudios (Carlino, 2004) revelan que la lectura y escritura son prácticas omnipresentes, pero inobservables en la universidad. Asimismo, existen trabajos que enfatizan estos requerimientos en el campo de las ciencias exactas en particular (Reinozo, 2011; Valencia, 2012; Flores, 2014, 2018; Pozzo, 2019; Carlino, 2003; León y Calderón, 2008), cuyos estilos de aprendizaje y enseñanza involucran modelos de comunicación procedimentales en mayor medida (Solís Carcaño y Arcudia Abad, 2010; Angelone, 2014).

Desde una perspectiva disciplinar, también son relevantes los aportes de Gallardo-Saborido y Nuñez-Román (2018). Los mencionados autores españoles entienden a los géneros discursivos como maneras convencionales de redactar textos. Allí adquiere una importancia sustancial las intenciones, audiencia, papel (o voz) del escritor y contexto en que se circunscribe la escritura. Los autores revelan dimensiones características de los géneros discursivos preeminentes en disciplinas de la Educación Superior, demostrando su relevancia para construir aprendizajes. Es por ello indispensable sostener prácticas docentes que involucren a la alfabetización académica como parte de la enseñanza, más allá del campo disciplinar en cuestión (Cordero y Carlino, 2019). La comprensión crítica de la

realidad se logra si se jerarquiza la información e introduce la propia voz en el discurso al contrastarlo con otras ajenas. Esto convierte a la escritura en una práctica indispensable en la enseñanza en la Universidad (Amieva y Vázquez, 2017).

No obstante, dicho ámbito tiende a desaprovechar oportunidades para transformar el conocimiento de partida de sus estudiantes, quienes, muchas veces, olvidan la relación entre los problemas de contenido y retóricos en sus carreras de grado (Carlino y Estienne, 2004). Esta problemática se complejiza al pensar en el posgrado. Al respecto, la mayoría de trabajos en ese nivel abordan dificultades estudiantiles a la hora de elaborar un escrito final de tesis (Arnoux *et al.*, 2004; Hernández y Valero, 2015), considerando la importancia de la interacción cooperativa entre pares e intervenciones didácticas, necesarias para adaptar al estudiante a la cultura académica dominante en el posgrado (Caffarella y Barnett, 2000; Colombo y Carlino, 2015; Colombo, 2013; Delyser, 2003; Cruz Martínez, 2015). En el mismo sentido, Aitchison y Lee (2006) reconocen a la escritura como parte de un proceso colaborativo, más que su condición individual y habilidad innata y autónoma. Es por ello fundamental la retroalimentación para autorregular el trabajo estudiantil. Los *feedbacks* constructivos y el acompañamiento docente son esenciales en el cambio enunciativo de consumidores a productores de conocimiento (Di Stefano, 2003; Castelló *et al.*, 2011).

La escritura en el posgrado constituye una actividad compleja porque demanda extensión, alto nivel conceptual y creencias de autoeficacia y autonomía (Difabio de Anglat, 2012). El estudiante ingresa a una nueva comunidad de discurso (Vargas, 2016), adaptada a otras convenciones retóricas y normas que lo implican subjetivamente. Esta situación genera procesos conflictivos que inciden en su identidad como escritor. A su vez, la Educación Superior privilegia a esta práctica como un medio para construir e interiorizar conocimientos especializados, expresando demandas diferentes de acuerdo con el campo disciplinar e inserción profesional de un alumno. La convergencia de estudiantes de distintas carreras de grado en un mismo campo de conocimiento en el posgrado constituye el rasgo interdisciplinario en este nivel. Son por ello pertinentes los aportes de Nothstein y Valente

(2016), Pozzo (2019a) y Navarro *et al.*, (2019), que evidencian la diversidad de lógicas discursivas en las disciplinas, que convergen en un mismo campo de conocimiento.

Si estudiamos el problema desde una perspectiva relacional, estudios vinculan la trayectoria disciplinar a la forma en que acontecen los distintos géneros académicos (Kuteeva y Negretti, 2016). Pese a ello, el ingreso a la comunidad académica en el nivel de posgrado está marcado por representaciones sociales y experiencias previas que trascienden aspectos disciplinares y median en la participación del estudiante en una nueva comunidad discursiva. Por esa razón, consideramos un área de vacancia al abordaje del repertorio de variables significativas en la relación entre escritura, disciplinas y enseñanza desde la perspectiva estudiantil. De esta forma, anhelamos contribuir a un buen desempeño en el posgrado, superando prejuicios sobre el éxito académico que solo conducen a frustraciones y deserciones injustificadas (Pozzo, 2019b).

## **2. MARCO TEÓRICO**

En un primer momento damos a conocer nuestro posicionamiento sobre la escritura académica (sección 2.1), delimitándola como práctica social y situada que involucra representaciones sociales y experiencias previas del escritor (sección 2.2). Seguidamente, caracterizamos a las prácticas de escritura en el posgrado junto a los saberes que deben ponerse en juego al escribir allí. Asimismo, presentamos las tensiones entre las diferentes disciplinas involucradas y la complejidad del producto escrito en dicha comunidad discursiva (sección 2.3). Atendiendo a la perspectiva disciplinar, damos a conocer rasgos del discurso escrito, dificultades y representaciones que habitualmente presentan las trayectorias, instalando posteriormente desafíos que conlleva enseñar otros géneros discursivos como la tesis (sección 2.4). Terminamos nuestro recorrido teórico reconstruyendo los retos a los que se enfrenta la enseñanza de la escritura (sección 2.5), entendiendo a esta última como un proceso de aprendizaje que requiere interacción y andamiaje docente sostenido y situado (sección 2.6).

### **2.1. Concepciones sobre la escritura académica**

En las culturas letradas se conoce y aprende la sustantividad del objeto sólo si se sabe efectivamente leer y escribir. “Escribir consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura, pero también para sí mismos” (Cassany, 1995, p. 61). Más que un medio de transmisión o evaluación, la escritura es un factor clave en la elaboración del conocimiento. El discurso escrito permite concretar un proceso abstracto y discursivizar la experiencia para aprender la ciencia. Por lo tanto, la concepción de escritura aquí adoptada se condice con abordajes cognitivos y sociales que contemplan la dimensión epistémica y recursiva de esta práctica (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992).

La producción textual se inscribe en un proceso provisorio, perfectible y continuo, habilitando el paso a transformaciones cognitivas. En concordancia a esto, Padilla (2016)

retoma la teoría de Scardamalia y Bereiter (1992) para afirmar que la función epistémica de la escritura no es inherente a su naturaleza, sino que depende de la forma en que se desarrolle ese proceso. Es decir, existen diferencias con respecto al nivel de experiencia académica del individuo y la naturaleza de las tareas de escritura. A raíz de ello, se proponen dos modelos explicativos de la producción escrita: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. El primer proceso involucra rasgos de un escritor novato que expresa aquello que sabe sin contemplar la forma y el destinatario al que se dirige un escrito. Por el contrario, el segundo da cuenta del procesamiento de la información, un razonamiento que contempla no sólo el tema a desarrollar, sino la forma en que será transmitida esa idea.

Es por esto que el carácter epistémico de la escritura se complementa con dos de sus funciones principales: heurística y comunicativa. La escritura permite objetivar el pensamiento; esto es, tomar distancia y adquirir conciencia para sí, pero también para comunicar a otros algo que inicialmente es de uno. En palabras de Carlino (2006), esta práctica “crea un objeto material de lo que inicialmente es pensamiento inmaterial, un producto de lo que antes era un proceso de ideación: convierte en objeto lo que es sujeto y transforma en producto lo que es proceso” (p.10). Es por ello un proceso recursivo y no lineal, en el cual continuamente se reformulan interpretaciones.

La complejidad de esta práctica evidencia que, lejos de una sola etapa de construcción, un escrito exige constantes miradas en diferentes momentos del proceso. No obstante, las marcas de la recursividad se borran en un texto escrito; el producto acabado oculta la sinuosidad de un camino que requirió instancias previas de redacción, definidas por Carlino (2006) como escrituras privadas. Esas redacciones parciales permiten a un autor descubrir conocimientos, relacionarlos, desarrollar ideas para sí mismo, explorar y ordenar su pensamiento. Aquí subyace la prosa de escritor que conceptualiza Cassany (1987); la escritura para sí constituye un medio de expresión interna y reflexiva, por el cual un autor transcribe sus ideas y construye el significado de un texto. No obstante, para que

sea comprensible ante un público, la prosa de escritor debe transformarse en prosa de lector. Esta índole comunicativa de la escritura se relaciona al significado de escritura pública (Carlino, 2006), el cual contempla la forma en que esos saberes se justifican frente a una comunidad científica.

En base a esta función comunicativa, un autor orienta su escrito a un lector y se percibe como miembro de una comunidad discursiva (Bazerman, 1988; Swales, 1990). Este concepto hace referencia a las formas consensuadas y previamente establecidas para transmitir conocimientos de acuerdo a propósitos sociales. La escritura es una práctica social, porque el sentido que se le otorga reside en el uso que se haga de ella en determinadas comunidades discursivas. Por ende, conocer los géneros discursivos propios de una comunidad permite a un autor advertir las expectativas de sus lectores. Este concepto remite a los patrones recurrentes de las organizaciones textuales que median y significan las actividades en una determinada comunidad discursiva. Allí adquiere importancia la audiencia, el papel (o voz) del escritor y el contexto en que se circunscribe la escritura. Este constructo conforma un marco de acción que insta a llevar a cabo elecciones de acuerdo a propósitos comunicativos (Gallardo-Saborido y Nuñez-Román, 2018).

Siguiendo a Castelló *et al.* (2011), escribimos de forma diferente según situaciones e interlocutores reales o imaginarios: “la voz del escritor es el resultado de la orquestación de las diferentes voces presentes en los discursos sociales en función de la situación comunicativa en la que se inserta” (p. 108). Lejos de ser artefactos lingüísticos autónomos, los textos escritos son piezas de lenguaje contextualmente situadas. En este punto, la escritura académica es un proceso dialógico, cimentado en identidades sociales, constitutivas y constituyentes de la especificidad de un discurso (Hernández Zamora, 2009).

## **2.2. La escritura como actividad social y situada**

Los usos del lenguaje se vinculan a posicionamientos enunciativos propios. En este sentido, si bien existe en la escritura una dimensión individual, subyace en esta práctica una



dimensión social que impulsa a un autor a ajustar su escrito en función de lectores objetivos (Castelló, 2011). Más que una habilidad transferible en cualquier contexto, se reconoce la existencia específica de la escritura en cada disciplina; convenciones del discurso que influirán en el modo en que se construye un conocimiento científico. Es decir, las formas de justificar un conocimiento frente a una comunidad científica son específicas, dado que los métodos de validación empírica y el modo en que una disciplina argumenta por escrito sus afirmaciones variará de acuerdo a la comunidad discursiva en que aquella se encuentra (Carlino, 2006).

En palabras de Borsinger (2009), un texto es producto de su contexto de cultura y situación. La relación entre el contexto y sus significados es probabilística y reversible: los contextos repercuten en textos y los textos revelan contextos. Esta relación dinámica entre lenguaje y contexto social impulsa a explorar textos y entender cómo se originan.

Las carreras de posgrado constituyen una comunidad de tránsito; esto es, una instancia pedagógica que autoriza el paso a la comunidad discursiva científica en un campo del conocimiento específico. Del Rosal (2009), afirma que la naturaleza de los discursos y las formas de participar allí configuran las prácticas en una comunidad de aprendizaje, en la que se negocian significados y generan relaciones de identificación. En la comunidad discursiva del posgrado, los géneros constituyen un dispositivo intermedio que condiciona la producción textual de un locutory gestiona su vínculo como miembro de esa comunidad discursiva académica. En este contexto, las prácticas de escritura se sostienen en representaciones sociales sobre lo que significa escribir en ese ámbito (Valente y García, 2018). Las significaciones que allí se construyen involucran tanto a comunidades disciplinares como experiencias previas de los sujetos.

Tal como sostiene Parodi (2008), los conocimientos previos del escritor son sustentos de los géneros discursivos y se reconstruyen constantemente según parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Constituirse en miembro pleno en la comunidad del posgrado requiere una reconfiguración identitaria por parte del estudiante (Arnoux, 2009),

quien deberá enfrentar el paso de consumidor a productor de conocimientos, de lector de publicaciones ajenas a autor que argumenta a favor de su tesis. La transición del grado al posgrado requiere un cambio de tal envergadura que incide en la identidad del sujeto, quien deberá ajustarse a las convenciones de esta cultura escrita. Escribir en el posgrado, siguiendo a Bermúdez (2009), supone la negociación de una identidad: asumir un posicionamiento discursivo materializado en las decisiones de un estudiante como locutor en el proceso de producción de su tesis, monografía, informe, etc. Dicha negociación está sobre-determinada por el uso de los géneros discursivos que estructuran esa comunidad y las relaciones de poder que atraviesan a la institución, entre otros factores. Por ello, la escritura es una acción social en la que se negocian identidades y pone en práctica un discurso de acuerdo a fines sociales múltiples.

### **2.3. Prácticas de escritura en el posgrado**

Las características de una comunidad discursiva están dadas, centralmente, por los géneros discursivos que allí frecuentan e involucran varias dimensiones de la práctica de escritura. Es decir, no sólo abarca modalidades de comunicación interna y externa, sino que también existen rangos de jerarquía y mecanismos institucionales de evaluación o control de las producciones discursivas interpretativas. Los procesos cognitivos y el posicionamiento enunciativo que requiere la escritura de trabajos en posgrados demanda al estudiante la construcción de un nuevo *ethos* como productor de conocimiento (Nothstein y Valente, 2016). Este aspecto discursivo constituye un desafío mayor frente a cuestiones léxicas, gramaticales, normativas y temáticas en la escritura de un texto (Navarro *et al.*, 2019).

Los estudiantes de posgrado deben producir trabajos escritos para acreditar seminarios de alta complejidad discursiva dada la extensión, integración de conocimientos y el nivel de conceptualización original que exige. Para alcanzar esas demandas discursivo-cognitivas no solo es necesario adquirir métodos y conceptos, sino también aprender a participar en esas prácticas de producción de textos, debiendo analizar, organizar y pensar

sobre el conocimiento (Olson, 1998). Siguiendo a Cassany (1987), estos textos académicos poseen ciertas características: más que una estructura fija, el autor debe crear una propia utilizando un lenguaje especializado. Generalmente, este tipo de escrito no involucra a experiencias personales, sino informaciones objetivas provenientes de otros textos, en las cuales un autor pone en juego estrategias de interpretación, capacidad de síntesis y puesta en relación de fuentes de información diversas.

Por ende, la elaboración de textos académicos en el posgrado requiere una capacidad de autoorganización y regulación del propio trabajo, vehiculizada a través de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas previas (Arnoux, 2004). Un rasgo central en los posgrados argentinos es la interdisciplinariedad de sus programas curriculares que, según Bermúdez (2009), afecta las modalidades en que docentes y estudiantes se vinculan con el lenguaje y los géneros discursivos. La complejidad de este asunto reside en el manejo de conceptos y terminologías que se exige, pero que el estudiante no domina. Es decir: ingresan con títulos de grado diferentes y experiencias laborales provenientes de ámbitos profesionales diversos. Es por ello que, dada su escasa competencia disciplinaria, el estudiante fluctúa en la tensión entre las limitaciones conceptuales que lo ocupan y la obligación de lograr un texto eficaz (Vitale, 2009).

Adaptar su producción a nuevas exigencias institucionales compromete al estudiante a frecuentar determinados géneros y asumir un rol activo para apropiarse de sistemas conceptuales, vincularlos a otros temas, jerarquizar y sintetizar información (Valente y García, 2018). Desde un paradigma histórico-cultural, abordar a las prácticas de escritura de la misma forma se complejiza en la enseñanza cuando difiere la edad, el *status* social, habilidades y formación previa del alumnado (Zhizhko, 2014). Esto se debe a que, tanto el tipo de estudiante como el programa curricular de una disciplina específica son aspectos que inciden en la lógica discursiva y el requerimiento académico en un trabajo escrito (Flores, 2014).

#### **2.4. Las trayectorias disciplinares en el posgrado**

El lenguaje de una disciplina configura la identidad cultural de un estudiante. Tal como plantea Pozzo (2019a) “las trayectorias disciplinares son recorridos académicos complejos por la especificidad de una disciplina que por lo general coincide con una carrera universitaria” (p. 811). Las demandas propias de una comunidad discursiva interfieren en la percepción que un sujeto tiene sobre la escritura y constituyen un factor determinante del proceso cognitivo que despliega allí. En una investigación en Estados Unidos, Colombo y Zambrano (2013) constatan que estudiantes de humanidades y ciencias sociales escriben con mayor frecuencia ensayos, revisiones de artículos y libros; mientras que, quienes pertenecen a las ciencias exactas redactan mayormente proyectos de desarrollo tecnológico, reportes de prácticas o definiciones de un mecanismo, evitando interpretaciones personales. En tal sentido, los mecanismos orientados a demostrar y generalizar en las ciencias exactas contrastan con textos académicos en las ciencias sociales y humanidades, en los que se contemplan posiciones subjetivas de sus autores (Castelló, 2011). Alzari *et al.* (2014) afirman que, en estas disciplinas es común el uso de recursos para expresar posicionamientos, organizar un enunciado y establecer relaciones con un lector potencial. La eficacia argumentativa de los textos es fundamental en las disciplinas humanísticas, dado que el conocimiento no se construye acumulativamente. En tal sentido, predominan allí desarrollos escritos extensos e individuales y se utilizan en mayor medida citas fundacionales no recientes.

Estas trayectorias se diversifican en posgrados con estudiantes de diversas carreras de procedencia, quienes deben adaptarse a una cultura académica dominante que, en muchos casos, no coincide con la que han transitado en el grado (Arnoux *et al.*, 2004). Esa diversidad en el área de conocimiento genera diferentes exigencias de escritura y percepciones respecto a su valor cognitivo y comunicativo. Dicho concepto se refiere a productos complejos derivados de creencias fundadas en concepciones construidas a lo largo de la vida (Pierella, *et al.*, 2019). Inevitablemente, las percepciones son condicionadas por

significados retóricos, lingüísticos, pragmáticos y sociocognitivos en sus propias disciplinas y delinear las representaciones que un sujeto tiene de la práctica de escritura y de sí mismo como productor de conocimiento (Hyland 2005, citado en Castelló *et al.* 2011). Estas representaciones sociales se relacionan dialécticamente a las modalidades de práctica, generando transformaciones y nuevas configuraciones en la forma de encarar el proceso de escritura y delimitando un *habitus* de escritura significativo (Di Stefano, 2018).

Siguiendo a Arnoux *et al.* (2004), en las disciplinas en que el pensamiento visual y práctico ocupa un rol importante se tiende a menoscabar el papel atribuido a la escritura. Como ejemplo de este hecho, Llauro-Serra *et al.* (2018) demuestran que en disciplinas performativas, como la enfermería, la tarea de escribir una tesis constituye una contribución pequeña a la futura práctica profesional para sus estudiantes. Si bien consideran relevante el trabajo empírico, existe una percepción de la investigación como actividad que no tiene incumbencia en las tareas cotidianas de la enfermería.

En concordancia a esta concepción disciplinar, la investigación de Serrano de Moreno *et al.* (2012) constata que las percepciones de estudiantes de ingeniería ligan la escritura a un acto individual, instantáneo y lineal, reduciendo la complejidad de esa acción a sus aspectos formales. Los estudiantes en esa disciplina prefieren aprender a partir de experiencias prácticas, ejercitación e interpretación de modelos propuestos por el profesor en clase (Solís Carcaño y Arcudia Abad, 2010). El carácter procedimental de la escritura allí genera dificultades de índole discursiva, procesual y argumentativa (Navarro *et al.*, 2019). Asimismo, la investigación de Streveler *et al.* (2015) identifica dificultades específicas en estudiantes de posgrado en ciencias exactas. Entre estas: redactar preguntas de investigación, adecuar su trabajo en torno a metodologías cualitativas, elaborar un marco teórico acorde a sus propósitos de investigación y divulgar sus resultados. Los autores afirman que, debido a sus percepciones de la escritura como práctica individual, presentan dificultades para el trabajo colaborativo.

Por el contrario, Navarro *et al.* (2019) afirman que las representaciones sociales de

estudiantes de humanidades y ciencias sociales asimilan esta práctica a un proceso social y medio de aprendizaje, en los que la participación activa del estudiante, sus pares y profesores juegan un papel central. Si bien desconocen espacios específicos de enseñanza, resaltan diferentes formas de aprendizaje de la escritura, tales como: el autoaprendizaje, comparación documental, sugerencias expertas y aprendizaje entre pares. La dificultad más frecuente en este grupo de estudiantes se relaciona a la intertextualidad, es decir, la relación entre fuentes, desarrollo de ideas y gestión de puntos de vista de otros frente a sus propias perspectivas. La toma de posición crítica acorde a características discursivas y expectativas disciplinares e institucionales de los textos académicos son una dificultad latente en los estudiantes en estos campos de conocimiento.

En consonancia a esto, el trabajo de Kuteeva y Negretti (2016) evidencia el vínculo entre la disciplina de origen de un estudiante y la forma de desarrollar un género discursivo, analizar sustextos modelo, reflexionar sobre su propia escritura y utilizar sus implicancias retóricas para crear un espacio de investigación. Si bien la relación entre disciplina y escritura es evidente, deben evitarse reduccionismos que asocien determinadas carreras con percepciones de éxito o fracaso en la escritura en el posgrado. Por tal motivo, en este trabajo resulta significativo el de Flores (2014), quien compara producciones escritas de estudiantes de sociales e ingeniería. De acuerdo a sus expectativas, los primeros tendrían una mayor experiencia de escritura en su área de estudio, diferenciándose ampliamente de los alumnos de ingeniería, quienes utilizan otras formas de representar el conocimiento asociadas a símbolos y diagramas. Sin embargo, independientemente del área de conocimiento proveniente, los participantes no alcanzaron un porcentaje adecuado conforme a esas expectativas. Estas diferencias ponen de relevancia la complejidad de las trayectorias disciplinares, cuyos distintos recorridos generan una percepción diferente entre profesionales, aun perteneciendo a una misma especialidad. La complejidad de estas entidades refleja la importancia de atender a las prácticas de escritura que devienen una vez culminada la carrera de grado (Pozzo, 2019a).

## **2.5. El uso de los géneros discursivos y los desafíos que plantean al estudiante**

Una acción discursiva se construye y reconstruye por medio de interacciones sociales, cognitivas y lingüísticas articuladas complejamente. El término ‘género discursivo’ representa la multidimensionalidad del lenguaje en acción. La dimensión cognitiva se articula a conocimientos sociales elaborados a nivel subjetivo. En estas aristas juega un papel fundamental la dimensión lingüística, que, al permitir a un sujeto interactuar con un contexto social externo, habilita a una construcción cognitiva. Esta visión psico-socio-discursiva del lenguaje lo interpreta como mediador entre un sujeto y las situaciones sociales en las que se circunscribe. De esta manera, la construcción social e individual del conocimiento de los géneros se almacena como representaciones cognitivas y se materializa en textos específicos de una comunidad discursiva (Parodi, 2008).

Tal como afirman Valente y García (2018), existe un repertorio específico de géneros discursivos complejos en la comunidad académica cuyas funciones versan en: emitir resultados o producir conocimientos. Entre estos es posible encontrar artículos de revista, ponencias, trabajos monográficos, proyectos de investigación y tesis. Con respecto a estos últimos trabajos, Di Stefano (2009) encuentra diferencias. Mientras las instituciones ejercen un control más pautado y sistemático sobre el proyecto y la tesis, el ejercido sobre la monografía es errático, lo cual genera dificultades en los estudiantes. De acuerdo con la autora, las monografías son requeridas como trabajos finales para acreditar los seminarios. Al escribir este tipo de trabajos, el estudiante se enfrenta a tensiones que, según Nothstein y Valente (2016), conciernen no solo a la necesidad de comprender la información que le aporta una asignatura, sino en elaborar nuevos saberes a partir de esta. Es decir: interpretarla y resignificarla en el marco de propósitos y características de un escrito en un determinado nivel de formación.

A la complejidad de este asunto, se suman discordancias conceptuales entre el campo de formación inicial y de posgrado con las que se encuentra un maestrando. Esto es,

en los posgrados argentinos conviven formaciones teóricas con tradiciones académicas diversas que enfrentan al estudiantado a resolver producciones escritas con las que no se encuentran familiarizados en su formación previa. La variedad de campos disciplinares, tradiciones discursivas y mecanismos de legitimación del conocimiento coexistentes en el posgrado favorece una inestabilidad genérica, dificultando a sus nuevos miembros el acceso a una caracterización homogénea del género discursivo (Nothstein y Valente, 2016).

En este sentido, la integración discursiva de los procedimientos cognitivos en este nivel educativo se complejiza en la necesidad de construir un punto de vista interdisciplinario; punto de partida inicialmente inestable para un ingresante, lo cual genera falta de claridad en la construcción y delimitación de su objeto de estudio. Di Stefano (2009) señala que, a la hora de resolver una monografía final, el estudiante debe integrar nuevos conceptos a problemáticas propias de un campo disciplinar; en muchos casos, aspectos que exceden su objeto de estudio en su carrera de grado, conocimientos teóricos y estructuras discursivas. Por ende, las prácticas de escritura en general, y la escritura monográfica en particular, contraen dificultades en la articulación de saberes disciplinares que trae el alumno de su carrera de grado con los nuevos. En consecuencia, la autora encuentra rupturas en fragmentos de escritos monográficos. Aquí subyace el dilema de integrar conocimientos teóricos del nuevo campo de conocimiento. Es decir: los trabajos en los que se abordan significados del campo disciplinar de origen del escritor contemplan un mejor direccionamiento de la propuesta. Tras el análisis de fragmentos, la autora reconoce una mayor soltura en la escritura sobre un tema conocido, a diferencia de aquellos destinados al nuevo saber, en los que la escritura se ‘entorpece’.

Esto también desemboca en dificultades de interpretación; al articular teoría y práctica, el alumno escribe sobre un objeto discursivo cuyo punto de vista fue elaborado en otros campos disciplinares a partir de otras prácticas sociales. También obstaculiza la integración de nuevos conceptos teóricos y genera una circularidad en el conocimiento; más que producción de saberes, en estas circunstancias se ratifica lo ya sabido. El anclaje



enunciativo de un texto desafía al estudiante a construir un *ethos* académico ‘objetivo’ que lo implica en incorporar voces ajenas y, a partir del análisis, asumir su voz como autor. No obstante, los estudios previamente mencionados constatan en los estudiantes de posgrado dificultades cognitivas-discursivas para integrar información de fuentes variadas en sus discursos de forma coherente, cohesiva y en sintonía a la estructura del propio escrito.

Estas dificultades confluyen, posteriormente, en la elaboración de la tesis de investigación, género discursivo-académico definido por Pereira y Di Stefano (2009) como el escrito final de una carrera de posgrado. La tesis desafía a un enunciador a dominar el juego enunciativo. De acuerdo con Arnoux (2009), el problema para los tesisistas reside en construir una voz propia, y que esta sea lo suficientemente fuerte para imponerse a otras voces puestas en escena. Este proceso pone en evidencia dificultades retóricas y discursivas, tales como: acotar la información al problema, ordenar argumentativamente las ideas y darles el formato del género tesis, cuyas pautas son poco familiares.

Dada la escasa cantidad de estudiantes que finalizan una tesis, Carlino (2003) identifica obstaculizadores en su elaboración. Entre estos, menciona la tendencia al aislamiento, sentimiento de culpa por la falta de tiempo o desesperanza por la envergadura de una tarea que no suele mostrar logros intermedios. Grandes dificultades se alojan en conflictos internos en el cuerpo estudiantil, como la percepción de la tesis como tarea inacabada que impide visibilizar un punto de partida para definir un tema específico y lograr un proyecto de acción claro. También existen conflictos externos, tales como: barreras institucionales, desconocimiento de las expectativas de una tesis y falta de intercambio o seguimiento.

En definitiva, la escritura de una tesis es una de las actividades más complejas para estudiantes universitarios. De acuerdo a Borsinger (2009), su completitud y autoconsistencia la diferencian de un conjunto de artículos y publicaciones, los cuales, generalmente, presentan avances parciales en un contexto relativamente específico. Durante la escritura de la tesis se discute sobre los resultados obtenidos y reflexiona sobre aspectos

discursivos y cognitivos puestos en juego en los resultados de la investigación. Esta tarea requiere tiempo de dedicación que, en el cursado de la maestría, se superpone a la lectura de textos obligatorios. Por ende, la principal preocupación de los maestrandos concierne a la aprobación de las materias del plan de estudio contrabajos, generalmente monográficos, no siempre relevantes o relacionados al plan de tesis (Di Stefano y Pereira, 2009). Estas situaciones generan dificultades y desafían al cuerpo docente a resignificar las prácticas de enseñanza de la escritura.

## **2.6. Desafíos en las prácticas de enseñanza en el posgrado**

Tal como se ha mencionado en el apartado 2.2., la práctica de escritura es altamente sensible al contexto en que opera, es por eso necesario hacer énfasis en esa relación, dando cuenta de los objetivos de uso, junto a características discursivas de los textos relevantes en el posgrado. Este aspecto es fundamental para enseñar a escribir: los géneros discursivos obedecen exigencias, objetivos, expectativas y pugnas producidas en sus entornos de uso (Alzari *et al.*, 2014). En la comunidad de posgrado predomina la escritura de monografías para acreditar seminarios y, como corolario del recorrido, se exige la producción de una tesis de amplia magnitud teórica y discursiva. En cambio, el proceso de escritura de trabajos escritos para aprobar los seminarios en la maestría requiere un seguimiento más intenso durante el cursado. No obstante, pocos estudiantes conocen sobre el proceso de redacción y expectativas académicas de una tesis. Según Di Stefano (2009), existe un desfasaje entre las representaciones sociales de los tesistas respecto al tipo de escrito a producir y las exigencias que contempla el campo. Esto deriva de la escasa información que tiene un estudiante sobre aspectos discursivos y cognitivos que requiere el producto final de un posgrado.

Situaciones de esta índole preocupan a investigadoras como Carlino (2008), quien se pregunta: “¿Qué pueden hacer los postgrados para orientar a sus estudiantes acerca de cómo han de ser los proyectos y las tesis que se espera de ellos, más allá de las pautas

formales que suelen proveérseles?” (p. 230). Concebir al género tesis como objeto de enseñanza es una demanda instalada en estas instituciones. Más que una habilidad general única, la escritura depende de la experiencia que pueda alcanzar un sujeto en función del contacto con patrones socioculturales que las regulan. Por ende, más que entenderla en el marco de un tratamiento de rehabilitación parcial, será necesario abordar esta práctica de forma íntegra con actividades que permitan al estudiante reflexionar en torno a las regularidades discursivas de un texto. Según Di Stefano (2009), no es suficiente la orientación en cursos de metodología de la investigación; deben implementarse talleres que refuercen aspectos escriturarios de forma colaborativa e involucren a la producción del estudiante.

Las propuestas didácticas en estas instancias deben promover la reflexión en torno percepciones sobre la institución y escritura en el posgrado. Si un docente conoce las representaciones de sus estudiantes podrá intervenir cuando estas no coincidan con las exigencias que plantea el campo. Debido a las dificultades que enfrentan a la hora de escribir su tesis, los maestrands solicitan instancias de trabajo colaborativo desde el comienzo de la cursada, destinadas a discutir e intercambiar experiencias con sus pares y docentes (Hidalgo y Passarella 2009). Las autoras citadas afirman que la enseñanza dialógica que los talleres habilitan solventaría el aislamiento de la dupla tesista/director, configurando espacios de discusión sobre problemáticas de investigación y cuestiones metodológicas específicas en cada proyecto. Al respecto, Di Stefano (2009) declama la posibilidad de escribir la tesis en el curso de la maestría, siendo necesario, en primer lugar, sistematizar prácticas de enseñanzas que promuevan una efectiva producción para evitar un trabajo solitario *a posteriori*. Los posgrados deben proveer actividades dirigidas a una formación sostenida y regulada en la escritura que atienda a su dimensión epistémica y comunicativa.

De acuerdo con Arnoux (2009), “en el marco del taller, los escritos constituyen indicios de progresos y dificultades, permiten activar las operaciones metadiscursivas y

metacognitivas, y orientar y facilitar la escritura posterior” (p. 140). Con lo expuesto en el fragmento, la autora constata la riqueza de esta modalidad pedagógica para el trabajo colectivo en torno a sucesivos borradores, lo que estimula el progreso en la elaboración individual y análisis de dificultades compartidas. La dinámica que adopta el taller insta al estudiante a reconocer estrategias de escritura y pone en escena distintas miradas disciplinarias sobre conjuntos de materiales próximos, permitiéndole objetivar problemas y reconocer nuevos modos de resolución.

En este sentido, la diversidad discursiva permite al estudiante ir moldeando su trabajo desde marcos diferentes, pero a destinatarios que conocen su recorrido y comparten la historia conversacional del taller. No obstante, el trabajo pedagógico colaborativo requiere acompañamiento docente y *feedbacks* constructivos. Siguiendo a Eisner (2018), existen tres marcos de intercambio entre docente y estudiante. Las intervenciones de corrección se vinculan con aspectos técnicos y convencionales del discurso, como la ortografía o puntuación. Al impartir una devolución, el docente explicita los efectos de lectura producidos por determinadas decisiones de escritura. Más que prescribir la escritura, aquí se toma el texto como objeto de estudio y habilita a la reflexión metadiscursiva y un mayor control sobre la producción discursiva de parte del escritor. La autora entiende a la interacción como un modo de intervención que insta al estudiante a analizar su proceso de elaboración y negociar las modificaciones que sugiere un docente. En esta configuración antagónica, el estudiante puede defender sus decisiones iniciales e intercambiar percepciones en torno al texto. La reconfiguración de roles que esta práctica habilita permite al estudiante explotar su margen de agencia, tomar posición y adquirir autonomía en el proceso.

## **2.7. De la heterorregulación a la autorregulación en la escritura**

Según Bermúdez (2009) persiste un ideal de autorregulación estudiantil en la práctica de escritura. “Los posgrados universitarios no regulan deliberadamente ciertos

aspectos de la elaboración de los textos que solicitan, sea para autorizarlas en la instancia de evaluación, sea para autorizar libertades en la instancia de escritura” (p. 45). De acuerdo a Di Stefano (2007), esta idea de autonomía que las instituciones atribuyen al estudiante en la construcción de conocimientos se desprende del escaso tiempo de contacto entre docente y estudiante, sumado al alto grado de exigencia del nivel de formación. La cantidad de contenidos programáticos durante el curso requiere un mayor tiempo dedicado a la exposición por parte del docente.

En este sentido, si bien recibe un amplio espectro teórico, el cursante deberá enlazarlo a un nuevo caso a la hora de resolver el escrito requerido sin contar con demasiadas instancias de consulta. Esta situación se enlaza a representaciones que desconsideran la posibilidad de dificultades cognitivas de parte del estudiante. Según Bermúdez (2009), prevalece el supuesto de que los ingresantes al posgrado han adquirido lógicas discursivas y normas que condicionan la escritura de textos en niveles previos. Este ideario los responsabiliza en el uso que hagan de los nuevos saberes y construye expectativas docentes en torno a la obtención de un producto final creativo y sólido; estas concepciones implícitas influyen en las tareas de redacción y posterior calificación (Marinkovich Ravena *et al.*, 2016; Di Stefano, 2009).

Las carreras en la universidad demandan un andamiaje pedagógico que aliente al estudiante a escribir regularmente desde etapas tempranas (Difabio de Anglat, 2012). Más que una actividad librada a la autonomía del estudiante, Del Rosal (2009) refiere a la importancia de promover modos heterorregulados para interpretar las propuestas de escritura válidas en una comunidad disciplinar. El autor de un texto debe insertarse en un contexto óptimo, que le permita relacionar el conocimiento del tema sobre el que escribe con las exigencias retóricas y necesidades informativas de su lector potencial. Esas capacidades no se producen de forma espontánea; por lo tanto, es necesario apoyar al estudiante en el ingreso a una nueva cultura académica y ofrecerle recursos educativos para desarrollar habilidades discursivo-cognitivas.

En este punto, entendemos a la escritura como aspecto sustancial en la universidad; en tanto herramienta epistémica, posibilita transformar el conocimiento durante el proceso de composición. No obstante, escribir no supone *per se* un potencial epistémico (Marinkovich Ravena *et al.*, 2016). Esta práctica promueve el despliegue de procesos cognitivos para que los estudiantes incorporen contenidos específicos de la asignatura; por lo tanto, debe ser guiada por los mismos docentes a cargo de las disciplinas. Tal como plantea Castelló (2006), hacer de la escritura un proceso de aprendizaje requiere de estrategias que orienten sobre propósitos textuales y obliguen a tomar decisiones respecto a la organización de la información, relectura de textos, reconsideración de ideas previas o clarificación de cuestiones centrales de un trabajo. En este sentido, la retroalimentación al proceso de escritura inicial aprovecha la recursividad en la escritura e instala procesos de autoevaluación como instancias de aprendizaje, promoviendo autogestión discursiva (Stagnaro, 2018). Es necesario introducir esta dimensión formativa en la enseñanza de la escritura, porque a ser autónomo se aprende y para desarrollar esa autonomía se debe contar con orientación, recursos y estrategias (Bozzo *et al.*, 2017).

## **2.8. A modo de cierre del Marco Teórico**

A fin de sintetizar lo expresado en el Marco Teórico (sección 2) presentamos la Figura 1 en la que se ponen en vinculación los conceptos desarrollados. En esta figura se puede observar en mayúsculas las variables que atraviesan nuestra investigación junto a categorías y subcategorías que contribuirán al análisis de los resultados.

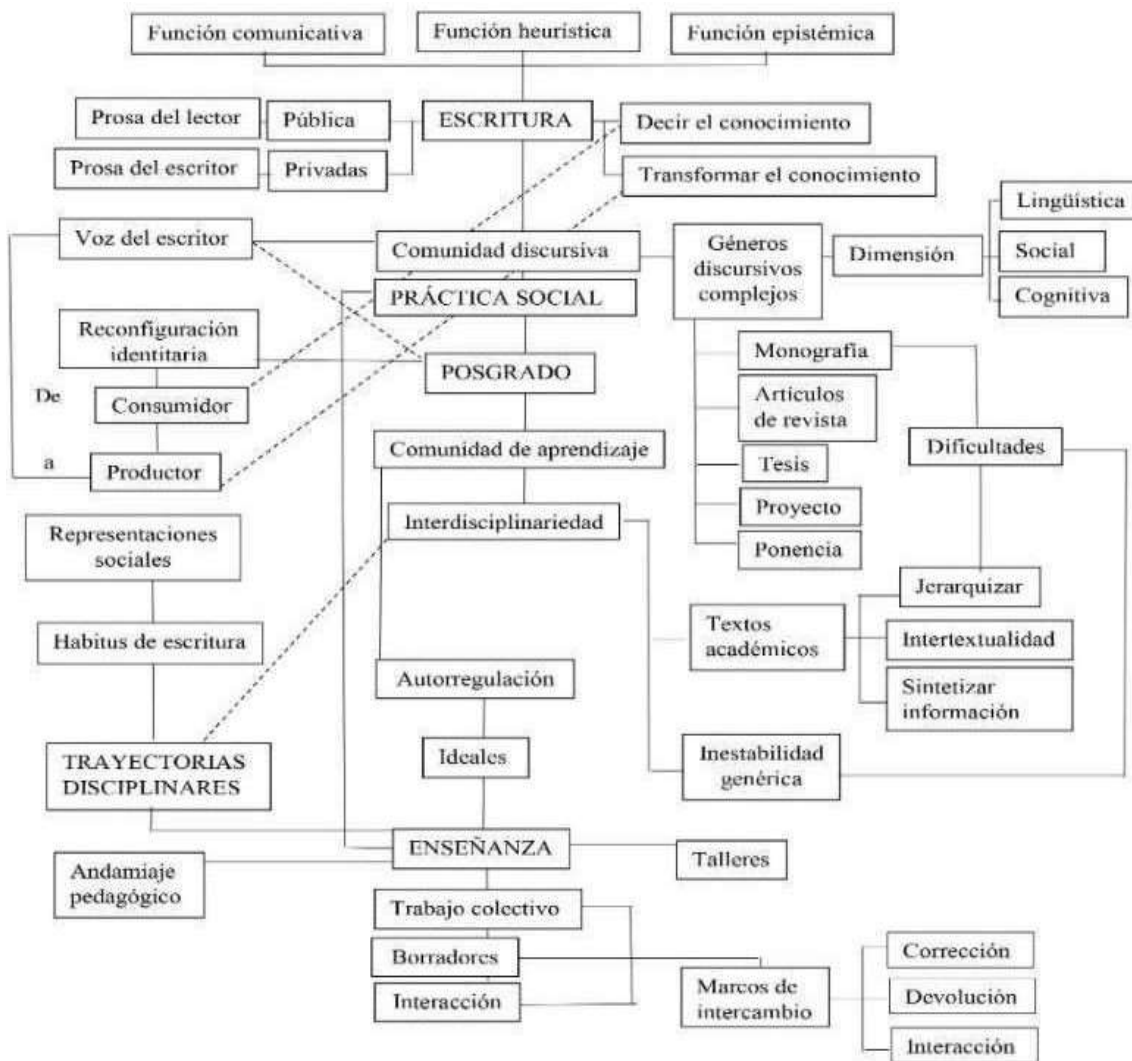
En la sección (2.1) dimos a conocer la base de conceptos desde la cual comprendemos al significante ‘escritura académica’. Delimitamos dos etapas: en la escritura privada el autor construye significados para comunicarlos posteriormente a un lector, prosa acuñada por Cassany (1987) que relacionamos al concepto de escritura pública delimitada por Carlino (2006). Ambos procesos de escritura son fundamentales si se pretende trascender la repetición inmediata y transformar el conocimiento a través de la

escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En tanto práctica social (sección 2.2), el uso de la escritura varía de acuerdo a la comunidad discursiva en que se aloje. En este sentido, la particularidad del posgrado, presente en la sección 2.3, reside en la reconfiguración identitaria que requiere, instando al estudiante a introducir su propia voz para avanzar en la producción de conocimiento (Arnoux *et al.*, 2004). No obstante, tal como explicitamos en la sección 2.4, en esta comunidad de aprendizaje en general y en el caso estudiado en particular, convergen estudiantes con distintas procedencias disciplinares (Pozzo, 2019a), aspecto que introduce el rasgo interdisciplinar en la propuesta académica. Es aquí donde observamos contradicciones inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Tal como afirmamos en la sección 2.5, el posgrado otorga relevancia a géneros discursivos complejos que no todo estudiante frecuentaba en su carrera de grado. La variedad de tradiciones discursivas coexistentes en este nivel favorece una inestabilidad genérica que dificulta a sus nuevos miembros el acceso a una caracterización homogénea del género discursivo (Nothstein y Valente, 2016). Esta inestabilidad en el punto de partida genera dificultades en los ingresantes y plantea desafíos a la enseñanza en este nivel (2.6). Con el objetivo de abrir el debate, afirmamos que el uso de los géneros discursivos requiere de un andamiaje pedagógico que ayude a construirlos con criticidad desde escenarios didácticos dialógicos (2.7).

Figura. 1. Relación entre categorías y subcategorías principales del Marco Teórico





### 3. TRABAJO DE CAMPO

En esta sección presentamos detalles de la metodología de investigación adoptada (Sección 3.1), las técnicas (Sección 3.2), unidades de observación e instrumentos utilizados para recolectar datos (Sección 3.3), cuya coherencia se explicita en la **Tabla 2**.

#### 3.1. Enfoque metodológico

Nuestro estudio se respalda en un proceso interpretativo de indagación, cuyo enfoque metodológico concierne a la corriente de investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006). A su vez, esta tesis se enmarca en procesos fenomenológicos y narrativos con el fin de dar sentido a los fenómenos en relación al significado que las personas les otorgan (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

El propósito de este trabajo fue abrir el interrogante respecto a las estrategias de enseñanza y actividades que incorporen el uso de la lengua escrita en el aula de posgrado, develando la relación indisoluble que existe entre pensamiento y lenguaje escrito. En tanto práctica social, la escritura académica constituye un rasgo fundante en las prácticas de enseñanza de profesores y futuros profesionales en el posgrado. Asumir que se trata de una habilidad aprendida en niveles educativos previos implica desconocer las desigualdades existentes en el estudiantado y perpetuarlas, obstaculizando el tránsito por la carrera y conduciendo a deserciones injustificadas (Pozzo, 2019b). Por tanto, consideramos que entender a la escritura desde una visión formativa posibilita ampliar su comprensión como constitutiva del estudiante, el docente y la investigación. A su vez, sería imposible enseñar a escribir en abstracto; en esta práctica influye tanto la formación profesional-académica previa como las representaciones del sujeto.

En este sentido, en miras a reconstruir la imagen compleja de las prácticas de enseñanza de la escritura, llevamos a cabo un estudio de caso intrínseco en la Maestría en Docencia Universitaria de la UTN-FRRo con un diseño de análisis elaborado en base a la

Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). Bajo estos supuestos, la enseñanza de la escritura académica en el posgrado es estudiada de forma relacional a diferentes normativas y concepciones estudiantiles respecto a esa práctica.

A través de un estudio de casos se aborda la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de comprender su actividad en circunstancias importantes, en las que subyace un interés especial en sí mismo (Stake, 1995). En nuestro trabajo, la carrera de posgrado en su forma actual data en el año 2012 a partir de una reforma en el plan de estudios. A su vez, se caracteriza por tener cursantes provenientes de distintas disciplinas. Las diferentes concepciones y prácticas habituales en las trayectorias disciplinares expone a un grupo heterogéneo de estudiantes al mismo desafío de escritura. Todos asumen esta práctica como un requisito; muchos demuestran conciencia de su potencial cognitivo, pero a otros los invade la desmotivación y frustración frente a esta tarea. Por lo tanto, adentrarnos en esos recorridos diferenciales requiere no solo estudiar estrategias didácticas, políticas y decisiones institucionales, sino también contrastar representaciones sociales de los cursantes con sus diferentes trayectorias sobre la escritura en la Educación Superior.

Estas variables, relacionadas al alcance de nuestra pregunta de investigación, nos permitieron estudiar el caso con mayor rigurosidad, progresividad y sistematicidad (Stake, 1995). Luego de identificar y relacionar conceptos centrales, aplicamos el método de comparación constante, tanto de la teoría con los resultados como al interior de estos últimos. En la codificación de los datos propusimos categorías emergentes, que variaron según dimensiones disciplinares y propiedades delimitadas en el estudio. Al examinar nuestro caso, reconocimos similitudes y diferencias entre categorías, dando a conocer recurrencias y excepciones con el fin de caracterizarlas y relevar prácticas para enseñar la escritura en el posgrado. No obstante, en línea a lo planteado por Strauss y Corbin (1998), más que en casos individuales, las comparaciones teóricas se efectuaron entre categorías subyacentes en los mismos. Es decir, la cantidad de casos que exhibe un concepto no es importante, aunque sí lo es la forma y frecuencia con que ese concepto emerge bajo

condiciones variables. En este sentido, la teoría fundamentada nos permitió analizar aspectos teóricos de esta problemática y conjugar la teoría con los datos empíricos del trabajo, utilizando distintas fuentes de información.

El estudio de esta práctica social sería limitado si únicamente se utiliza una técnica de recolección para su análisis. Por ende, la validación de la calidad de los datos empíricos requirió del proceso de triangulación (Fielding y Fielding, 1986). El mismo se llevó a cabo al implementar tres técnicas dentro de la tradición cualitativa: análisis documental, observaciones no participantes y entrevistas semi-estructuradas. Las voces del discurso estudiantil en las entrevistas y percepciones integrales de la enseñanza en las observaciones adquieren validez al vincularse con las fuentes documentales institucionales. Al triangular un mismo dato a partir de diferentes técnicas, delimitamos convergencias y analizamos divergencias, aumentando, a su vez, el nivel de confianza de los resultados.

### **3.2. Técnicas de recolección de datos**

Las unidades de observación fueron cursantes de la MDU, graduados de distintas áreas y carreras: Medicina, Veterinaria, Psicología, Ingeniería, Enfermería y Terapia Ocupacional. Todos corresponden a una misma cohorte, la cual, a los fines de preservar el anonimato, no se la menciona. Desde el punto de vista metodológico, constituyen una muestra teórica no probabilística estratificada por áreas del conocimiento. Las técnicas de recolección de información son: análisis documental (sección 3.2.1), entrevistas semi-estructuradas (sección 3.2.2) y observación no participante (sección 3.2.3).

#### ***3.2.1. Análisis documental***

El análisis documental se realiza en torno a la ordenanza N° 1369/12 y 1370/12. Estas normativas derivan de las ordenanzas CS N° 1313 y N° 883, y aprueban la actualización curricular de la especialización y la maestría en docencia universitaria. Allí subyacen lineamientos que conciernen a objetivos específicos de esas carreras de posgrado,

perfil del graduado, condiciones de admisión y graduación que será necesario analizar a fin de obtener una información más cabal de las prácticas de escritura requeridas en el posgrado y cumplimentar los objetivos 1 y 5 en nuestro estudio.

### 3.2.2. *Entrevistas semiestructuradas*

Se realizan doce entrevistas semiestructuradas a estudiantes en la carrera del posgrado (**Tabla 1**). Dichos informantes fueron seleccionados debido a la pertinencia teórica en función a los objetivos de nuestro trabajo, facilitándonos información concreta acerca de aspectos específicos de la escritura académica dentro de la carrera. Esta técnica habilitó al análisis de los discursos estudiantiles, permitiéndonos obtener información respecto a los cinco objetivos específicos (1, 2, 3, 4 y 5) propuestos inicialmente en la investigación (**Tabla 2**). Las desgrabaciones de las mismas constan en Anexos en nuestro trabajo (sección 7).

### 3.2.3. *Observaciones no-participantes*

Las observaciones habilitan el acceso al entramado de significaciones que estructuran, coyuntural y situadamente, dos acciones sociales en estrecha relación: la enseñanza y la escritura. Por ende, implementamos esta técnica en el “Seminario de Tesis” (**Tabla 1**). Tal como explicitamos en la **Tabla 2**, esta selección nos permitió focalizar en las dificultades, logros (objetivo 2) y concepciones intrínsecas en la acción de enseñar que favorecen u obstruyen la escritura en el cuerpo estudiantil (objetivos 3 y 4).

*Tabla 1. Técnicas abordadas para llevar a cabo el trabajo de campo*

<b>Entrevistas semiestructuradas</b>	
<b>Informantes</b>	<b>Fecha en que fue realizada cada entrevista</b>
Médica 1 (M1)	23/11/20
Terapeuta Ocupacional 1 (TO1)	27/11/20
Enfermera 1 (E1)	30/11/20
Médica 2 (M2)	01/12/20

Ingeniero 1 (I1)	02/12/12
Psicóloga 1 (P)	03/12/20
Ingeniero 2 (I2)	07/12/12
Terapeuta Ocupacional 2 (TO2)	09/12/20
Veterinaria 1 (V1)	13/12/20
Veterinario 2 (V2)	14/12/20
Enfermero 2 (E2)	21/12/20
Enfermera 3 (E3)	02/03/21
<b>Observaciones no participantes</b>	
<b>Observaciones</b>	<b>Fecha en la que fue realizada cada observación</b>
Clase 1	11/11/20
Clase 2	18/11/20
Clase 3	25/11/20
Clase 4	02/12/20
<b>Análisis documental</b>	
Ordenanza N° 1369/2012. "Actualización curricular Maestría en Docencia Universitaria". Ministerio de Educación de la Nación. Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Facultad Regional Rosario.	
Ordenanza N° 1370/2012. "Actualización curricular Especialización en Docencia Universitaria". Ministerio de Educación de la Nación. Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Facultad Regional Rosario.	
Ordenanza N° 1313/2011. "Reglamento de la Educación de posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Ministerio de Educación de la Nación. Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN).	

### 3.3. Instrumentos de recolección de datos

*Tabla 2. Pertinencia de las técnicas a los objetivos del trabajo*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>
1. Describir y comparar las prácticas de escritura de estudiantes de la MDU en su formación inicial y ejercicio profesional en general y como docente	Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes	¿Consideras que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir trabajos sobre la educación en la maestría? ¿Qué escribías en tu carrera de grado? En el pasaje del grado al posgrado, ¿Pensas que hubo cambios en tu forma de escribir trabajos?

universitario en particular atendiendo a la variable “carreras de grado”.	Análisis documental. Ordenanzas, N° 1369/2012, 1370/2012 y 1313/2011	Se analiza: Perfil del graduado Objetivos específicos en la maestría Condiciones de admisión como maestrando
2. Caracterizar el desempeño (logros y dificultades) de los estudiantes en la escritura académica en el campo educativo, desde su propia perspectiva y la del docente de un seminario.	Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes	¿Cómo te resulta escribir trabajos sobre educación en la maestría? ¿Sentiste dificultades al escribir trabajos finales? ¿Qué aspectos del trabajo te resultaron más difíciles? ¿En qué punto de la escritura del Plan de Tesis te encontrás (por incipiente que sea)? ¿Qué dificultades tenés o tuviste?
	Observaciones no participantes	Dificultades de escritura: gramatical, estructural, organizativa (secciones del plan de tesis), transmisión de la información (paráfrasis, síntesis e integración).
3. Relevar prácticas de enseñanza de la escritura académica (estrategias, consignas, recursos) que implementa el posgrado tomado como caso.	Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes	En el cursado de la carrera ¿Obtuviste u obtienes orientaciones, consignas o actividades de escritura por parte del docente? ¿Cómo son esas consignas? ¿Podrías darme un ejemplo? Al presentar trabajos finales, ¿Recibiste correcciones junto a la calificación por parte del docente? ¿Cómo son esas devoluciones? ¿En qué aspectos se centran?
	Observaciones no participantes	Relaciones y roles de docente y estudiantes. Organización de contenidos. Recursos didácticos. Procedimientos de evaluación.
4. Sistematizar las prácticas de enseñanza que, desde el punto de vista de estudiantes y docentes, favorecen la producción escrita.	Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes	¿Sentís que el cursado de la maestría te permitió mejorar la escritura? ¿En qué sentido? ¿Consideras necesarias a esas correcciones para mejorar la forma de escribir? ¿Por qué? ¿Cómo sentís que aprendes más? ¿Qué es lo que más te ayuda en la clase?
	Observaciones no participantes	Referencias explícitas de los estudiantes en la clase sobre estrategias que ayudaron a mejorar la escritura de trabajos y su desempeño como maestrandos.

5. Describir las actividades de escritura en el posgrado desde la perspectiva de estudiantes e identificar representaciones sociales sobre la escritura académica y su enseñanza en el posgrado.	Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes	¿Percibís que escribir te ayuda a organizar tu pensamiento y aprender? ¿Por qué? ¿De qué forma evaluas a tus alumnos? ¿Trabajos escritos, exposición oral u ambas modalidades? ¿Qué uso informal haces de la escritura?
	Análisis documental. Ordenanzas, N° 1369/2012, 1370/2012 y 1313/2011	Prácticas de escritura que requiere el Plan de Estudios.
	Observaciones no participantes	Actividades de escritura propuestas por la docente.

## 4. RESULTADOS

En esta sección presentamos los procedimientos realizados en la investigación que nos permitieron arribar a los resultados. Estos últimos se compilan en Tablas y Gráficos de acuerdo con los objetivos de conocimiento propuestos en el encuadre de la investigación (sección 1). En la **Tabla 3**, perteneciente a la sección 4.1, se explicitan datos sistematizados, denotando dimensiones y propiedades junto a la frecuencia de las mismas al recolectar la información. La variedad de colores se relaciona con la disciplina de origen de cada estudiante. En la sección 4.2 se elaboran gráficos a partir de los datos vertidos en la **Tabla 3**. Allí también se agrupan en propiedades y dimensiones, sistematizadas de acuerdo a los objetivos de conocimiento en la investigación. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos a partir de las observaciones (sección 4.3), consignando nuevas dimensiones y propiedades para su análisis (**Tabla 4**). En la sección 4.4 se sistematizan datos derivados del análisis documental y se compilan en la **Tabla 5**. Por último, en la sección 4.5, se triangulan los datos (entre sí) a conceptos teóricos delimitados en la sección 2.

### 4.1. Dimensiones y propiedades: resultados de las entrevistas

Luego de recolectar la información, agrupamos los resultados en propiedades y dimensiones de acuerdo con las variables que atraviesan nuestra investigación en la **Tabla 3**. En primer lugar, se identifican trayectorias disciplinares con diferentes colores (rojo: medicina, azul: terapia ocupacional, amarillo: enfermería, verde: ingeniería, violeta: psicología y anaranjado: veterinaria). Seguido a eso, delimitamos las dimensiones consignando la recurrencia con la que estas fueron mencionadas por cada cursante. Los datos vertidos en dicha tabla luego fueron sistematizados en Gráficos, correspondientes a la sección 4.2.

*Tabla 3. Datos sistematizados y comparados de las entrevistas*



O	Propiedades	Resultados	Entrevistas																					
			M1	T1	E1	M2	I1	P1	I2	T2	V1	V2	E2	E3										
	Carreras de grado	<b>Trayectorias disciplinares</b>																						
		Psicología																						
		Medicina																						
		Veterinaria																						
		Ingeniería																						
		Enfermería																						
		Terapia Ocupacional																						

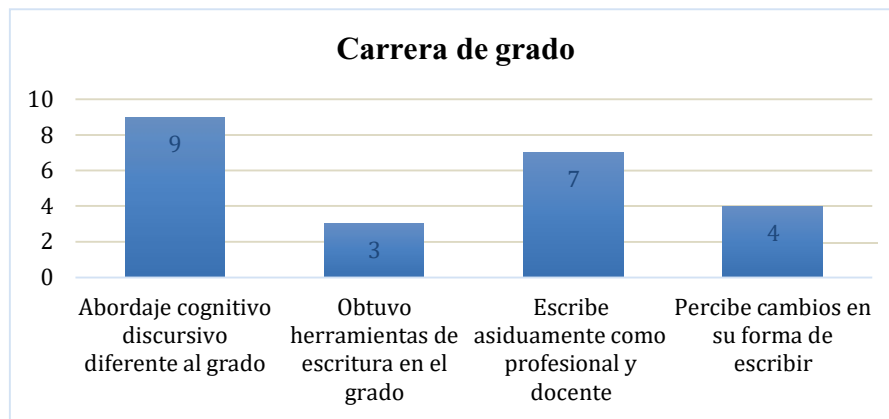
	Carrera de grado	<b>Dimensiones</b>																						
		El abordaje cognitivo-discursivo en el posgrado fue similar al transitado en el grado																						
		El abordaje cognitivo-discursivo en el posgrado fue diferente al transitado en el grado																						
		Su carrera de grado le dio las herramientas para aprender a escribir																						
		Escribe asiduamente en su ejercicio profesional y como docente en el grado																						
		Reconoce cambios en su forma de escribir																						
	Logros	Introducir su voz como autor																						
		Fundamentar su accionar con conceptos del campo educativo																						
		Iniciar la maestría con el tema/problema definido de su tesis																						
2	Condicionante sexternos	Escaso tiempo para escribir																						
		Obligación de escribir como punto que facilita la escritura																						
	Dificultades	Articular saberes entre disciplinas (apropiarse de los conceptos teóricos de la educación y articularlos con las problemáticas en su campo)																						
		Introducir su voz como autor																						
3	Prácticas de enseñanza en el posgrado	Dar únicamente la calificación																						
		Corrección junto a la calificación (corrección)																						
		Correcciones generales (devolución)																						
		Devoluciones que varían según el criterio y el tema que enseñe cada docente																						
		Clases dialógicas (Interacción y retroalimentación)																						
		Clases expositivas																						
		Dar únicamente la calificación																						

/ 4	Prácticas de enseñanza que favorecen la escritura	Corrección junto a la calificación (corrección)																		
		Correcciones generales (devolución)																		
		Criterios comunes de evaluación entre docentes																		
		Clases dialógicas (Interacción/retroalimentación/reescritura)																		
		Clases expositivas																		
		Escribir la tesis desde el comienzo de la maestría																		
5	Actividades de escritura en el posgrado	Todos los seminarios se acreditaron mediante trabajos escritos: reseñas / monografías / plan de tesis																		
		Exposición de trabajos en un foro (Lab. de escritura)																		
		Actividad con instancias de escritura individual y grupal																		
		Actividad en la cual se escenificaron diálogos entre autores sin posibilidad de citarlos																		
	Representaciones sociales sobre la escritura	Escritura como herramienta epistémica																		
		Escritura ligada a la reproducción de contenidos																		
		Escritura como proceso recursivo																		
		Escritura como acto mecánico y lineal																		
		Escritura ligada a la acreditación de los seminarios (producto final)																		
		Auto-exigencia / Vergüenza frente al error / Miedo a frustrar un logro																		
		Escritura como forma de pertenecer al campo académico																		
	<i>Habitus</i> de escritura																			

#### 4.2. Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes

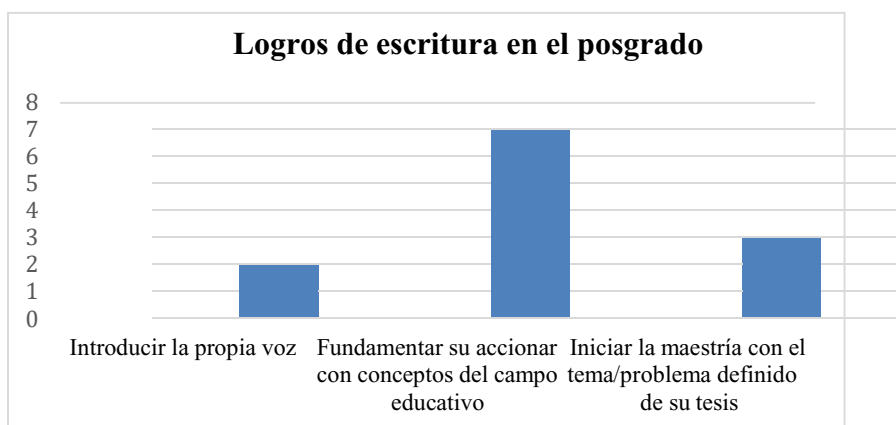
Elaboramos el **Gráfico 1** en base al objetivo específico 1. A la hora de comparar prácticas de escritura académica, la mayoría de estudiantes (9) considera que el abordaje cognitivo-discursivo en el posgrado fue diferente al del grado. Asimismo, de acuerdo con sus descripciones en las entrevistas, 7 cursantes escriben asiduamente como profesionales y docentes en su campo de conocimiento. Solo una minoría percibe cambios en su forma de escribir (4 cursantes) y afirma que su carrera de grado le dio las herramientas para escribir trabajos en la maestría (3 estudiantes).

*Gráfico 1. Percepciones de estudiantes de posgrado en torno a sus carreras de grado*



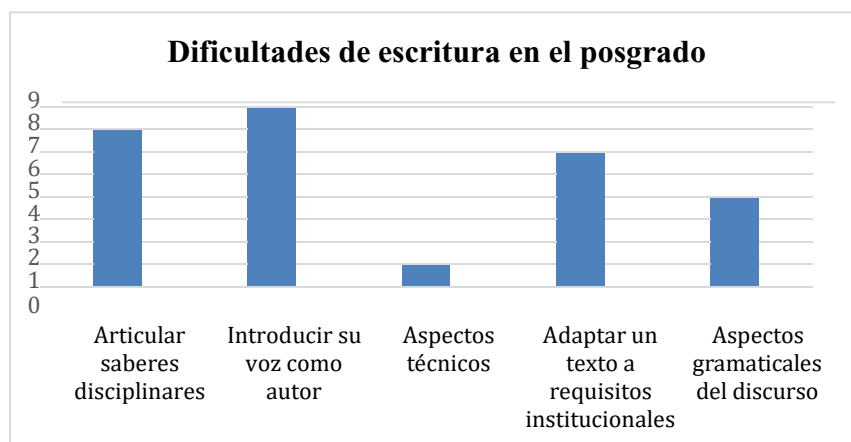
El **Gráfico 2** se elabora con base en el objetivo específico 2. Particularmente, atendiendo a los logros en la escritura académica en el campo educativo desde la perspectiva estudiantil. Consultados por su desempeño en la escritura de trabajos en la maestría, la mayoría (7 estudiantes) respondió que logró conceptualizar sus prácticas, lo cual le permitió fundamentar su accionar con conceptos del campo educativo. Otros cursantes (3) reconocen como un logro el hecho de haber iniciado la escritura del problema en sus tesis al comenzar la maestría. Por último, solo dos (2) estudiantes perciben como logro la construcción de su propia voz como autores en los trabajos finales de seminario en la maestría.

*Gráfico 2. Logros de escritura en el posgrado desde la perspectiva de estudiantes*



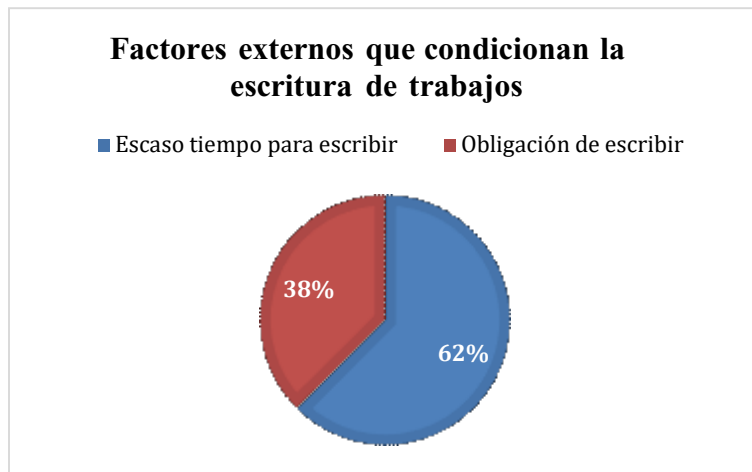
El **Gráfico 3**, correspondiente al objetivo 2, identifica dificultades estudiantiles en la escritura académica en el campo de las ciencias de la educación. Por una parte, la introducción de la voz autoral y articulación de saberes disciplinares fueron percibidas por 8 y 7 cursantes correspondientemente. Por otra parte, 6 estudiantes reconocen dificultades al adaptar un texto a requisitos institucionales, 4 mencionan aspectos gramaticales y sólo 1 persona afirma sus limitaciones en cuanto a aspectos técnicos del discurso.

*Gráfico 3. Dificultades de escritura en el posgrado desde la perspectiva de una docente y los estudiantes*



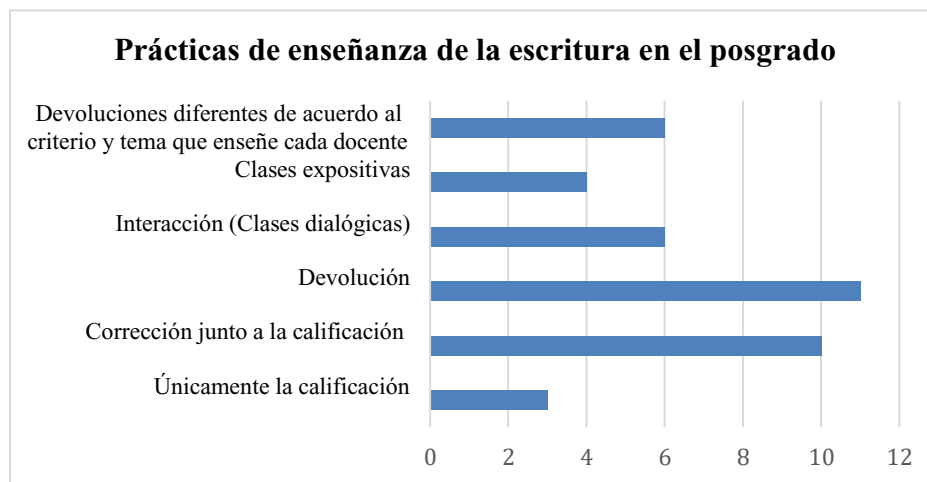
Los resultados vertidos en el **Gráfico 4** representan variables emergentes frente al objetivo 2. Estas últimas no se relacionan a dificultades intrínsecas del estudiantado, sino a factores externos a su desempeño. Entre estos: el escaso tiempo para escribir (elegido por el 63% de estudiantes) y la obligación de escribir, aspecto considerado (como condicionante o posibilidad) por un 38 % de estudiantes.

*Gráfico 4. Factores externos que condicionan la escritura de trabajos desde la perspectiva estudiantil*



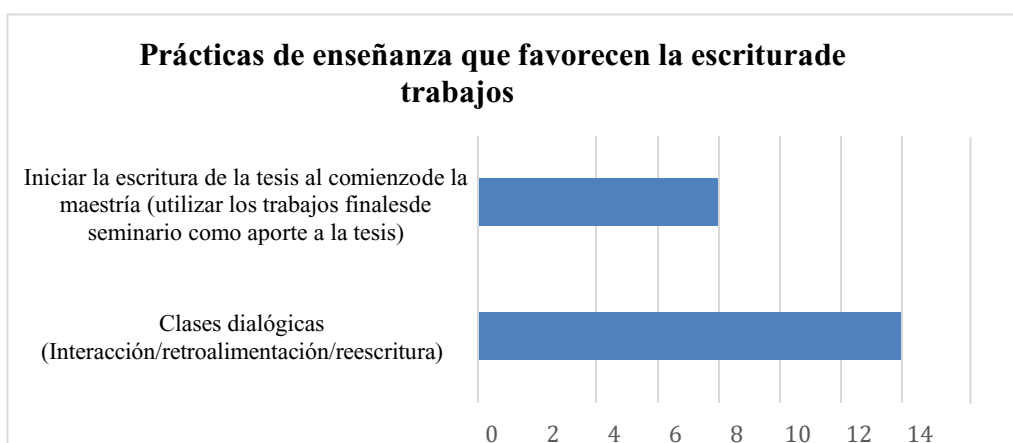
En respuesta al objetivo 3, el **Gráfico 5** presenta estrategias de enseñanza de la escritura académica que implementa el posgrado tomado como caso. La mayoría de estudiantes asegura haber tenido correcciones junto a la calificación (10 estudiantes). Por consiguiente, 11 cursantes afirman que en este marco de intercambio con docentes predominaron devoluciones de parte de estos últimos, 6 reconocen a la interacción (retroalimentación docente-estudiante) como una forma de comunicación en las clases de posgrado y 4 aseveran haber vivenciado clases expositivas en mayor medida. Asimismo, la mitad de los cursantes (6) reconoce que esas devoluciones varían de acuerdo al criterio y contenido que enseña cada docente en su clase. Solo 3 estudiantes afirman haber recibido únicamente la calificación en los trabajos finales.

Gráfico 5. Prácticas de enseñanza de la escritura en el posgrado



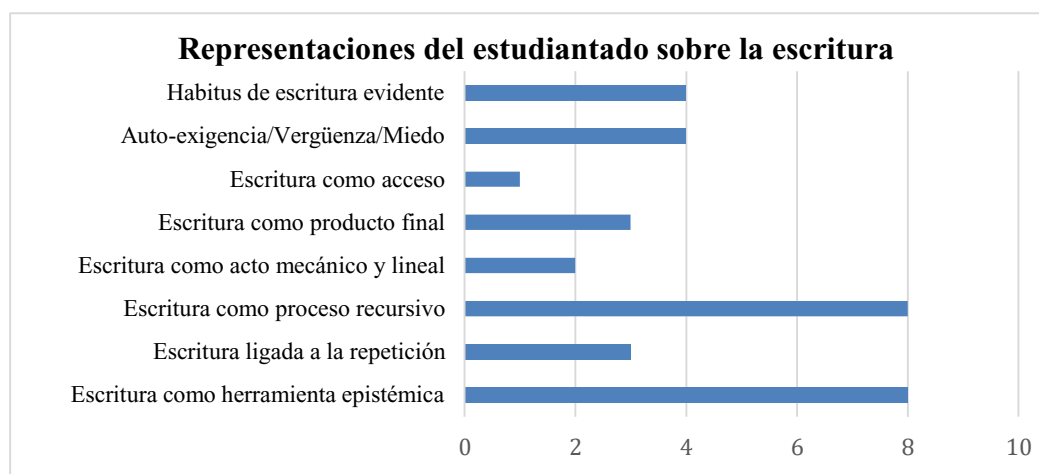
El **Gráfico 6** presenta resultados correspondientes al objetivo 4. Con respecto a las prácticas de enseñanza que favorecen la escritura, la totalidad de cursantes (12) coincide en reconocer al diálogo y construcción colectiva como factores significativos. A su vez, la mitad de estudiantes (6) de la cohorte afirma que haber comenzado la escritura de su tesis de forma particular fue un factor que dio relevancia a los trabajos finales en los seminarios y facilitó la escritura del proyecto de tesis posteriormente.

Gráfico 6. Prácticas de enseñanza que favorecen la escritura de trabajos



El **Gráfico 7** presenta representaciones del estudiantado sobre la escritura académica y su enseñanza en el posgrado. La mayoría de estudiantes (8) contempla a esta práctica como un proceso recursivo y epistémico. En otros comentarios (4 estudiantes) percibimos a la auto exigencia como un factor significativo y representaciones sociales ligadas a un *habitus* de escritura, consecuente a las disciplinas de origen. También persisten nociones de escritura concernientes a la repetición inmediata u otras que entienden a esta práctica como un producto final acabado (3 estudiantes). Por último, delimitamos dos dimensiones concebidas en menor medida por el cuerpo estudiantil; por un lado, nociones que relacionan a esta práctica a un acto mecánico e instantáneo (3 cursantes), y, por otro, se entiende a la escritura como un medio para pertenecer al campo académico (1 cursante).

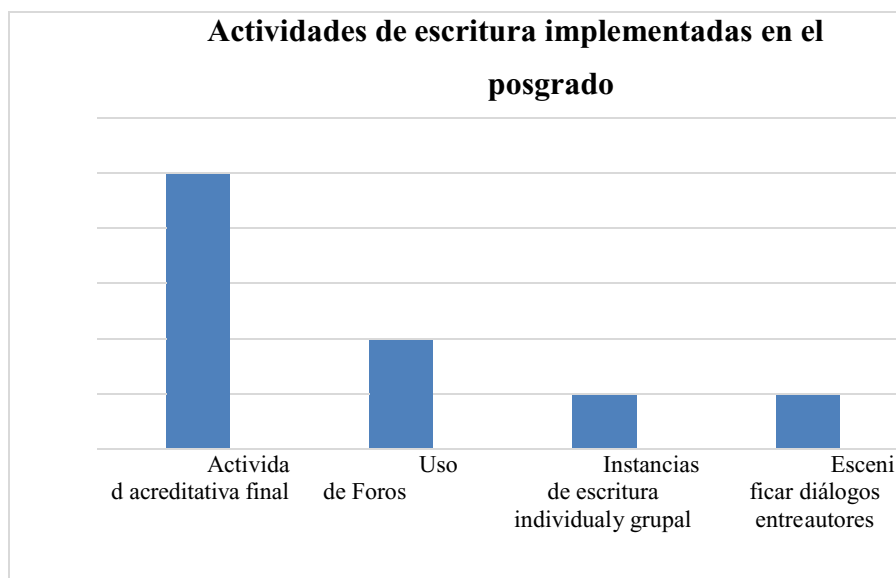
*Gráfico 7. Representaciones del estudiantado sobre la escritura*



El **Gráfico 8**, correspondiente al objetivo 5, presenta actividades de escritura preeminentes en el posgrado. Al respecto, se observa que el estudiantado reconoce en mayor medida a las acreditativas finales (5), 2 de ellos aseguran haber utilizado foros denominados ‘Laboratorios de escritura’. Una minoría de cursantes menciona otras

instancias constructivas como prácticas de escritura individual y comunitaria (1) y establecimiento de diálogos entre autores (1).

Gráfico 8. Actividades de escritura implementadas en el posgrado



### 4.3. Observaciones no participantes

En esta sección se sistematiza la información en dimensiones y propiedades a partir de las observaciones no participantes a cuatro clases en el ‘Seminario de Tesis’. Los resultados tras la implementación de esta técnica se compilan en la **Tabla 4**. La propiedad 1 corresponde al objetivo específico 2; las propiedades 3, 4, 5 y 6 conciernen al objetivo 3 y 4. Por último, la propiedad 2 se relaciona al objetivo específico 5.

Tabla 4. Dimensiones y propiedades de acuerdo a objetivos específicos 2, 3, 4 y 5

Propiedades	Dimensiones	Clases			
		○	○	○	○
<b>1 Dificultades percibidas</b>	Cuestiones técnicas y organizativas (A)		■	■	■
	Gramaticales (B)		■		■



	Transmisión de la información (paráfrasis, síntesis e integración) (C)	Red	Dark Red	Light Red	Dark Red
<b>2 Actividades de escritura</b>	Ejemplificación con otros trabajos (D)	Red	Dark Red	Light Red	Dark Red
	Exposición de la producción estudiantil (E)	Red	Dark Red	Light Red	Dark Red
<b>3 Relaciones y roles de docente y estudiantes</b>	Explicación docente (F)	Red	Dark Red	Light Red	White
	Diálogo didáctico entre docente y estudiante (G)	Red	Dark Red	Light Red	Dark Red
<b>4 Recursos didácticos</b>	Laboratorio de escritura (Foro) (H)	White	White	Light Red	Dark Red
	Trabajos de la misma magnitud/ /Resoluciones institucionales (I)	Red	Dark Red	Light Red	White
<b>5 Organización de contenidos</b>	Secciones del plan de tesis/ tesis (J)	Red	Dark Red	Light Red	Dark Red
	Conceptos metodológicos (K)	White	Dark Red	Light Red	Dark Red
<b>6 Procedimientos de evaluación</b>	Retroalimentación docente (L)	Red	Dark Red	Light Red	Dark Red
	Revisión entre pares (M)	Red	Dark Red	Light Red	White
	Auto-evaluación (N)	Red	Dark Red	Light Red	Dark Red
	Evaluación final (Ñ)	White	White	Light Red	Dark Red

#### 4.4. Análisis documental

Los resultados obtenidos del análisis documental se sintetizan en la **Tabla 5**. Es de particular importancia en esta investigación la mención a cursantes provenientes de diversas ramas del conocimiento. A esto se hace referencia tanto en la Ordenanza N° 1369/12 como en la N° 1370/12. Particularmente, en esta última normativa se considera a la variedad y complejidad de los contenidos, sumado a la heterogeneidad de los estudiantes como factores incidentes en la gestión de la institución, oferta académica y prácticas de enseñanza. Estas alusiones guardan una estrecha relación con el punto 19, ‘Planes de estudios para carreras y cursos de posgrado’, en el Reglamento de la Educación de Posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional (Ordenanza N° 1313/11). En este documento se constata que la relevancia científica, tecnológica y social de un tema debe vincularse con la formación de grado y el desarrollo de investigación en el campo disciplinar de la carrera en cuestión (punto 1).

Si bien en la actualización de los planes de estudios (Ordenanzas N° 1369/12 y 1370/12) se consideran las diferencias estudiantiles en cuanto a su formación disciplinar y

profesional, las condiciones de admisión y graduación a la maestría son las mismas para cada estudiante. Por ende, debido a que los desarrollos políticos, institucionales, didácticos y pedagógicos de la docencia no fueron abordados en todas las carreras de procedencia, estas normativas se proponen homogeneizar las diferencias en el tránsito del posgrado mediante contenidos, objetivos y actividades comunes. En sintonía con el análisis de las prácticas de escritura y habilidades discursivo-cognitivas requeridas en el posgrado, la información se analiza en torno a dos dimensiones: articulación de saberes disciplinares y análisis crítico de la información (1) e introducción de la voz autoral (2). Ambas constituyen requisitos al momento de describir las prácticas de escritura en la MDU. Por un lado, las dimensiones A, B (propiedad 1) y F (propiedad 2) cubren el objetivo específico 1 porque refieren a prácticas de escritura de forma genérica y condiciones de admisión como maestrando. Por otro lado, las dimensiones C, D (propiedad 1) y E (propiedad 2) se corresponden al objetivo específico 5, debido a que se delimitan actividades de una forma más cabal. Estas últimas conforman un eje central a la hora de acreditar los trabajos finales de seminarios; por lo tanto, se encuentran explícitamente declamadas en la ordenanza. No obstante, no se mencionan estrategias metodológicas ni criterios de evaluación comunes que delimiten secuencias para llevar a cabo estas prácticas de escritura. En consonancia a eso, encontramos en el punto 6 y 7 de la ordenanza N° 1313 la declaración explícita de métodos de enseñanza y criterios de evaluación. Los primeros deben ser congruentes con el perfil del graduado y necesidades y objetivos del posgrado (punto 6) y los segundos involucran procedimientos de evaluación sumados a una calificación numérica concertada (punto 7).

*Tabla 5. Propiedades y dimensiones de acuerdo a objetivos específicos 1 y 5*

<b>Propiedades</b>	<b>Dimensiones</b>
<b>1. Articulación de saberes disciplinares y</b>	A. En el perfil del graduado se consignan diferentes puntos: integrar equipos de investigación, participar de propuestas interdisciplinarias, diseñar y desarrollar propuestas que den respuesta a problemáticas académicas (p. 7).

<b>análisis criterioso de la información</b>	B. Como criterios de selección del contenido se menciona la habilidad de analizar modelos y marcos teóricos y orientar tareas profesionales docentes en instituciones de educación superior, considerando fundamentos epistemológicos y metodológicos para desarrollar la investigación sobre problemáticas educativas atravesadas por múltiples campos disciplinares (p. 6).
	C. En el eje epistemológico y metodológico: revisión de investigaciones previas con vista a elaborar la tesis, sumado al análisis de límites y alcances de las perspectivas epistemológicas y metodológicas puestas en juego para elaborar un trabajo de investigación (p. 12)
	D. Las actividades prácticas cubren entre el 25 y el 30 % del total y podrán variar decátedra en cátedra (...). El desarrollo de las actividades comprende la participación activa de los cursantes, el trabajo en equipo con énfasis en la resolución de problemas, elaboración de ensayos y/o trabajos monográficos (p. 12).
<b>2. Introducción de la propia voz</b>	E. Abordar elementos metodológicos para el diseño y elaboración de la tesis. Formulación inicial del proyecto de tesis; deberán: elaborar un proyecto, aplicando conceptos y procedimientos a un problema dado que implique cierta originalidad como elemento creador.
	F. La condición de admisión como maestrando consiste en elaborar y aprobar un plan de trabajo de tesis avalado por el director de tesis propuesto (p. 8)

## **5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este apartado se reconocen, caracterizan y sistematizan prácticas de enseñanza de la escritura en la Maestría en Docencia Universitaria de la UTN (FRRo) a partir del trabajo de campo realizado. En este análisis conjugamos aspectos teóricos vinculados con los resultados en las observaciones, análisis documental y entrevistas, introduciendo la voz estudiantil al momento de cotejarlos. En primer lugar (sección 5.1), se describen y comparan prácticas de escritura de estudiantes del posgrado tomado como caso, contemplando el recorrido en sus carreras de grado (objetivo 1). En relación a eso, en la sección 5.2, identificamos representaciones sociales sobre la escritura académica y su enseñanza en el posgrado y las relevamos en función del objetivo 5. En el siguiente apartado (sección 5.3), se caracteriza el desempeño de los estudiantes en la escritura académica en el campo estudiantil, desde sus propias perspectivas y las de la docente, en respuesta al objetivo 2. Por último, en la sección 5.4, se relevan prácticas de enseñanza de la escritura académica que implementa el posgrado tomado como caso a partir de las observaciones y entrevistas a estudiantes (objetivo 3 y 5), sistematizando aquellas que favorecen la producción escrita (objetivo 4 y 5).

### **5.1. Abordaje cognitivo-discursivos: perspectivas comparadas entre el grado y el posgrado**

El género académico en el posgrado se articula a los textos profesionales y géneros discursivos específicos en cada ámbito disciplinar. Las voces estudiantiles nos permitieron relevar divergencias y similitudes en el abordaje discursivo-cognitivo, no solo entre el posgrado y los dominios disciplinares y profesionales en el grado, sino también dentro de estos últimos (tabla 3, gráfico 1). En función del principio socio-constructivista de los géneros (Parodi, 2008), consideramos que la comprensión y construcción de un texto escrito se enlaza a un tipo de conocimiento disciplinar y experiencias culturales y profesionales previas.

A tales efectos, en el hilo conductor de este apartado se encuentran las prácticas de escritura que realizan los estudiantes entrevistados del posgrado, atendiendo a la variable “carreras de grado”. En primer lugar, identificamos similitudes en lógicas discursivas entre disciplinas y establecimos comparaciones con las prácticas de escritura en el posgrado predeterminadas en el plan de estudios de la carrera, presentes en la **Tabla 5** (propiedad 1, D. D; propiedad 2, D. EF). En segundo lugar, diferenciamos sus trayectorias sociales y académicas, como profesionales y docentes en la universidad. Estas diferencias se pueden observar en el gráfico 1 y tienen relación con sus autopercepciones y grado de autonomía al escribir.

#### **5.1.1. Criterios compartidos entre disciplinas: análisis de los resultados**

Distribuimos las trayectorias disciplinares en tres grupos: ciencias médicas y veterinarias (grupo 1), ingeniería y enfermería (grupo 2) y terapia ocupacional y psicología (grupo 3). La agrupación de estas disciplinas en tres *clusters* no es casual, sino en estrecha vinculación a nuestro estudio. Los resultados que arrojaron las entrevistas instaron a definir criterios en relación a rasgos compartidos en su forma de escribir. Identificamos similitudes en las prácticas de escritura en las ciencias médicas (M1 y M2) y veterinarias (V1 y V2), cuyas lógicas discursivas son diferentes a las de la ingeniería (I1 e I2) y enfermería (E1, E2 y E3). En ambos grupos de disciplinas (1 y 2) prevalecen mecanismos de escritura orientados a describir, demostrar y generalizar, instando a una extrema precisión, claridad y concisión en el uso del lenguaje científico (Castelló, 2011). No obstante, el uso de morfemas, epónimos, abreviaciones y palabras extranjeras, característicos en el discurso de las ciencias médicas (Aleixandre-Benavente *et al.*, 2017) es menos frecuente en la escritura en las ingenierías.

Considerando a la taxonomía que Cerón Martínez (2017) retoma de Habermas (1996), identificamos un interés práctico en el conocimiento científico en las ciencias veterinarias y médicas. Sin ser ciencias exactas, la escritura en medicina y veterinaria se

caracteriza por su rigurosidad conceptual en el estudio de casos clínicos, utilizando un estilo experimental y demostrativo en sus discursos académicos.

Si bien el uso de gráficos, fórmulas y ecuaciones en la ingeniería marca sus diferencias con la enfermería, estas disciplinas convergen en el rasgo procedimental de su escritura. Si retomamos a Cerón Martínez (2017) los discursos en estas disciplinas se enmarcan en un conocimiento informacional, al permitirles desarrollar disposiciones técnicas para resolver problemas mediante un trabajo socialmente aprendido. Las perspectivas de ambos *clusters* de entrevistados se aúnan en el énfasis puesto en la aplicación del conocimiento hacia un accionar o procedimiento, punto que diferencia a este grupo con las entrevistas realizadas en el área de las ciencias médicas, terapia ocupacional y psicología.

Por otra parte, al igual que el campo de la terapia ocupacional, la escritura en la psicología involucra el uso de recursos lingüísticos para expresar posicionamientos y establecer relaciones con un lector potencial (Alzari *et al.*, 2014). Los datos que arrojan las entrevistas en ambas disciplinas se condicen con resultados de la investigación de Villalonga Pennal y Padilla (2017) en la carrera de psicología. Las autoras constatan el uso académico del lenguaje, derivado de la lectura de textos científicos y una mayor presencia de textos expositivos frente a argumentativos. En estas disciplinas converge el conocimiento científico analítico porque vinculan un problema al sentido subjetivo de sus agentes y las condiciones objetivas del contexto (Cerón Martínez, 2017). Tanto la psicóloga (P) como las terapistas ocupacionales (TO1 y TO2), reconocen haber redactado informes de prácticas y otros trabajos en sus carreras. No obstante, coinciden en la necesidad de reforzar el posicionamiento enunciativo argumentativo que la escritura en el área de la educación requiere. En este punto convergen todas las disciplinas mencionadas y se diferencian del discurso en las ciencias de la educación.

Si retomamos la taxonomía propuesta anteriormente, consideramos a la educación como una metaciencia, porque sus saberes se constituyen en la reflexión sobre procesos

dentro de un quehacer científico puesto en contexto. Profundizamos estos supuestos con el aporte de González-Jiménez y Guichot Reina (2018), cuyos abordajes en el campo de las ciencias de la educación analogan sus lógicas discursivas al entrecruzamiento analítico de la teoría con la práctica en concordancia a supuestos políticos y epistemológicos de partida. Esto significa que el campo educativo requiere un análisis situado y problematizador que articule hipótesis teórica e intervención empírica acorde al punto de vista del autor. Esto último determina la identidad de un trabajo escrito de estas características y le otorga relevancia; es decir, la perspectiva autoral media en el distanciamiento objetivo con la práctica, y habilita una relación intrínseca y significativa de esta última con la teoría.

Es por ello el carácter situado de estos discursos: reconstruir las distintas voces en el marco de un nuevo nudo de significados requiere de una toma de decisiones retóricas y discursivas que deben fundamentarse en datos teóricos y empíricos, consecuentes a un posicionamiento enunciativo delimitado. Este aspecto requiere un trabajo de escritura analítico a través de monografías, reseñas y proyectos, actividades prácticas de finalización de seminarios que constatamos en el análisis documental de la ordenanza N° 1369/2012 (sección 4.3; tabla 5, propiedad 1D). Indefectiblemente, estas lógicas discursivas requieren del análisis de la información y contraste de la teoría con la práctica desde un posicionamiento crítico y argumentativo. En la referencia específica al proyecto de tesis, la normativa establece que este trabajo requiere de la aplicación de conceptos y procedimientos que implique cierta originalidad como elemento creador. En estas características se resume la propiedad de escritura personal e introducción de la voz del autor en los textos académicos en el posgrado (tabla 5, propiedad 2E).

#### ***5.1.1.1.1. El carácter experimental de la escritura en las carreras de ciencias médicas y veterinarias***

Los resúmenes y *multiple choice* fueron las prácticas discursivas más frecuentes en

la carrera de medicina (Entrevista M1, línea 327 a 330). Tanto M1 y M2 (medicina) como V1 y V2 (veterinaria) perciben diferencias en el abordaje cognitivo-discursivo entre el posgrado y sus carreras de grado: *“Ustedes estudian autores, eh... y a lo mejor, hay que leer mucho para sacar un poquito. O sea, uno está acostumbrado a otras cosas... A libros o revistas que van a lo más concreto... pero esto es otro formato”* (Entrevista M2, línea 44 a 46). En concordancia a eso, V2 resalta que en educación se escribe en el marco de un trasfondo polifónico, conformado por voces académicas autorizadas, datos empíricos y un estilo científico característico del campo de la educación: *“Te encontrás con las diferentes opiniones, diferentes cuestiones que, desde diferentes puntos de vista”* (...) *“cosas que por ahí en el área de la medicina y sobre todo en nuestro área, una vez que está demostrado listo; esto es así, no se toca”*. Por el contrario, en estas ciencias: *“todo tiene que estar medido, todo tiene que estar demostrado”* (Entrevista V2, línea 40 a 46). Estas diferencias se condicen con los resultados de Aguilar y Fregoso (2013), quienes plantean que la reflexión y contraste crítico-fundamentado de la teoría y la práctica es una característica de los trabajos en el campo de la educación, lo cual obstaculiza la escritura a estudiantes de otras áreas.

Por consiguiente, sus incipientes nociones como docentes en sus disciplinas y conocimientos teóricos en las ciencias de la educación contrastan con un alto nivel de exigencia en la maestría, para el cual explicitan no estar preparados. En consonancia a esto, V2 evidencia un bagaje cultural consecuente al *habitus* de escritura disciplinar arraigado a su carrera en el grado y puesto en juego en su ingreso al posgrado. El veterinario 2 plantea: *“son diferentes áreas, diferentes formas de expresar; incluso mismas palabras que por ahí uno no usa y en las diferentes disciplinas van teniendo diferentes significados”* (Entrevista V2, línea 37 a 39). Aquí vemos que, al organizar sus conocimientos en el marco de un nuevo discurso académico, el entrevistado se enfrentó a nuevas tensiones cognitivas propias de la dimensión socio-cognitiva y lingüística del género demarcada por Parodi (2008). El ingreso a otra disciplina no solo involucra elementos lingüísticos, sino también a pautas



culturales y sociales que complementan a las lógicas discursivas. En sintonía a esto, el veterinario afirma:

*no fue ingresar a otra disciplina en el principio de la disciplina. No fue explicar, a ver quienes son los autores de tal año, sino fue ingresar a una disciplina nueva a nivel de posgrado; sin todo el bagaje que vos agarras hasta en la forma de hablar; un montón de cuestiones que hacen a lo que es fuera del estudio, que se ve en la universidad* (EntrevistaV2, línea 70 a 74).

Asimismo, en lo que respecta al uso de los géneros discursivos, la argumentación no es un punto trascendental en la escritura en ambas carreras (medicina y veterinaria). Más que el análisis y toma de posición, se valora la experiencia y el trasfondo conceptual que las involucra desde unalógica descriptiva. Esto lo observamos en el discurso de la médica 2. Al referirse a sus estudiantes, la entrevistada asegura: “*No le hacía ahondar mucho que escribieran ahí la cuestión del marco teórico porque se iban todo a lo que ya se sabe... ¿Qué es diabetes? Bueno, la diabetes es esto*”. Al contemplar la descripción y explicación de hechos concretos, los casos clínicos se conforman en un modelo ejemplar de sus trabajos escritos: “*a lo mejor pensaban cuántos pacientes diabéticos hay, ¿Tienen los controles? ¿Se hace educación para la salud? Viste, a otro enfoque, y, bueno, haciendo ellos*” (Entrevista M2, línea 353 a 367). También lo observamos en las ciencias veterinarias luego de entrevistar a V1, quien delimitó diferencias en los contextos de producción de los textos. Esto es, en la comunicación de los resultados de “*un taller, de un práctico, de una sala de extraíimientos quirúrgicos*” se pone en juego un léxico técnico, orientado a un lector diferente al de las ciencias de la educación (Entrevista V1, línea 206 a 210).

#### ***5.1.1.2.El carácter procedimental de la escritura en las carreras de enfermería e ingeniería***

Al igual que estudiantes provenientes del campo de la enfermería (E1, E2 y E3), quienes provienen de la ingeniería (I1 y I2) reconocen grandes diferencias cognitivo-

discursivas entre su recorrido en el grado y el posgrado. Las entrevistas a los ingenieros evidencian el carácter procedimental de la escritura en esa disciplina, ligada a la resolución de problemas y análisis matemático. Tal comodelinean en sus entrevistas, más que escribir textos académicos, las fórmulas, teoremas, ecuaciones, diagramas y ejercicios puestos en juego en la resolución de problemas fueron su mediod e expresión por excelencia: “yo resolvía problemas; no es que escribía... eh... O sea, para mí estudiar era resolver problemas” (Entrevista I2, línea 375 a 378).

*estábamos acostumbrados en la profesión a relacionar cosas, a buscarle el ‘pelo al huevo’ y ser... digamos, una tarea, una de las actividades de la profesión es el testing... El testing implica encontrar huecos, falencias, relaciones entre cosas que no funcionan y deberían funcionar* (Entrevista I1, línea 84 a 89).

Si bien se construyen sobre bases epistemológicas diferentes, en ambas disciplinas (grupo 2: ingeniería y enfermería) se valora el procedimiento, la síntesis y explicación técnica para elaborar soluciones rápidas y comprensibles. En el caso de la ingeniería: “Pasos para hacer hormigón: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, punto, conclusión (...) esa es la manera en que yo más o menos me expreso” (Entrevista I2, línea 31 a 33). Estas lógicas discursivas también observamos en el relato de docentes en el campo de la enfermería:

-K: *será porque... nosotros no somos tan teóricos, sino somos más bien prácticos (...) Más procedimental... Es más, hay cuatro asignaturas que se llaman procedimental: I, II, III y IV.*

-F: *Me llama la atención esto que me decís de que... (...) tenés que escribir trabajos, pero... más sobre el hacer, sería... Paso 1, 2... ¿Así?*

-K: *Sí... sí, tal cual. Por eso, cuando uno termina después sale con esa falencia”* (Entrevista E2, línea 272 a 278).

Asimismo, sus proyectos escritos en el grado revelaron la tendencia de escribir sobre acciones concretas o procedimientos desde secuencias textuales narrativas y

descriptivas:

*nosotros aprendíamos a **hacer**, por ejemplo, cómo enseñar al paciente el cuidado... que se yo... charlas, todas esas cosas... Entonces, para eso vos tenés que escribir. Tenés que escribir con base a la charla (...) ante una problemática tenés que **hacer** que el paciente **cambie** la... algún hábito que le hace mal (...) yo soy mucho de escribir por las experiencias de trabajo, de presentar, así, como experiencias de lo que **hacemos**... O sea, escribía mucho, escribo las experiencias de trabajo (Entrevista E3, línea 289 a 291)<sup>1</sup>.*

En el mismo sentido, E2 declama: “*es más hacer que saber... Es una deuda que tiene, creo, la carrera... No sé si eso algún día cambiará o no*” (Entrevista E2, línea 278 a 280). El acentuado énfasis discursivo en escribir sobre un accionar refleja el rasgo procedimental de la escritura en enfermería: “*si vos me decís a mí que yo mañana te entregue un trabajo donde hablo de lo que yo **hago**, eh... Me parece que sería re sencillo*” (Entrevista E1, líneas 708 a 710 y 98 a 113).

Tanto en enfermería como ingeniería, sus docentes expresan los rasgos disímiles de su escritura con la del campo de la educación, en particular con respecto al trabajo interpretativo que esos géneros discursivos requieren:

*quiero encontrar lo que yo necesito; capaz que te tenés que poner a leer 30 páginas para encontrar la respuesta, y yo ya eso, viste, me satura. Y bueno, imagínate vos en un libro técnico, eh... Y yo lo que no es técnico, eh... me pone mal (Entrevista I2, línea 69 a 72).*

“*Lo que es meramente educación, costó un montón... Más nosotros que en enfermería, que es una disciplina muy práctica, se escribe muy poco*” (Entrevista E3, línea 15 a 16). De acuerdo a estas percepciones, en ambas carreras subyace un estilo de redacción más descriptivo que analítico: “*nos encontramos en un ámbito diferente, en donde nuestra forma de trabajar tiene que modificarse para plasmarla en la escritura, en lo que uno va*

---

<sup>1</sup> El resaltado de las palabras es decisión de las investigadoras.

*tratando de explicarle al otro para que comprenda lo que le querés decir”* (Entrevista E1, línea 432 a 436). Los recursos discursivos de la argumentación y explicación son rasgos presentes en las ciencias de la educación y marcan sus diferencias con el campo de la enfermería e ingeniería, instando a sus miembros a resignificar sus prácticas de escritura al momento de ingresar al posgrado.

### ***5.1.1.3. El carácter analítico e interpretativo de la escritura en las carreras de psicología y terapia ocupacional***

De acuerdo a la psicóloga (P), en su disciplina predomina la escritura de carácter descriptivo-interpretativo, debiendo analizar sus observaciones en la práctica profesional desde un enfoque psicoanalítico y redactar informes *a posteriori*. Estos últimos se escribían en el marco de la salud y psicología: *“en el que era salud, por ejemplo, era más una apreciación personal con un fundamento que era la observación del lugar”*. Más que desde el encuadre teórico, partía de observaciones concretas para escribir un análisis: *“dependía mucho del enfoque... un enfoque psicoanalítico... que es un enfoque en donde se interpreta más la realidad que otra cosa. Entonces, era más interpretativo ese trabajo de investigación”* (Entrevista P, línea 408 a 419).

Este tipo de escritura se relaciona estrechamente con el campo de la terapia ocupacional. Tanto TO1 como TO2 reconocen haber escrito trabajos prácticos, informes en sus prácticas pre-profesionales y una Tesina de Licenciatura. Por ende, el abordaje discursivo-cognitivo en sus carreras de grado presenta similitudes con la carrera de posgrado a la que ingresaron. Los trabajos escritos en terapia ocupacional demandaban el contraste de la información teórica con los datos obtenidos en el campo. Sobre esta base, la entrevistada TO1 plantea: *“la práctica de la escritura está entrenada desde el inicio, y, no solo escribir y presentar, sino con un montón de devoluciones sobre lo que uno va escribiendo”*. Tanto TO1 como TO2, afirman haber escrito en diferentes instancias en su formación inicial: *“Todo lo que hacíamos en las prácticas se informaba por escrito...”*

*Distintos tipos de informes, informes de admisión, devolución, de egreso, de evaluación(...) planes de intervención, crónicas de alguna práctica que hayamos hecho”* (Entrevista TO1, línea 307 a 320).

Este grupo de profesionales (P, TO1 y TO2) refiere a la redacción de trabajos como una práctica constante en sus carreras de grado; no obstante, reconoce la necesidad de reforzar el ejercicio de reflexión y posicionamiento argumentativo al escribir. Como estudiante en psicología, P recuerda haber escrito exámenes y trabajos prácticos con una estructura predefinida. A diferencia de la escritura en el posgrado, no se preveía un objetivo ni estrategias para llevar a cabo el análisis: *“tenía el tema, una introducción o justificación, una fundamentación a veces, y, eh... un marco teórico y una conclusión; era como que eso eran los ejes y nada más”* (Entrevista P, línea 389 a 403). Esto se condice con los resultados en la investigación de Villalonga Pennal y Padilla (2017), en los cuales las lecturas mayormente realizadas por estudiantes en las clases son capítulos de libros o guías de textos elaboradas por el profesorado. Más que a la argumentación, el carácter explicativo de este tipo de textos orienta a la escritura a la interpretación y explicación de sucesos empíricos.

A diferencia de P, TO1 y TO2 escribieron una Tesina de Licenciatura, pero lamentan su escasa preparación al respecto. Realizar una tesis o tesina requiere un trabajo de escritura fundamentado en fuentes de información pertinentes y dotado de un análisis crítico con rigor metodológico; desde la perspectiva de las terapistas y la psicóloga, este fue un aspecto difuso en sus carreras de grado. Asimismo, TO2 revela la complejidad de este tipo de escritura y atribuye sus dificultades a la escasa preparación previa. A diferencia de TO1, alega que el incesante trabajo de escritura a lo largo de la carrera no enriqueció su capacidad para reflexionar; en este sentido, la segmentación de los temas fue el obstáculo que lo impidió: *“no como una integridad o una unidad de contenido, sino como más bien segmentado”* (Entrevista TO2, línea 87 a 90).

### **5.1.2. Trayectorias disciplinares y sociales: abordajes previos de la escritura**

Tal como evidenciamos en el apartado 5.1.1, las trayectorias estudiantiles ingresan al posgrado con una identidad cultural inherente a las disciplinas en sus carreras de grado. No obstante, también reconocemos a sus recorridos socio-culturales como una variable independiente en esta investigación, que influye en las prácticas retórico-discursivas. Escribir académicamente puede relacionarse a la acción de entrar a una conversación, cuyos modos de ingreso varían de acuerdo al recorrido y percepciones del estudiante. Más que un sujeto cognoscente que procesa sus ideas mecánicamente, el escritor es un sujeto social e ideológico. Esto significa que tiene acceso (o no) a la comunidad discursiva académica y, a la vez, decide (o no) usar lenguajes ajenos a los de su comunidad de origen (Hernández Zamora, 2009).

En consonancia a esto, los resultados evidencian que la forma de adquirir recursos lingüísticos trasciende el campo disciplinar e involucra experiencias personales, dificultades y autopercepciones ligadas a expectativas académicas y profesionales que se desprenden de sus condiciones materiales de existencia y trayectorias sociales. Estas variables emergentes instalan un nuevo marco de semejanzas y diferencias, habilitando o impidiendo a cada cursante asumir un rol dentro de la comunidad académica autorizada. Por consiguiente, analizaremos los discursos de estudiantes pertenecientes a una misma disciplina, estableciendo comparaciones que se desprenden de su trayectoria profesional, familiar y social.

#### ***5.1.2.1. Carrera de medicina***

A pesar de compartir su labor, M1 y M2 no incursionan en las mismas prácticas de escritura. Además de ser docente y médica, M1 es investigadora, por lo cual considera relevante la escritura de trabajos para congresos y eventos académicos. Asimismo, reconoce el compromiso y tiempo que requiere producir un material de cátedra para trabajar con sus estudiantes y se propone hacerlo en un futuro próximo (Entrevista M1, línea 337 a

349). Autopercibirse como docente en la universidad fue un factor que la motivó a perfeccionar su escritura: “*conforme yo me fui perfilando como docente era una exigencia mayor... Vos como docente no podés escribir cualquier cosa ni de cualquier forma; entonces, entre la especialidad y la docencia fui un poco dándole el curso*” (Entrevista M1, línea 45 a 48). En cambio, en M2 predomina una autopercepción ligada a su pertenencia profesional en el campo de la salud, por lo cual, la escritura de recetas es la práctica efectuada con mayor frecuencia en las ciencias médicas: “*Lo que escribimos son recetas, no escribís, no está el ejercicio ese a lo largo de toda la carrera... Así que fui aprendiendo, y todavía siento que me cuesta*” (Entrevista M2, línea 73 a 76).

Ambas entrevistas denotan la extensa lectura que demanda la carrera, no obstante, se diferencian en la percepción desde la que enuncian esa afirmación. Al no formularlo como una crítica, la médica 1, implícitamente, evidencia una fuerte capacidad de autorregulación en el manejo de herramientas lingüísticas. Esto es, si bien aseveró la inexistencia de abordajes ‘directos’ para enseñar a escribir en su carrera de grado, argumentó que el cúmulo bibliográfico y lecturas exhaustivas fueron un punto favorable a la hora de efectuar esta práctica allí. Tal como afirma M1, obtuvo estas herramientas de forma ‘indirecta’; es decir, con el bagaje cultural al que su carrera (y familia) le permitió acceder. La entrevistada expresa al respecto:

*la lectura me parece a mí que fomenta un montón eso, y, además, sí, mi formación desde el hogar... Eso sí. Pero la carrera universitaria, no en el sentido de la escritura, sino... sí de la lectura... Son muchos textos, mucho material* (Entrevista M1, línea 37 a 43).

Por el contrario, la médica 2 asegura que su carrera de grado no le dio las herramientas para aprender a escribir. No obstante, analiza este punto con una perspectiva profesional: “*el ejercicio de hacer recetas tampoco, la aprendí después (...) No, no... Mi plan -1998- poca práctica, mucha teoría*” (Entrevista M2, línea 388 a 391). Este relato evidencia que la cantidad de lecturas es una condición necesaria, aunque no suficiente para

aprender a escribir; y que, generalmente, la práctica de escritura queda librada a la autorregulación estudiantil. En este punto observamos divergencias en cuanto a las autopercepciones de las médicas, las cuales se desprenden de sus trayectorias socio-culturales y familiares y configuran diferentes prácticas y expectativas de escritura.

### ***5.1.2.2. Carrera de terapia ocupacional***

Al igual que M1, TO1 reconoce a la escritura de material de cátedra como un área de vacancia en su carrera de grado. No obstante, plantea que este tipo de trabajo no sería fructífero para sus estudiantes porque no fomenta la lectura de textos fuentes (Entrevista TO1, línea 347 a 354). A su vez, refiere a la escritura de relatos de experiencias en su carrera como un ejercicio pendiente en su trayectoria:

*hay un montón de material en el trabajo que decimos: ‘Eso hay que escribirlo’, ‘Hay que ponerlo por escrito para presentar en algún lado’, ‘mira este caso, ¿Cómo no lo armamos por escrito?’... Y la verdad es que, yo lo reconozco como un área de vacancia total, porque no... No lo hago (Entrevista TO1, línea 347 a 350).*

En el campo de la terapia ocupacional, las entrevistadas enfatizan diferentes aspectos de escritura, estrechamente relacionados a su posición profesional y cargos en la universidad. TO1 pone de relevancia a su práctica como docente en su carrera de grado, tanto como directora de tesis como parte del jurado evaluador: “no es que ahora me estoy encontrando por primera vez con la necesidad de tener que escribir algo que otro va a leer”. En todo momento, la entrevistada afirma haber recibido y realizado devoluciones con indicaciones lingüísticas en relación a la coherencia, gramática, ortografía de un enunciado y especificidad del vocabulario en su profesión (Entrevista TO1, línea 55 a 70). Asimismo, reconoce procedimientos de corrección:

*te entregan una tesis que está lista y vos tenés que hacer un dictamen y, en ese caso lo mismo, hay un montón de indicaciones a veces que hay que hacer. Muchas tienen que ver con esto de la coherencia, de la gramática, de que la oración que*



*escribieron no se entiende* (Entrevista TO1, línea 325 a 341).

El ejercicio de corregir le permitió a TO1 identificar sus propios errores, facilitando la escritura en el posgrado. *“Yo ahora estoy en el otro lugar de tener que leerlo y corregirlo. Entonces, la escritura de otros, la corrijo todo el tiempo; por eso, creo que eso también me ha ayudado a que me sea un poquito más simple”* (Entrevista TO1, línea 119 a 124). En su experiencia como directora de tesis participó de talleres con actividades para identificar errores de escritura en proyectos: *“los buscáramos y aprendiéramos a, no solo a encontrarlo, sino después a orientar al alumno a como los puede modificar”* (Entrevista TO1, línea 200 a 205).

De aquí que, mientras la entrevistada TO1 asegura haber obtenido herramientas de escritura en el grado, TO2 plantea una escasa formación al respecto: *“Entonces, eh... Tiene poco y nada de lo que es académico... Y yo trabajando en la universidad, muchas veces, escuchaba muchas cosas por más de oído”* (Entrevista TO2, línea 30 a 33). Más allá del discurso que figura de manera explícita, estas percepciones se relacionan al significado que cada una otorga a la escritura y la forma en que consideran posible hacerlo con parámetros académicos (Hernández Zamora, 2009).

Necesitamos, entonces, identificar supuestos y prácticas institucionalizadas detrás de esas concepciones. De acuerdo a nuestro análisis al relevar los resultados, el cargo administrativo que ocupa TO2 en la Universidad le permite ejercitar un tipo de escritura formal, como mails o protocolos: *“ocupando estos espacios de trabajo me parecen re importantes; eh... como que, como bueno... Ahora cada vez que escribo me pregunto: ¿Esto estará bien? Mejor que lo lea alguien más”*. Si bien es docente, no se percibe como tal, cuestionándose el sentido de esta labor reiteradas veces: *“¿Por qué estoy haciendo esto?’ No fue que dije: ‘Ay quiero ser profe, y estoy acá’... No, fue como ¿Por qué no generaba otra cosa para trabajar? Me cuestioné mucho”* (Entrevista TO2, línea 313 a 315). Asimismo, afirma que las herramientas de escritura en el posgrado le permitieron enriquecer su labor administrativa: *“principalmente en lo que tiene que ver con escritura y*

*los textos de educación... me permitieron entender muchas más cosas, más por lo de gestión que por la parte de docencia”* (Entrevista TO2, líneas: 214 a 218 y 44 a 47). Esta autopercepción como administrativa y profesional contrasta con el recorrido académico de TO1, cuyo desenvolvimiento en el marco de la docencia e investigación demarca una posición: *“se trata de que toda la formación de grado incluya la revisión de investigaciones; que estemos en contacto con cuestiones que tienen que ver con la investigación. Y eso lo hace un poco más cercano a la hora de escribir”* (Entrevista TO1, línea 58 a 60). Entender a la escritura como constitutiva de la investigación, trabajo como docente y aprendizaje como estudiante no es ingenua, sino ligada a su recorrido profesional y académico referido en este apartado.

### **5.1.2.3. Carrera de psicología**

En consonancia a las prácticas de escritura de M1 (médica), P (psicóloga) asegura haber presentado *posters* y resúmenes de congreso junto a integrantes de la cátedra en la cual se desempeña. Autoperibirse como docente la incentiva a escribir y contextualizar sus intereses, principalmente, para desarrollar sus clases con claridad: *“no pierdo el hilo, porque si no me voy... Ir puntualmente a lo que nos interesa en ese lugar”* (Entrevista P, línea 430 a 431). En este sentido, en concordancia a TO1, la entrevistada P afirma que la carrera de psicología le brindó herramientas para escribir trabajos sobre educación en la maestría.

Si bien la escritura fue una dificultad en su experiencia como estudiante de grado, en el trayecto de su formación inicial aprendió estrategias concernientes al léxico y lector a quien apunta el trabajo antes de redactarlo (Entrevista P, línea 137 a 148). A pesar de haberlo percibido como un obstáculo al ingreso de la maestría, el enfoque específico de los seminarios le ayudó a identificar sus propias ideas en el marco de un amplio campo de conocimiento: *“la dificultad fue eso... Cómo redactar lo que quería, lo que me interesaba”* (Entrevista P, línea 88 a 89). En tanto práctica social, la escritura involucra a propósitos, participantes e identidades que comienzan a ser asumidos al escribir como estudiantes.

Visto esto, observamos que su paso en el posgrado le ayudó a construir un posicionamiento enunciativo, de acuerdo con sus propios intereses: *“Entonces, como que tuve que buscar de nuevo el camino para ir hacia dónde me interesaba”, “yo siempre le fui buscando el viraje a lo que me interesaba después como resultado o, por lo menos la idea, de un plan de tesis”* (Entrevista P, líneas: 67 a 68 y 93 a 94).

#### **5.1.2.4. Carrera de veterinaria**

Tanto V2 como V1 explicitan la falta de herramientas discursivas en la carrera de veterinaria. En la búsqueda de fundamentos curriculares, V2 procura objetividad: *“yo te diría que revisando así no lo encontraría... No estarían las herramientas, de hecho, lo vemos muy seguido con los alumnos”* (Entrevista V2, línea 121 a 122). Es decir: *“la carrera no apunta demasiado, o no está muy bien puesto el foco en que los alumnos escriban, escriban bien”* (Entrevista V2, línea 137 a 139). Para argumentar lo enunciado alude a una noción extendida a nivel social, en la cual se culpa a otros sectores del sistema educativo frente a la falta de herramientas de escritura de sus estudiantes:

*En ese punto hay una falencia, no creo que sea particularmente de la facultad de veterinaria; creo que debe ser medio como un punto en común entre varias nociones ¿No? siempre reclamamos esto, porque son chicos que vienen del secundario sin escribir, sin hacer este tipo de análisis e interpretaciones de textos* (Entrevista V2, línea 159 a 163).

Por su parte, V1 experimentó sus mayores experiencias de escritura en el posgrado. Si bien construyen posturas coincidentes con respecto al grado, las divergencias en las trayectorias socio-culturales de V1 y V2 influyeron en sus elecciones profesionales, cosmovisiones sobre la escritura y experiencias en el posgrado. La veterinaria 1 hace referencia a un escaso capital cultural ligado a necesidades económicas que sufrió junto a su familia en su trayectoria como estudiante:

*No es lo mismo un hijo de un profesional, cualquiera sea el campo disciplinar en*

*que sedesempeñen esos papás, digamos, a otros que, en el caso mío, vengo hija de un obrero, ¡Imagínate! Donde... por ahí las preocupaciones, no porque sea menos, pero las preocupaciones y el entorno son diferentes* (Entrevista V1, línea 32 a 37).

Esto se relaciona con sus dificultades para acceder a nuevas lecturas y desempeñarse en la academia de forma autónoma. Por el contrario, la trayectoria de V2 en el grado dista de ser igual. Como estudiante, se insertó tempranamente en proyectos de investigación y extensión; estas funciones universitarias habilitaron su participación en diversos eventos académicos y lo impulsaron a escribir en estos contextos de producción de conocimiento. Ahora bien, no es casual que la motivación para ingresar a estos proyectos fuera el tema a investigar más que la escritura en sí: *“yo no empecé a ser participe de la cátedra porque me interesaba la escritura científica o escribir proyectos; yo empecé a participar porque me interesaba un proyecto en el que trabajábamos en extensión”* (Entrevista V2, línea 144 a 146). A pesar de ello, revalida su elección y reconoce los beneficios que esto trajo aparejado al incrementar su autonomía en la divulgación científica y correspondiente escritura académica:

*yo creo que la fui adquiriendo en otra participación, en la participación en la cátedra, en el tema de investigación... pero, bueno... También, el hecho de que somos, somos los menos los que nos dedicamos... o por ahí un poco más temprano buscamos ya como ese... como ese espacio* (Entrevista V2, línea 128 a 132).

Si bien considera estos factores como rasgos que promueven escritura, no asegura que sean indispensables para aprender a hacerlo de forma efectiva: *“no por ser participe de una cátedra o de beca de investigación, ni de una concurrencia y demás que... se forma uno en el tema de la escritura”* (Entrevista V2, línea 153 a 155). Es decir, da a conocer un aprendizaje andamiado por docentes que acompañaron su trayectoria desde el inicio y le permitieron construir dicha autonomía: *“Si bien todos hacen investigación, viste hay muchos docentes que escriben ellos y hacen partícipes a sus becarios, de sus cosas, de... a*

*ver, el proyecto es este, hacemos esto*” (Entrevista V2, línea 151 a 152). En este sentido, el entrevistado resalta la importancia del acompañamiento e inserción en un equipo de trabajo para aprender a escribir: *“cuando ingresé trabajaban muchísimo con investigación, entonces nos hacían partícipes y nos hacían hacer mucho”*. A su vez, asegura que esta práctica se dio progresivamente: *“de entrada yo no arranqué a escribir un proyecto de investigación (...) tampoco es que, wow, me siento y escribo proyectos”* (Entrevista V2, línea 132 a 139).

La profundidad con que el entrevistado relata experiencias de investigación y extensión en su carrera de grado revela el interés por escribir como docente e investigador en su disciplina. Esto se diferencia del discurso de la entrevistada V1, quien enfatiza en sus actividades de escritura profesional, destacando, por ejemplo, la redacción de informes de imágenes y prácticas; trabajos que requieren el uso de terminologías específicas, sumadas a un lenguaje coherente, preciso y descriptivo (Entrevista V1, línea 421 a 424). Si bien refirió a su participación en proyectos y escritura de trabajos como docente, no profundizó posteriormente en estas cuestiones (Entrevista V1, línea 442 a 445).

#### ***5.1.2.5. Carrera de ingeniería***

Los ingenieros entrevistados (I1 y I2) coinciden en que su carrera de grado no les dio herramientas para escribir en la maestría. Algunas orientaciones reconocidas fueron: *“Margen superior un centímetro, margen derecho un centímetro y margen izquierdo dos centímetros y medio... Y eso, el formato... rótulo de la página que diga esto; pero del contenido, nada”* (Entrevista I2, línea 101 a 104). No obstante, I1 plantea convencido: *“el tema de la escritura no es un fuerte que nosotros trabajamos... Si no lo nuestro es más escribir de forma técnica; eso me costó muchísimo”* (Entrevista I1, línea 59 a 63). Si bien coinciden en este aspecto, existen diferentes perspectivas en cuanto a la escritura. Mientras un ingeniero plantea: *“me parece que me falta un recorrido todavía”* (Entrevista I1, 167 a 168), el otro insiste: *“no es algo que después lo vaya a utilizar en... No es que pienso ser un*

*investigador (...) lo que me gusta no es tanto la parte de investigación, sino la parte de gestión” (Entrevista I2, 523 a 526).*

Estas diferencias también se evidencian al pensarse como profesionales y docentes en su carrera de grado. Por un lado, E asegura haber redactado materiales en su cátedra: *“hice el primer manual, el primer tutorial, el primer ejercicio, la primera clase, eh... La primera organización, la primera planificación”*. De acuerdo al entrevistado, cada año escribe planificaciones, constatando el contenido y la forma en que será enseñado, la metodología de evaluación y su relación con otras materias del plan de estudio. Más allá de las planificaciones anuales, escribió propuestas para organizar cambios en las correlatividades, en las que fundamentó sus decisiones didácticas y curriculares. También redactó consignas con ejercicios de práctica, exámenes y protocolos para rendirlos, informes a entidades superiores y proyectos: *“hacía un evento que se llama: ‘mini charlas tecnológicas’; entonces, todos los años hacía este evento con ponencias de chicos que la habían cursado o estaban cursando (a la materia)”*. Como coordinador de una nueva carrera creada en el año 2020, debió fundamentar y diagramar los requisitos para docentes: qué lenguaje será el adecuado, cómo relacionar materias, entre otros aspectos (Entrevista I1, línea 531 a 568).

En cambio, más que mencionar a su ejercicio de escritura como docente en el grado, el entrevistado I2 se refirió a su cargo como secretario académico y la consecuente escritura de notas a estudiantes o agentes institucionales:

*buscaba hacerlo lo más concreto; renglones... no buscaba, pero sí sé que lo importante es la forma, eh... que la idea quede bien clara... Y si alguna vez tengo que decir algo que no es... Digamos, que hay una diferencia con la otra persona, no decirlo de manera violenta o agresiva (Entrevista I2, línea 511 a 514).*

Afirma que, más que escribir, pretende que sus estudiantes aprendan a ‘pensar’ y ‘aplicar’. Por lo tanto, a la hora de explicar prefiere ser esquemático y orientar su discurso oral con gráficos: *“mostrarles cómo crece, cómo baja, cómo endurece el hormigón con el*

*tiempo, cómo aumenta la carga, cómo va deformando*” (Entrevista I2, línea 395 a 399). Asimismo, reconoce que ese es el lenguaje que desea que sus estudiantes manejen: *“les saco lo que es la parte gramatical y lo pongo todo en pasos o busco simplificar la escritura, porque también, con eso simplificas el proceso de comprensión”, “A lo sumo escribirle dos o tres ideas importantes y punto: esto es lo que tienen que saber”* (Entrevista I2, líneas: 31 a 35; 394 a 395). Es por ello que consigna en sus criterios de evaluación a la forma de resolver un problema, analizar y aplicar, utilizando palabras técnicas en mayor medida: *“tengo una cañería y tengo esto y pasa lo otro y... cómo lo solucionaría”, “transmitir una idea con palabras que uno no maneja actualmente (...) con mis alumnos soy muy exigente, incluso en la terminología técnica”* (Entrevista I2, líneas: 401 a 403 y 31 a 40). Tanto I1 como I2 declaman diferencias entre el grado y posgrado, y refieren a sus escasas herramientas de escritura en el grado si se compara con aquella esperada en el posgrado. No obstante, presentan diferentes dificultades y representaciones de la escritura, lo que nos permite dar relevancia a la singularidad de sus recorridos previos y complejidad de las trayectorias disciplinares.

#### **5.1.2.6. Carrera de enfermería**

En E1, E2 y E3 las divergencias se dieron tanto en opiniones sobre la enseñanza de la escritura en la carrera de grado como en sus autopercepciones y criticidad al respecto. De acuerdo con E2, *“nos falta muchísimo eso: el tema de la lecto-comprensión de la escritura y la literatura, porque falta muchísimo, en nuestra disciplina”* (Entrevista E2, línea 19 a 21). La cursante E1 agrega: *“Si vos me decís a mí que yo mañana te entregue un trabajo donde hablo de lo que yo hago, eh... Me parece que sería re sencillo, pero cuando yo tengo que trabajar sobre lo pedagógico... eh...”* (Entrevista E1, línea 108 a 110). En consonancia a esto, E2 reconoce haber tenido escasas orientaciones en cuanto a la escritura en el grado: *“Excepto que uno lo haga por su voluntad y le guste por algo”, “estamos acostumbrados a leer lo que nos dan los docentes; esa famosa recopilación, de corte y pegue o de libros*

*fotocopiados o las clases magistrales y nada más”, “te aclaraban... ‘ojo chicos con el copie y pegue’ y demás, que es lo que interesa; pero tampoco te dan las herramientas para que vos evites eso” (Entrevista E2, líneas: 22 a 23; 263 a 267).*

Mientras E1 y E2 aseguran la falta de herramientas discursivas en la carrera de enfermería, E3 afirma haberlas obtenido: *“si si... porque nosotros tenemos de alguna manera una introducción... Hay una materia que llevamos... O sea, nosotros, en el plan donde yo me formé está investigación, administración...”* (Entrevista E3, línea 224 a 226). Tras el análisis de estas entrevistas, consideramos que la afirmación de E y negativa de E2 y E1 se relacionan a sus recorridos profesionales y autopercepciones subyacentes, que revelaremos a continuación. Mientras E2 y E1 demuestran preocupación por escribir materiales de cátedra en sus carreras de grado y la tesis en la maestría (Entrevista E2, línea 270 a 272; Entrevista E1, línea 630 a 657), E3 asume con relevancia y compromiso con un estilo de escritura procedimental y descriptivo:

*son charlitas: qué necesita, hacer la rehidratación, todo eso se escribía... Y para eso, con 10 mamás, me parece... Entonces, había que escribir (...) ‘El primer día, el 19, se... la secretaria de salud pública nos convoca, el 20 se decreta no sé cuánto’* (Entrevista E3, línea 289 a 304).

Esta forma de escribir encarna el espectro de significados que su identidad profesional trae consigo. No obstante, las convenciones en las prácticas de escritura profesional son diferentes a las de la escritura académica en el posgrado interdisciplinar del que forman parte como estudiantes. E1 y E2 dejan claro que, tanto en los géneros discursivos característicos de la maestría como en enfermería, se apela a la autonomía estudiantil para su desarrollo: *“fue más por voluntad propia, porque me gusta escribir, como te dije, me encanta”* (Entrevista E2, líneas: 278 a 284; 105 a 109). Esta concepción de la escritura como acto voluntario revela dos puntos interesantes. Por un lado, actividades en el grado radicalmente diferentes a las demandas de escritura planteadas en la maestría; y, por otro lado, una adherencia no casual, sino ligada a los intereses, expectativas y



autopercepciones de sus futuros miembros: *“como es mi caso, el de docencia, porque me interesamuchísimo la docencia, se encuentra con esta nueva forma de aprender, sería, donde se lee mucho, se escribe mucho sobre todo”* (Entrevista E2, línea 25 a 27).

## **5.2.Representaciones sociales sobre la escritura académica**

Las trayectorias académicas confluyen en una comunidad de aprendizaje en la que negocian nuevos significados y relaciones de identificación (Del Rosal, 2009). El carácter inconsciente en las mismas hizo del análisis un proceso no lineal, marcado por la heterogeneidad en los itinerarios personales en cada maestrando. No obstante, la identidad discursiva no se reduce a un factor intrapsíquico; la práctica de escritura se encuentra inmersa en un imaginario social que la orienta y le da un sentido. En esta relación dialéctica cada cursante construye un *ethos* discursivo, apelando a los estereotipos vigentes en las disciplinas y la sociedad. Es por ello que resulta muy apropiada la noción de *habitus* de escritura planteada por Di Stefano (2018), al delinear un análisis en torno a discursos de estudiantes provenientes de las carreras de ingeniería (I1 e I2) y enfermería (E1, E2 y E3). En ese proceso reconstruimos la concepción de escritura como herramienta epistémica, contrapuesta a sus percepciones como repetición inmediata, retomando el discurso del resto de la muestra de estudiantes de la maestría. A partir de allí, identificamos representaciones que reducen su sentido recursivo a una transmisión lineal e instantánea, lo cual delimita un margen de agencia en la construcción del discurso académico. Para concluir con el recorrido propuesto, delineamos modos posibles de resignificar el concepto de evaluación con el fin de aprovechar el rasgo epistémico y recursivo del lenguaje escrito en la enseñanza.

### **5.2.1. Concepciones contrapuestas y convergentes: rasgos epistémicos y reproductivitas de la escritura**

El uso habitual de distintos géneros discursivos conlleva diversos niveles de procesamientos cognitivos, cristalizados en representaciones que exigen inferencias de naturaleza diferente. La preponderancia del pensamiento visual y práctico puede ser un factor por el cual se menoscabe el papel epistémico de la escritura en las disciplinas de ingeniería y enfermería (Arnoux *et al.*, 2004): “*Conozco mis limitaciones para escribir, por eso intento evitarlo (...) me tiene que servir porque tengo que hacer ahora la tesis*”

(Entrevista I2, línea 521 a 523). A la vez, los estudiantes de ingeniería analogan la extensión del discurso a un carácter intrínseco en la escritura en las ciencias sociales, considerándolo innecesario:

*Al principio decís... ‘Che, ¿tanto gre gre para decir Gregorio? ¿Cómo es la historia?’; digo, lo nuestro es más: uno más uno dos... No es que el uno es redondeado a la punta con una base... No, uno más uno, listo... No es que... ¿Cómo el uno? No importa, es uno (Entrevista I1, línea 67 a 70).*

“Yo no escribo mucho, yo no soy de escribir, soy de pensar mucho... A veces, sí... para aclarar una idea hago algunos gráficos, líneas, vínculo” (Entrevista I2, línea 500 a 504). Este comentario evidencia contradicciones inherentes a sus propias percepciones sobre la escritura en cada disciplina. La concepción de escritura como práctica epistémica en las ciencias exactas se fragmenta al considerar a esta acción como una actividad posterior al aprendizaje en las ciencias sociales. En cuanto a estas últimas, el ingeniero afirma: “me resulta complejo... O sea, yo **la tengoclara en la cabeza**, el pasaje a los papeles me resulta...” (Entrevista I2, línea 42 a 44). La siguiente metáfora ilustra sus representaciones sobre la escritura en la ingeniería civil:

*Vos tenés idea lo que es una casa, bueno, vos la llevas... en papel la vas dibujando y después le vas dando... le vas dando el peso a los materiales, le vas dando materialidad, cómo la vas a construir, qué material, qué va a resultar, cuánto tiempo, cuánta gente, cuánto el costo (Entrevista I2, línea 311 a 313).*

El ritmo procesual con el que aclara sus ideas al graficar la construcción de una casa contrasta al proceso de escritura de su tesis en la maestría, en el que contempla bases estructurales nítidas, pero difusas posibilidades de expresión. Estas contradicciones inherentes al discurso del ingeniero indican una doble percepción del lenguaje escrito: como proceso de aprendizaje en las ciencias exactas e instrumento de transmisión en las ciencias sociales y humanas. Aquí observamos que la disciplina de procedencia otorga sentido a la construcción del discurso en cada estudiante, delimitando un *habitus* de

escritura relacionado a la disciplina de origen. En el caso del ingeniero<sup>2</sup>, más que producir conocimientos, la motivación de escribir la tesis se relaciona a la posibilidad de aplicar sus resultados y resolver un problema: *“me interesaría... es qué medidas implementar para que los alumnos de escuelas medias puedan acceder a la Universidad, que realmente sean válidas”* (Entrevista I2, línea 214 a 217).

Esta lógica aplicacionista en el *habitus* de ingeniería también subyace en las representaciones sociales de la escritura en cursantes de enfermería. Los discursos orientados al hacer más que a producir las evidencian: *“yo quiero **aplicarlo** le digo: **hacía** para **aplicarlo**, le digo... no para cumplir... Por eso me esforzaba... Entonces, me gustaría **hacer** (...) hay tres materias en esa instancia de integración... Y qué sería lo más **práctico** que puedan usar”* (Entrevista E3, línea 97 a 101). Frente a las herramientas que le proporcionó la maestría, la enfermera destaca aquellas ligadas a la práctica: *“Somos docentes y, empíricamente, yo me evaluó, claro, con mucho esfuerzo, eh... quizás no muy lejano a lo que hago (...) quizá ahora me esmero, pero con menos, tanto esfuerzo... o sea, voy **aplicando**”* (Entrevista E3, línea 280 a 284). En línea a los resultados de Llaurando-Serra *et al.*, (2018), la enfermera 3 considera relevante el trabajo empírico, aunque percibe a la investigación como actividad ajena a su profesión: *“la investigación era un área hasta las mismas docentes que están: ‘Ay, las investigadoras’ (tono irónico)”* (Entrevista E3, línea 230 a 234).

A su vez, esta lógica de producción en la investigación se contradice a la percepción analógica entre escritura y reproducción en E1, quien reduce esta práctica a la mera adhesión a requisitos institucionales y repetición de las teorías de otros autores. *“Tenés dos opciones, o tomar lo que está hecho o te sentas a **hacer** lo que te parece que hay que hacer para **modificar**”*. Su apelación a los verbos ‘hacer’ y ‘modificar’, se traducen en el rechazo de ‘repetir’ otras teorías. Es decir, nuestra interlocutora análoga la paráfrasis a la transcripción o reproducción: *“a mí me gusta leer y escribir lo que me queda ¿Entendés? Entonces, transcribir es algo que... que pienso que, siento que me opaca la creatividad”*.

De tal forma, desestima la posibilidad de invención a través de la escritura: *“llega un momento en que vos decís: ‘uuufa che’...Eh, no veo creatividad, realmente”*. En su discurso, la palabra ‘creatividad’ adquiere un significado particular, sobre todo si la relacionamos con el concepto de ‘volcar’, también presente en la entrevista y ubicado en las antípodas de la noción de producir, inventar y crear: *“volcar todo ese contenido que yo tenía parahacer”* (Entrevista E1, líneas: 115 a 118, 199 a 201, 733 a 742 y 327 a 329).

Tal como expresa Alvarado y Cortés (2001), la idea de volcar presupone un recipiente y contenido que se vierte; esta representación nos remite a una acción mecánica y lineal. La noción de volcar y repetir en la escritura académica en contraste a la ‘originalidad’ en la narrativa poética revela una representación social que banaliza lo institucional en el aprendizaje de la escritura: *“para mí escribir es pasional; entonces... Pero cuando tengo que escribir así libremente es mi pasión”* (Entrevista E1, línea 733 a 742). En ambas enfermeras (1 y 3) la representación social de la escritura como actividad de reproducción se relaciona estrechamente a la construcción del yo en sus propios trabajos escritos: *“parecía que venía bien en un avión y que ahí nomás me frenaron mal con... “plagio” ... O sea, ahí es como que dije... ‘Ya está’... Te juro que iba a dejar ya, dije: ‘no’... como... tengo que cerrar”* (Entrevista E3, línea 80 a 82)”.

### **5.2.2. Identidad cultural y evaluación: procesos en tensión**

Las concepciones mecanicistas de la escritura ligadas a la copia textual impactan en la seguridad de las estudiantes al adoptar una voz e identidad y asumir un rol en la comunidad discursiva académica. Tal como sugiere Di Stefano (2018), la autoconfianza al escribir no surge de la nada, sino que se funda en las experiencias de estudiantes en la producción de conocimiento. Si retomamos la entrevista E2, podemos afirmar que las representaciones sociales de la escritura en la carrera de enfermería, referidas en el apartado 5.2.1, no son casuales, sino vinculadas al lugar que ocupa la disciplina en la comunidad académica:

*lo que es investigación o artículos, ensayos, lo que es enfermería... Muy, muy pobre... Lamentablemente es así, porque ya nuestra cultura está impuesta, la verdad, para mí está impuesta de esa manera por algo hegemónico que hubo... como que éramos simples sirvientes del médico en ese entonces (Entrevista E2, línea 296 a 300).*

La entrevistada E3 señala su deseo de sistematizar experiencias investigativas en su disciplina y presentar en ponencias de congresos. No obstante, sus representaciones sociales de la escritura construyeron limitaciones al respecto: *“después voy a tener que escribir si tengo que presentar un resumen. Entonces, ahí le tengo un poquito de miedito”* (Entrevista E3, línea 313 a 315). Este miedo e inseguridad subyacente en E3 también se refleja en otras entrevistas y se relacionan a dos variables: el nuevo campo de inserción en las ciencias de la educación y la autoexigencia/ perfeccionismo en entregas finales:

*No puedes vos venir a decir cualquier cosa en frente del que sí lo sabe (...) no sé si es miedo la palabra, pero uno... lo principal que me giraba en la cabeza era... ‘¿Voy a poder escribir la tesis?’ Y... yo decía... ‘No... no, no la voy a hacer a la maestría, si... ¿Cómo voy a escribir una tesis sobre educación?’ O sea, sobre un tema que no conozco (Entrevista V2, líneas 269 a 272 y 248 a 252).*

*Sabes que lo tuyo es una porquería, porque es así... Uno sabe... Yo cuando presenté el Plan de tesis anterior, que, si bien era un bosquejo, yo sabía que había falencias, y sabía que lo había hecho como cuando vos llegas al semáforo distraído... ¿Y frenas justo de golpe? Así lo hice (Entrevista E1, línea 239 a 243).*

La pretensión de entregar un trabajo perfecto sesga el proceso de escritura en clave interaccional: *“yo a mi edad no quiero entregar un trabajo que no sirva, que... Yo no me quiero sentir mal tampoco conmigo... Esto para mí es un desafío personal”* (Entrevista E1, línea 59 a 62). Vinculado a ello, el miedo a frustrar un logro es un factor que inhibe a estudiantes de amplia trayectoria a participar en las entregas de borradores. Esto delimita concepciones de escritura como un producto acabado: *“no deja de ser una responsabilidad*

*para uno tener que entregar un trabajo con lo que se requiere*”, “*Yo no quiero caer en la chabacanería de decir: ‘Bueno, sí, lo hacemos, ya está... me siento, escribo’... Ponele cualquier cosa y se lo mandas, y bueno, no... Y no...*” (Entrevista E1, líneas: 66a 68 y 439 a 442). Según M2, “*te da vergüenza lo de uno, como borrador, de hecho es un borrador y estoy trabajando... le dije que tengo que hacer correcciones*” (Entrevista M2, línea 275 a 278). Esas representaciones derivan de conceptos hegemónicos en torno a la evaluación: “*Escribís muchos para que alguno te diga que está bien... y... (risas)*” (Entrevista E1, línea 362 a 364). “*Como estudiante, sentís que te falta, que no sabes si está bien; a la vez de que uno tiene la vergüenza, o sea, más seriedad... No es que te da lo mismo que te vaya bien o mal*”, “*no lo pude imprimir, y le dije: ‘Profe, se me pasó, la tengo acá, pero se me desconfiguró’ (...)* El demostrar... Digo, ‘*Uy, me parezco a mis alumnas*’” (Entrevista M2, líneas 53 a 67). “*Siempre que hay otro leyéndote con otros ojos de... o sea, mirando tu redacción... es otro aprendizaje (...)* Es un poco volver a sentirse uno un poco evaluado también tiene otra connotación, es otro peso” (Entrevista TO2, línea 154 a 157).

La concepción subyacente aquí, escribir para ser aprobadas, delimita también una agencia en el discurso y reduce a la escritura a un producto final para ser calificado. Es por ello pertinente aclarar que la identidad discursiva no se adquiere en la repetición inmediata, sino en la construcción de lo propio a partir de lo ajeno. Adoptar la voz para asumir un rol dentro de una comunidad discursiva también requiere poder: ganarse la autoridad a hablar y ser escuchados. Uncursante hace visible este punto, reflejando al sentido de pertenencia en el campo académico como un punto esencial en el ingreso a una comunidad discursiva: “*como este tema de escribir bien, digamos... como te saca de algunos lugares; porque otro, a lo mejor, con un trabajo mucho más modesto, más chico y muy bien escrito nos pasaba por arriba*” (Entrevista V2, línea 405 a 407). En este sentido, la escritura legítima requiere de un pasaje invisible: del uso del lenguaje al desarrollo de un control voluntario del mismo (Hernández Zamora, 2009). Dominar una lengua escrita obliga al estudiantado a construir una voz autorizada y adquirir un sentido de pertenencia a esa comunidad discursiva; el

problema es cuando los mismos estudiantes se sienten fuera de la conversación. Esta es una barrera desafiante que enfrenta la institución y el cuerpo docente e insta a crear nuevos sentidos de pertenencia e incluir a la heterogeneidad sin pretender homogeneizar.

Asimismo, hablar con autoridad implica introducir la propia voz y sentirse identificado como miembro de una comunidad. Este margen de agencia influye significativamente en el desarrollo de las capacidades intelectuales, aunque requiere de prácticas pedagógicas que autoricen, habilitando esa voz a expresarse con confianza. Ayudar a construir identidad discursiva requiere valorar el proceso e identificar las representaciones lineales de la escritura. Estas últimas pueden comprenderse en polos de discursos opuestos; es decir, mientras en algunos persiste una idea de insuficiencia (“*me falta algo más para aprender a escribir bien... para darme esa seguridad, que se yo... capaz que siga leyendo*” Entrevista E3, línea 319 a 320), en otros maestrando aparece la idea de rapidez: “*la tengo tan clara que creo que van a ser tres renglones de cada uno de los temas. Entonces, cuando presente mi tesis van a ser cinco, va, el Plan de Tesis fueron doce hojas, y yo la tesis... treinta (risas)*” (Entrevista I2, línea 325 a 330). La noción de rapidez surge de la sobrevaloración de lo conocido, constituyendo una idea de linealidad que omite el proceso de alternancia entre la prosa del escritor y del lector (Cassany, 1987): escribir para aprender, (escritura epistémica) y contribuir a la comprensión del lector (escritura retórica) (Di Stefano, 2018).

Tras este análisis pudimos observar que lo denotativo es inseparable de lo connotativo, el discurso literal siempre está marcado por representaciones instituidas por el estudiante respecto al trabajo escrito. Por ende, será necesario identificar los sentidos construidos en el marco de una comunidad, entendiendo que varían de acuerdo al sujeto que los porta. Esto requiere de-construir la noción sesgada del texto escrito como producto escindido de la realidad que lo nutre. En este punto, la evaluación cumple un rol esencial: hacer de la recursividad una oportunidad para mejorar la escritura permite sostenerla como instrumento para elaborar y organizar el conocimiento en su proceso de producción



(Alvarado, 2013). En tanto proceso recursivo y epistémico, la escritura constituye una herramienta de cultura y pensamiento. Es por ello necesario repensar las formas de evaluar y enseñar como docentes en la universidad porque consideramos que, más que decir el conocimiento, debemos construir prácticas de enseñanza que habiliten a transformarlo (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, C., 1992; Carlino, 2004, 2003).

### **5.3. Logros y dificultades de escritura experimentadas en un posgrado interdisciplinar**

En este capítulo analizamos las dificultades percibidas por estudiantes en las entrevistas y la docente del ‘Seminario de Tesis’ en la maestría, que fue motivo de las observaciones no participantes. Proponemos trascender el vínculo entre escritura y disciplina, argumentando que en esa relación también influyen otras variables que complejizan las dificultades en el paso por una carrera de posgrado. En el primer apartado 5.3.1 abordamos logros, concernientes a la aprehensión de nuevos conceptos para un accionar fundamentado, y dificultades cognitivo-discursivas relacionadas a la articulación de saberes disciplinares e integración de los mismos en un discurso propio. Estos aspectos son constitutivos del posicionamiento enunciativo de un autor como productor de conocimientos y conforman una dificultad estudiantil generalizada. En el segundo (5.3.2) y último apartado 5.3.3 pusimos en tensión la obligación de escribir y la autonomía del escritor, abriendo el interrogante para reconstruir la esencia del cambio en la escritura de los propios cursantes.

#### **5.3.1. Aspectos cognitivos-discursivos: logros y dificultades**

##### ***5.3.1.1. La aprehensión de nuevos conceptos: logros al fundamentar sus prácticas***

El cursado de la maestría y escritura de trabajos monográficos para acreditar los seminarios instó a aprender conceptos y adentrarse en el uso de la terminología específica en el campo de la educación. En consonancia a la prosa del escritor (Cassany, 1987) las preocupaciones consisten, en mayor medida, en encontrar ideas sobre temas del campo de la educación. Dada la posibilidad de adentrarse a nuevos conceptos, los maestrandos aplazaron temporalmente el proceso correspondiente a la prosa del lector, a partir del cual

organizan esas ideas.

Decidir qué conceptos adquirir y cómo explicarlos a un lector no son aspectos sencillos. Por ende, este primer proceso de investigación del tema constituye un paso necesario para transformarse en una prosa que adecue un texto escrito a las características de una audiencia *a posteriori*. Desde una perspectiva disciplinar, las enfermeras 1 y 3 presentan coincidencias. Si bien reconocen dificultades iniciales, aseveran que el uso de la terminología específica fue un logro en la maestría: *“ese vocabulario o la terminología técnica de la educación... Eso incorporé. Y eso es lo rico... Por lo menos en mis compañeras que me escuchan: ‘¿y eso?’, ‘No... la verdad que en la maestría. Incorporé ese vocabulario en la maestría’”* (Entrevista E3, línea 262 a 265). Las nuevas lecturas les permitieron conceptualizar su accionar docente con fundamentos teóricos que habilitaron una mayor sistematicidad y profundidad analítica: *“tenés más herramientas, y que tenés también el por qué querer modificar cosas... tener un sustento teórico que te avala lo que decís... Que a nosotros en ese sentido en nuestra carrera falta”* (Entrevista E1, línea 139 a 149). En consonancia a esto, TO1 hace referencia a la posibilidad de sistematizar y profundizar conocimientos aprendidos de forma autónoma como docente y terapeuta ocupacional: *“pude ir como entendiéndolos más o... interiorizándolo más o... Otro razonamiento, cuando el otro lo estaba nombrando... o sea, que no era el más playito, como yo lo entendía, sino que era mucho más profundo”* (Entrevista TO1, línea 30 a 36).

Este logro mencionado por E1, E3 y TO2 fue compartido por cuatro profesionales en las entrevistas: la psicóloga (P), una médica (M2), un ingeniero (I1) y una veterinaria (V1). En el caso de P, los conceptos sobre educación fueron parte de su formación previa porque uno de los campos a los que se orienta la psicología es el pedagógico. El enfoque específico de cada seminario le permitió delimitar sus intereses en el marco de un área del saber tan amplio como el de la educación: *“cada seminario tuve un gran aprendizaje respecto a eso (...) había cosas que yo ya las había visto y varias veces... Entonces, eh... En un punto, bueno, tenía esa ventaja... De ya tener conocimientos”* (Entrevista P, líneas:

55 a 62 y 219 a 223).

A diferencia de P, M2 y V1 no habían incursionado en la especificidad del discurso educativo. Sin embargo, coinciden en que cursar la maestría les permitió fundamentar sus prácticas y darles significatividad:

*le pude poner nombre a muchas cosas que no sabía yo qué eran, eh... Me dio herramientas para mis prácticas, eh... en el ejercicio, viste; ponerle nombre a las cosas (...) le pude poner un nombre, pude entender un montón de cosas, eh... Y bueno, ya con fundamentos* (Entrevista M2, línea 100 a 112).

Siguiendo a la veterinaria 1: *“mientras no hiciste el posgrado en docencia universitaria es como que hacés cosas, pero no tienen nombre y apellido; y cuando cursás la maestría, las identificás, las codificás”* (Entrevista V1, línea 144 a 147). Tanto el léxico como la terminología específica de la educación fueron grandes aprendizajes: *“incorporé un léxico que antes no manejaba, que no era de mi cotidianeidad, eh... Aprendí, por ejemplo, una mirada distinta con respecto a la problemática de la educación universitaria, eh... A comprender detalles”* (Entrevista V1, línea 161 a 164). La lectura fue esencial en la apropiación de nuevas teorías:

*Palabras que vos decís, pero mirá... Esto no lo usé nunca, lo voy a incorporar, lo vas a buscar, eh... Y comenzás sin darte cuenta una trayectoria y un recorrido con una redacción que se va enriqueciendo de a poco, muy lentamente pero que tenés que ayudarla con un montón de lectura (...) Muchos sacrificios, como te repito, no dejando de lado todo lo que yo te decía... Leer, leer, leer* (Entrevista V1, líneas: 123 a 124, 29 a 32).

Un ingeniero agrega la importancia de la progresividad de este aprendizaje; es decir, la apropiación del vocabulario específico de las ciencias de la educación se va logrando en la misma práctica. El cursado de la maestría le permitió identificar autores y recurrencias en el abordaje de teorías de un seminario a otro: *“Trabajan a lo mejor al mismo autor, pero en otro ámbito en otro aspecto, otra mirada o a lo mejor como complementariedad...”*

*Entonces, vas integrando conocimientos de uno y otro seminario”* (Entrevista I1, línea 265 a 270). No obstante, las discusiones con expertos en el campo educativo incrementaban el margen de incertezas a la hora de establecer relaciones significativas:

*Me ha pasado con las interpretaciones de algunos autores, y, vos decís, y después cuando nos poníamos en los trabajos o algo, el docente decía: ‘No, pero ¿Qué autor?’ ‘No, porque tal autor...En otro material tiene una posición completamente distinta a eso’* (Entrevista V2, línea 265 a 268).

Estas incongruencias entre interpretaciones docentes y estudiantiles derivan en dificultades para articular saberes disciplinares en el campo de las ciencias de la educación, que abordaremos en el próximo apartado (Sección 5.3.1.2).

### ***5.3.1.2. Dificultades en la articulación de saberes: de lo disciplinar a lo discursivo***

Al provenir de disciplinas ajenas a las ciencias de la educación, la mayoría de cursantes demostró mayor preocupación por encontrar ideas sobre temas de este campo que por buscar la forma más idónea de comunicarlas a un lector (Cassany, 1987). Dado que no abordaron estos conceptos previamente, les resultaron desconocidas las variables que los atraviesan. La terapeuta ocupacional (TO2) es consciente de las dificultades epistemológicas en las que deberá enfocarse antes de transmitir los conceptos por escrito en su tesis: *“creo que es algo más mío que necesito yo como buscar la manera de clarificarlo un poco más (...) necesito un trabajo muy fino, digamos (risas), necesito un trabajo más, eh... un poco, creo que nos pasa a todos”* (Entrevista TO2, línea 256).

Las discordancias conceptuales entre el campo de formación inicial y el posgrado enfrentan al estudiantado a resolver producciones escritas con las que no se encontraban familiarizados previamente. E3 hace visible estas incongruencias al mencionar diferentes significados desde los que se aborda un mismo significante en ambas disciplinas (enfermería y educación):

*Todos los cursos que he hecho y... desde una definición de equipo distinto... Y cuando vengo acá mi tema de investigación es el equipo docente, porque si están formando a un enfermero (...) Y en salud, desde que estoy en atención primaria, plantel para mí es hegemónico... es distinto, tiene otra... pero cuando voy a la bibliografía... Es eso lo que a mí me costó... Y bueno, y si les gusta plantel lo dejo a plantel (Entrevista E3, línea 236a 250).*

Un tanto confundida en el espectro de terminologías posibles, V1 también plantea: *“hablo de competencias, y... claro, después me di cuenta... No me di cuenta que vos, con esa terminología que lo podés poner con otras palabras como saberes, elegir otras cosas, como saberes adquiridos”* (Entrevista V1, línea 322 a 329). Estas situaciones conceptuales dilemáticas también preocupan a I2 (ingeniero) y TO1 (terapista ocupacional):

*cómo entiendo... porque, por ejemplo, leo a un autor, y de veinte palabras que usa diez tengo que ir al diccionario; que se yo... palabras... capaz de que yo tengo idea lo que dice, pero es el significado que le quiso dar (...) lo lees, tener que entenderle la idea, eh...es complejo. Es complejo para mí que no tengo experiencia en eso (Entrevista I2, líneas: 52 y 54, 66 a 68)*

*empezar como a familiarizarme con algunos conceptos, con algunos autores, con algunas cosas que, no sé una... desde una secuencia didáctica a lo que significa un recurso didáctico a qué mismo es la pedagogía, bueno, un montón de cuestiones que eran súper específicas y que yo no tenía ni idea (Entrevista TO1, línea 44 a 47).*

Tal como explicita el Gráfico 2, adentrarse a una nueva terminología e incluirla como repertorio conceptual y fundamento de la práctica docente en la universidad fue un logro generalizado. No obstante, la central preocupación por interpretar el significado de estos conceptos y contraer un posicionamiento al respecto fue un gran dilema para el cuerpo de maestrandos: *“tengo que ponerme a buscar que es conductivismo... para ver si es lo que yo pienso, si es lo que yo creo o es otra cosa o... porque, a veces, la palabra la entendés,*

*pero mezclada con otra... Y, qué se yo si es*” (Entrevista I2, línea 56 a 60). “*Uno como que trata ir tomando partido por el que cree que va un poco más acertado*” (...) “*este va más en lo acertado, a ver; este es como más políticamente correcto, este no, este es muy constructivista*” (Entrevista V2, línea 55 a 56). La articulación de saberes disciplinares divergentes con problemáticas del campo educativo obstaculizó el acceso a una caracterización homogénea del género discursivo en esa nueva comunidad de aprendizaje; los datos vertidos en el Gráfico 3 lo evidencian. Esta inestabilidad genérica fue producto de las dificultades para integrar conceptos del campo educativo al espectro disciplinar de cada estudiante (Nothstein y Valente, 2016). Insertarse en un marco de lógicas discursivas diferentes a los de sus carreras de grado obstaculizó la transmisión del pensamiento en palabras claras aun en quienes estaban familiarizados con temas afines a la educación:

*no tanto escribir sobre educación o docencia, sino más bien la escritura en sí misma, o sea, la redacción, lo que hace llevar todo tu pensamiento a las palabras y escribirlas, que tengan coherencia, que tengan conexión y que no se desvíen por ahí, de lo que vos querés transmitir* (Entrevista P, línea 62 a 65).

### **5.3.1.3. Una dificultad extendida: asumir un *ethos* productor de conocimiento**

Integrar la nueva información al bagaje cultural preexistente es muy importante. No obstante, en el nivel de posgrado esta situación se complejiza en la demanda de producir conocimiento (Nothstein y Valente, 2016). Es aquí donde encontramos contradicciones porque, más que confluir en sus textos escritos, las lógicas descriptivas y analíticas se encuentran en conflicto en sus discursos. La maestría desafía a construir un *ethos* productor de conocimiento en el interjuego de otras voces con la propia, aunque esta práctica es ajena a la mayoría de estudiantes. Es decir, el objeto discursivo a construir contrasta con las producciones escritas en sus formaciones iniciales, generando dificultades para interpretar e integrar el nuevo bagaje teórico. Más que producir un texto original, el estudiantado reproduce la teoría desde posturas descriptivas:

*yo describía, describía, describía, puse poco de mí, y ella me decía ‘Bueno, tu trabajo, prácticamente es una... como que escribiste todo sobre el curriculum, y esto que escribiste sobre el curriculum de medicina... Y que eso se puede encontrar en la web, está escrito, falta lo tuyo’ ... Y era verdad, pero realmente, para mí era nuevo (EntrevistaM2, línea 183 a 188).*

Este problema se observa en el Gráfico 3 como una recurrencia en las entrevistas (M2, E1,P, I2, TO2, V1, V2, E2 y E3): *“Me cuesta y me sigue costando, la cuestión de la expresión, así... Los médicos no sabemos escribir” (...)* *“no pude escribir cosas mías, pero igual fue un ejercicio importante el de escribirlo o la idea, viste que, como que intentas y te quedas ahí”* (Entrevistada M2, líneas: 71 a 72; 136 a 137). El trabajo de orientarse a un lector al comunicar una idea demanda un ejercicio de reflexión, contraste de teoría con la práctica y análisis de la información de acuerdo a un propósito comunicativo. En este ejercicio, la escritura personal es fundamental:

*Yo me escapo de las cuestiones personales (...) la última parte que era lo que a mí me parecía y demás, y yo puse como tres renglones... Ah, me parece muy bien la comparación y demás... Y no, tenía que posicionarme: ‘yo, como docente, estando en la facultad a lo largo de esto...’, viste que, como tres puntos... Y yo... muy sintético era... que no me dí cuenta tampoco, viste... Eh... ‘o, yo con esto, porque yo necesito tal y tal’,y... entonces ahí lo hice (Entrevista M2, línea 190 a 198).*

Esta dificultad también es percibida por la profesora en las clases observadas, quien plantea al estudiantado: *“se entusiasman con el desarrollo teórico y no se elabora algo propio, acorde a los objetivos y al tema de estudio”*. También expresa: *“cuando uno desarrolla siempre tiene un nudo conceptual; deben preguntarse ¿Qué puedo evitar? ¿Cómo sintetizar?”* (Observaciones clases 4 y 2, línea 386 a 388 y 213 a 215). Las conjeturas de la docente al respecto evidencian la importancia de dar a conocer los propósitos comunicativos que estructuran un texto. De acuerdo a Cornejo Sosa, (2018) comprenderlos contribuirá a una buena organización mental sobre conceptos trabajados en



clase y construir la propia voz luego de comprender estas nuevas ideas.

Los obstáculos que encuentran a la hora de introducir su voz autoral surgen como resultado de dificultades cognitivo-discursivas; tales como: integrar y sintetizar el conocimiento, o parafrasear y articular diferentes saberes disciplinares. Estos aspectos, constatados en la Tabla 3 (Propiedad 1C), fueron observados en las clases al momento en que los cursantes debieron plasmar grandes cúmulos de información sobre un tema en un plan de pocas páginas. En particular I2, quien reconoce que se limita a copiar la información obtenida sin detenerse a pensar (Observación clase 2, línea 241 y 242). Dar forma al contenido del plan de tesis fue una preocupación recurrente en las clases y constatadas en nuestras notas de campo: *“Les interpela determinadas cuestiones: ¿Cómo ser más riguroso/a en una tesis? ¿Cómo sintetizar?”* (Observación clase 3, línea 276 277). Al explicitar dificultades en la paráfrasis y síntesis, una estudiante plantea: *“lo que es obvio para ustedes para mí es todo novedoso, es difícil”* (Observación clase 4, línea 263 a 265). Vinculado a esto, en las entrevistas los maestrandos aseveran: *“la dificultad mayor la tuve cuando tuve que integrar, de alguna manera, todas mis escrituras para focalizar una sola idea o para decir: ‘Bueno, vamos por este lado’”* (Entrevista P, línea 95 a 98). La necesidad imperante de obtener ‘ideas principales’ los enfrenta a un sinnúmero de preguntas que generan ansiedades a la hora de interpretar: *“¿Cuáles son las ideas principales del autor para sostener su idea sobre tal tema? Y yo quiero insertarme ahí y ya... uno, dos, tres y saco la idea de ahí... Y no están, las tenés que leer, releer y saber cuál fue la idea”* (Entrevista I2, línea 72 a 74).

Tanto sintetizar como parafrasear una teoría son acciones que requieren claridad conceptual. La terapeuta ocupacional hace visible esta relevancia: *“para poder escribir, primero leer muchísimo para ver qué decía esta gente antes de yo animarme a decir o a referirme sobre algún autor que no había leído nunca”* (Entrevista TO1, línea 40 a 50). Las dificultades para interpretar la información y la ansiedad por obtener una respuesta inmediata distorsionan la meta comunicativa a la hora de escribir con precisión un

enunciado: *“que incluya la palabra justa...Sobre todo, para la correcta comprensión de lo que vos querés transmitir... Me resultó... es más, transmitir mi idea eh, y que se entienda, es... me resulta complejo”* (Entrevista I2, línea 40 a 43). Como efecto resultante, más que involucrarlos en la producción de conocimiento, estas dificultades posicionan al estudiantado como consumidores de esa información y reproductores de otros discursos:

*no entendés lo que dice la persona, sino lo que uno quiere entender... Después cuando vos lo transcribís... ¿Esto fue lo que dijo? ¿Es esto o es lo que yo creo que dijo? que se yo, viste... Claro... Ese es también otro drama* (Entrevista I2, línea 76 a 78).

*cuando empezás a escribir te das cuenta que... te quedaste con algo que dijo un autor, y vos después lo escribiste y te encontrás en que es un error, porque estas escribiendo algo de alguien que ya lo dijo...eh... Entonces, ahí vienen las sanciones también* (Entrevista E1, línea 591 a 594).

Posicionarse como autores de un texto es una dificultad compartida por los estudiantes de la maestría en general. Un estudiante explicita esta dificultad frente a una consigna en la cual las citas textuales o referencias al autor aludido estaban prohibidas: *“tratando de no citarlos ni de usar palabras que ellos habían puesto en textos. O sea, tenía que ser creación propia, y me costó muchísimo, me costó muchísimo”* (Entrevista E2, línea 222 a 224). La veterinaria expresa: *“lo quemás te cuesta es arrancar vos, con tus palabras, a contar todo ese bagaje de información que te viene en ese momento a la cabeza, de lo que leíste, lo que cursaste”* (Entrevista V1, línea 346 a 351). En consonancia a ello, V2 plantea: *“los juegos, el diálogo, sobre todo al meter la parte personal, digamos... la opinión, la conclusión o lo que sea, sí... a veces es complicado”* (Entrevista V2, línea 56 a 60).

Como resultante, las representaciones sociales de la escritura y lógicas de comprensión conducen a afrontar esta dificultad de formas diferentes. Tanto V2 como E1 explicitan sus problemas al momento de enfrentarse a la hoja en blanco: *“yo soy mucho,*

*como te decía, no del copiar y pegar, pero sí del tomar... Me cuesta mucho, de la nada, eh... iniciar yo la idea*” (Entrevista V2, línea 79 a 80). De la misma forma, E1 plantea: *“me pasa algo con la escritura... Es que a mí me gusta leer y escribir lo que me queda ¿Entendés? Entonces, transcribir es algo que... que pienso que, siento que me opaca la creatividad...”* (Entrevista E1, línea 198 a 200).

Mientras la enfermera (E1) reduce la acción de leer y parafrasear a la transcripción textual, el veterinario (V2) percibe a la lectura como apertura de nuevos horizontes en la escritura: *“si previamente no lo leía no me daba una idea de cómo dar forma a eso que tenía que escribir”*, *“unavez que lo vea yo hago la idea del mío, no lo voy a copiar, pero necesito hacerme, necesitaba ver eso; ver en qué formato estaba escrito, cómo se subdividía”* (Entrevista V2, línea 79 a 92). Por el contrario, E1 entiende estos parámetros como aspectos limitantes: *“esto es otra cosa, acá tenés, eh... Un lineamiento que seguir. Entonces, hay que sentarse con los libros y transcribir y, pensar de otra manera, es distinto”* (Entrevista E1, líneas: 84 a 86 y 202 a 213). Adecuar su discurso a una normativa institucional le impide construir allí su propia voz: *“Se me termina la pasión porque me encuentro como... que uno también no tiene que salirse dentro de una estructura, dentro de unos autores que debemos tomar como sustento de la teoría de las asignaturas”* (Entrevista E1, línea 739 a 742). En este punto, podemos afirmar que las representaciones instalan diferentes percepciones y niveles de agencia a la hora de escribir; son por ello determinantes en las dificultades que cada trayectoria experimenta.

Lo manifiesto hasta entonces evidencia que el manejo de la terminología y las lógicas discursivas conforman espectros de un mismo problema. La necesidad de un eterno aprendizaje teórico les impide buscar mejores formas de transmitirlo (Perkins, 2018). Coincidimos con Vitale (2009), al afirmar que en el nivel de posgrado se exige un manejo de conceptos y terminologías que el estudiante no domina. Dada su escasa competencia disciplinaria, el estudiante fluctúa en la tensión entre limitaciones conceptuales que lo ocupan y la necesidad de escribir un texto claro. Es por eso que consideramos necesario

enseñar aspectos retóricos y discursivos en sintonía a los teóricos; tanto los recursos formales de la lengua como conceptos centrales en una disciplina requieren la misma atención en la enseñanza. Ambas variables se construyen recíprocamente y son indispensables en el proceso de aprendizaje de la escritura; es imposible escribir sin conocer el tema en cuestión, aunque también se torna difícil hacerlo sin haber comprendido sus problemas retóricos circundantes. Adquirir conciencia de la polifonía de voces en un enunciado materializadas en citas y paráfrasis permiten al estudiante apropiarse del conocimiento y comunicarlo correctamente (Aguilar y Fregoso, 2013).

### **5.3.2. Tensiones entre obligación y autonomía**

#### ***5.3.2.1. Un abordaje desde las trayectorias***

En la sistematización de la información obtenida, tanto la percepción de cambios en la forma de escribir (Gráfico 1) como el ejercicio obligado de esta práctica fueron recurrencias que decidimos poner en tensión con la autonomía individual (Gráfico 4). La terapeuta ocupacional 1, el veterinario 2 y las médicas (M1 y M2) enfatizan la relación entre la obligación de escribir para aprobar un seminario y el entrenamiento de esta práctica como factor fundante en la mejora discursiva: *“Y eso tiene que ver en gran parte con la maestría... porque bueno, porque te obliga un poco, te empuja ¿No?”* (Entrevista M1, línea 85 a 88). La obligación de escribir para acreditar seminarios exigió optimizar esfuerzos y entregar un trabajo en buenos términos a tiempo: *“en todos nos obligaban a sentarnos a escribir”* (Entrevista TO1, línea 26 a 27).

Al reflexionar sobre su trayectoria en la maestría, M1 expresa: *“Es como que empecé a vertoda la producción escrita, y ahí me di cuenta de la evolución, un poco... de cómo yo fui mejorando en esos aspectos”* (Entrevista M1, línea 92 a 101). La lectura y escritura en el posgrado le permitió reencontrarse con el hábito de producir textos académicos: *“no es que no sepa, sino que, perdés el entrenamiento; un poco la idea de la maestría fue esa... Ir recuperando ese entrenamiento...”* (Entrevista M1, línea 18 a 21). El discurso optimista y

autorreferencial de la estudiante evidencia un rol activo, no solo para apropiarse de los sistemas conceptuales, sino también para frecuentar los nuevos géneros y adaptar su producción a las exigencias institucionales (Valente y García, 2018). La entrevistada TO1 construye una perspectiva similar:

*en la maestría, lo que me pareció súper interesante es que, todos los seminarios, desde el inicio hasta ahora, incluyendo todo el ciclo de especialización y ahora los seminarios de maestría, eh... todos los trabajos finales fueron igual (...) siempre era un trabajo final, con una determinada extensión; a veces más corta, a veces más largo, pero en todos nos obligaban a sentarnos a escribir (...) los primeros trabajos me llevaban mucho más tiempo que los últimos, mucho más tiempo porque cada cosa que escribía la leía doscientas veces, o sea, la volvía a trabajar... De esos primeros tres o cuatro seminarios a estos últimos, bueno, hay un cambio enorme (...). Pero he podido sentarme y escribirlo (Entrevista TO1, línea 20 a 27 y 77 a 83).*

El veterinario 2 también reconoce un salto cualitativo en relación a la escritura en su carrera de grado: *“si me pondría a revisar los trabajos notaría una diferencia entre lo que escribí entre los primeros seminarios y lo que pude haber escrito para los últimos”*. El hecho de estar obligado a leer nuevos autores, identificar problemáticas educativas y escribir al respecto contribuyó a esta mejora. Escribir en un campo disciplinar requiere asiduidad y constancia: *“de no ser por la maestría yo no hubiese encontrado ni el espacio ni la forma ni nada de contactar o relacionarme con estos temas; más allá de que uno es docente”, “nunca leí Freire para dar una clase de inmunología; al contrario, me leía los libros de inmunología para saber todo lo de inmunología, pero nunca cómo se lo iba a explicar”* (Entrevista V2, líneas: 231 a 233, 206 a 209 y 211 a 217).

La obligación de ejercitar esta práctica, como posibilidad para mejorarla, fue un factor subyacente, tácito en algunas entrevistas y explícito en otras: *“Una cuestión que me pareció buena (...) es poner presión sobre el maestrando para decir okey, hay una fecha límite*

*y que generalmente son quince o treinta días después”* (Entrevista I1, línea 106 a 108). Con lo dicho previamente, podemos afirmar que todo el estudiantado se vio en la obligación de escribir para aprobar. No obstante, no todos sintieron que tenían las herramientas para hacerlo. Tanto en V2 como en M1 y TO1, la autonomía es una variable inherente a sus trayectorias socioculturales y adquiere nitidez en los cambios que experimentaron al pasar del grado al posgrado.

A diferencia de las mencionadas entrevistas, M2 plantea: *“Eh... Sí, me permitió mejorar... Pero tengo, o sea, recién comienzo... A pesar de que fueron estos dos años y medio, tres, estoy en un comienzo... Necesito... seguir haciendo, y es la idea”* (Entrevista M2, línea 92 a 94). Observamos una postura dubitativa en la médica, cuyo lema se reitera en la entrevista: *“hacer ya es aprender”* (Entrevista M2, línea 34). Estos comentarios analogan la continuidad en el ejercicio de la escritura a una forma de aprender esta práctica. No obstante, la idea de que el final aguarda un comienzo no es casual, sino vinculada estrechamente a su trayectoria en la maestría. En esta frase subyace una contradicción interesante: la culminación de un recorrido institucional en el marco de un augurado comienzo, la escritura de su tesis. Si tomamos los aportes de Ardini (2018) este juego de palabras adquiere un sentido. La autora afirma que la creatividad del lector crece si decrece el peso de la institución que la controla.

Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades; la escritura de una tesis requiere del posicionamiento enunciativo autónomo de cada maestrando. La autonomía que requiere ese pasaje en la escritura no se logra únicamente con el ejercicio obligatorio de esta práctica, sino que se construye en el margen de libertad que existe en aquello que el estudiante recibe. Más que sistematizar teorías, Ardini (2018) afirma que el estudiante debe aprender a analizarlas en contextos dilemáticos, transformando las relaciones sociales que sobredeterminan su relación con los textos desde el inicio de su trayectoria académica.

Escribir para cumplir con una exigencia institucional beneficia a estudiantes autónomos, pero impide que otros se comprometan a elaborar un discurso propio. El

ingeniero 1 ilustra esta perspectiva: “*tratando de romper la inercia de lo que soy... De esto que te decía recién, de tratar de cumplir; okay, entrego el trabajo, cumplo y le doy para adelante*” (Entrevista I1, línea 50 a 53). En línea a I1 y M2, E2 y E3, provenientes del campo de la enfermería, no relacionan sus mejoras en la escritura a este análisis autónomo, sino a la forma de transmitir un contenido a un lector y contemplar detalles retóricos, imposibles de identificar de no haber atravesado la maestría:

*no tanto en la facilidad de escribir como autor, sino en darle una coherencia y un correlato más, no solamente coherente sino cohesivo ¿No? Con la cuestión del mismo relato: darle un orden, prestar atención a detalles que uno no veía, que... o no le prestaba atención, en el tema de las citas, en el tema del punto y coma, en el tema de poder expresar, digamos... porque no es solamente plasmar lo que uno piensa, sino que también que se entienda lo que vos estás escribiendo* (Entrevista E2, línea 115 a 120).

La enfermera 3 admite una mayor conciencia frente a errores que antes ignoraba. En este sentido, introduciendo un tono irónico, afirma: “*Sí (risas). Lo que escribí y nunca nadie me dijo... Y te juro ¡Yo escribía re bien! (risas). Sí... dice: le falta acá... ‘¿Y por qué el artículo adelante? No se que me corrije, que se yo por qué habrá sido’*” (Entrevista E3, línea 270 a 272). Si bien son esenciales a la hora de escribir, la práctica discursiva aquí se reduce a elegir el contenido proposicional más adecuado, omitiendo la posibilidad de modelizar el propio discurso con decisiones autónomas (Eisner, 2018). Estas dificultades coinciden con las constatadas por Aguilar y Fregoso (2013), quienes afirman que la teoría sobre educación versa en reducir la distancia entre teoría y práctica. No obstante, las mayores dificultades en las carreras de educación en el posgrado consisten en “desarrollar una argumentación propia producto de una reflexión teórica o empírica, con cohesión y coherencia, que represente la apropiación de un objeto de investigación sencillo, pero bien fundamentado” (p. 415).

### **5.3.2.2. Exposición, obligación y comprensión: contrastes temporales relevantes**

*Si no fuera porque estamos haciendo algún tipo de estudio que nos obligue o que estamos involucradas en algún proyecto que obliga a sentarnos a escribir, la verdad es que es re difícil que lo hagamos porque nos desborda el trabajo* (Entrevista TO1, líneas 99 a 102).

Existe una contradicción subyacente a la hora de entregar un trabajo escrito: el proceso recursivo que requiere la escritura encuentra discrepancias con las obligaciones familiares y profesionales de estudiantes: *“Yo trabajo un montón de horas; entonces, siempre hubo... la dificultad para mí, de no... de no haber dejado de trabajar nada para sumar en la maestría”* (Entrevista TO2, línea 37 a 40). *“Me cuesta, ahora, encontrar el tiempo más que antes... Antes tenía tiempo, antes me costaba decir bueno: ‘Hasta acá’, lo entrego... Ese es el gran problema de entregar el trabajo, como que me quedaba la obra inacabada”* (Entrevista I1, línea 97 a 106). *“En mi caso, puntualmente, los problemas son de tiempo... No tanto de contenido o de formas, porque bueno, por mis actividades laborales me cuesta generar el tiempo para sentarme a escribir”* (Entrevista M1, línea 287 a 289).

Tal como observamos, el tiempo fue un condicionante mencionado por cada estudiante, problema que adquiere otras dimensiones frente a la experiencia de leer y escribir en una nueva disciplina: *“Somos primitivos en cuanto a la redacción”, “hace que te lleve muchísimo, muchísima cantidad de tiempo, dedicación en lectura (...) mucha información y el tiempo es poco”* (Entrevista V1, líneas 21 a 24 y 244). Aquí subyace una contradicción análoga a lo planteado por Hidalgo y Passarela (2009). El escaso tiempo para leer y escribir se conjuga con una preocupación mayor: aprobar materias del plan de estudios. En la necesidad imperiosa por acreditar los seminarios omiten la posibilidad de interpretar la información y darle relevancia de acuerdo a un tema de interés particular, que será objeto de estudio en sus tesis. De acuerdo a las mencionadas autoras, los maestrandos experimentan dificultades para cubrir lecturas suficientes y abocarse de lleno al análisis. Asimismo, la cantidad de tiempo que demanda este estilo de escritura contrasta



con aquel que cuentan para hacerlo: *“me fue llevando mucho tiempo poder introducirme en lo que realmente quería decir, lo que yo estaba proponiendo, y, a ver... me llevó tiempo traducir la idea que yo tenía de lo que quería a palabra, a teoría”* (Entrevista V2, líneas: 44 a 47 y 176 a 180).

Si bien el tiempo constituye un condicionante externo a la maestría, podemos comenzar a pensar alternativas de enseñanza frente a este dilema. Una de ellas consiste en evaluar si es relevante exponer una extensa cantidad de contenidos sin generar la oportunidad de revisarlos para interpretarlos a la luz de problemáticas educativas acordes al tema en sus proyectos de tesis. De acuerdo con Hidalgo y Passarella (2009), la cantidad de lecturas programadas desde el inicio de la cursada en los posgrados reduce el tiempo para análisis profundo de esos materiales. Las contraposiciones entre el tiempo para exponer un contenido y aquel que resta para interpretarlo generan discrepancias que disminuyen la potencialidad cognitiva en la elaboración discursiva. Esto lo evidencia una cursante: *“eso que vos planteas sería fantástico; que uno pueda presentar, después de volver, volver a presentar, pero los tiempos reales... yo no sé si eso es muy posible... No en esta instancia”* (Entrevista TO1, 184 a 186). Dicho comentario tiene relación con los supuestos de Carlino (2003a): *“el contexto habitual en el que los alumnos producen sus textos es poco favorable para elaborar conocimiento. Sirve sólo para decir lo que ya saben pero suele clausurar la etapa de reorganizarlo”* (p.1). Como resultante provisoria, la relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje nos obliga a dejar de pensar al estudiante como consumidor de un contenido para considerarlo un productor potencial. De esa manera, reconstruir la relación entre evaluación y aprendizaje y ayudar al estudiante a elaborar el conocimiento en el marco de la revisión y producción de textos.

### ***5.3.2.3. Lo emocional: una dimensión fundante de lo heterogéneo y lo discursivo***

La dimensión emocional fue un factor emergente en los resultados obtenidos. Este aspecto se relaciona estrechamente con la experiencia meta-cognitiva en el proceso de

aprendizaje que cada estudiante logró alcanzar (Cornejo Sosa, 2018) y, a su vez, fue una variable precursora de la heterogeneidad de perspectivas y aptitudes. Esta doble condición se conjuga en nuestros resultados e interpela a adentrarnos en los discursos estudiantiles para analizarlos con mayor precisión y ampliar a futuro la gama de estrategias didácticas, institucionales y políticas que construyan horizontes más igualitarios.

Dada la situación epidemiológica que atravesamos en el 2020 (covid-19), año durante el cual se desarrolló el trabajo de campo en esta investigación, hubo una gran demanda social del trabajo docente. A esto se suma la presión que tienen profesionales de carreras como enfermería o medicina. En las entrevistas E1 y M2 se hicieron presentes estas preocupaciones: *“es un año epidemiológicamente hablando que nos ha movilizado muy... eh... social y personalmente en mi caso, entonces... se hace una cuesta arriba”* (Entrevista E1, línea 45 a 49). *“Afuera, como que el mundo se cae; fue difícil mentalmente, a mí me han pasado cosas importantes, eh... pero... viste que transitar la pandemia ha sido duro”* (Entrevista M2, líneas: 234 a 237; 290 a 291 y 310 a 311). A pesar de ser un factor externo a la maestría, esta situación influyó de sobremanera en las estudiantes: *“me puso un filtro, un parate y me quedé trabada, hasta creo que es algo más personal que el ‘sentarse a escribir’”*. Un tanto frustrada, expresa: *“en este momento estoy trabada, pero totalmente con la tesis... (...) no le voy a entregar, porque no... no llego, no, no me dan los tiempos...”* (Entrevista E1, líneas: 76 a 81 y 39 a 43).

Estas variables nos permiten entender a la escritura como una práctica altamente sensible al contexto en que opera. Más que una habilidad general única, las pensamos en plural; es decir, existen tantas formas de escribir como experiencias subjetivas y patrones socio-culturales que las regulan. Si bien comprendemos el estrecho vínculo entre disciplina y escritura, no adherimos a discursos que simplifican esta compleja relación y reducen las dificultades al escindirlas ante un criterio disciplinar. En línea a lo que proponen Flores (2014) y Pozzo (2019a), nuestros resultados ponen de relevancia la complejidad de las trayectorias disciplinares y la importancia de enseñar a escribir cualquiera sea el contexto,

la base epistemológica de la disciplina y características de sus estudiantes.

#### **5.4. Prácticas de enseñanza de la escritura y estrategias que contribuyen a mejorarla**

Este capítulo presenta un itinerario con prácticas de enseñanza de la escritura en el posgrado, identificando aquellas que contribuyen a mejorarla. Este análisis conjuga los resultados obtenidos en entrevistas a estudiantes y observaciones no participantes a las clases del ‘Seminario de Tesis’ en la maestría. La recursividad en el discurso estudiantil nos permitió bifurcar las líneas de análisis y relativizar supuestos, abriendo el horizonte hacia alternativas pedagógicas inclusivas y democráticas. La escritura es una forma de conocerse y conocer, pensar con criticidad y sustentar una postura analítica y argumentativa; el logro de tales propósitos requiere incluirla como parte de la enseñanza de cada disciplina. Con el fin de documentar experiencias memorables, esta sección también incluye actividades de escritura destacadas por el estudiantado junto a una propuesta para profundizar en investigaciones siguientes.

##### **5.4.1. Las prácticas de enseñanza de la escritura: entre expectativa y exposición**

Dos maestrandos fueron gráficos al hablar sobre las prácticas de enseñanza en el posgrado: *“me encontraba con eso ¿No? Con temas nivel maestría para alguien que... que no traía los conocimientos previos para poder interpretar del todo eso... ¿No?”* (Entrevista V2, línea 61 a 68). En consonancia a esto, otros plantearon: *“necesitas un recorrido previo como para llegar a la clase de ella y no perderte en el tintero y poder aprovechar toda la información que ella brinda; entonces, y poder estar a ese tipo de situaciones y contextos”* (Entrevista I1, línea 194 a 196). Estos enunciados evidencian un grado de desajuste entre las expectativas docentes y el bagaje cultural con el que llega el cuerpo estudiantil, más aún si pensamos en un posgrado con bases epistemológicas muy diferentes a sus formaciones iniciales.

En cualquier nivel de formación, el sujeto incorpora información nueva si opera sobre ella, la relaciona con conocimientos previos y la transforma en algo propio. Por ende, el ingreso a un nuevo campo de saber requiere orientaciones que tiendan puentes entre el saber docente y las interpretaciones de sus estudiantes:

*uno tiene que adaptarse y para esa adaptación necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... y mucho esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma. Y escribirlo mucho más, obviamente, primero lo entenderás y después lo empezarás a escribir* (Entrevista I1, línea 191 a 201).

La desorientación estudiantil proviene del carácter implícito de las expectativas docentes. En tanto miembros de una cultura académica, el profesorado se involucra en la dinámica disciplinar, naturalizando la situación de aprendizaje de parte del estudiante. Reconocer esa distancia implica rever consignas, chequear interpretaciones, admitir divergencias y ajustar expectativas mutuas (Carlino, 2005):

*Sentarme a leer Popper sin saber si quiera quién era Popper me parecía que era un trabajo, digamos sumamente avanzado para lo que yo podía hacer; o sea, sí, podía leer el texto e interpretar ciertas cosas, pero de ahí a ni siquiera saber que ideología tenía la persona que escribió eso, qué pensaba* (Entrevista V2, línea 62 a 65).

Estos tenues desfasajes se condicen con el ideal de autorregulación en la construcción de conocimientos, a partir de lo cual se omite deliberadamente aspectos conceptuales y discursivos que deberían hacerse explícitos para evitar dificultades a posteriori. En ciertas ocasiones, la responsabilidad recae en el estudiante: *“depende de vos ahí que grado de manejo tengas en la escritura que... puedas llegar a ese buen puerto”* (Entrevista I1, línea 220 a 222). Al ser profesionales con una amplia trayectoria en la universidad, se desconsidera la posibilidad de que existan dificultades discursivo-cognitivas. *“Nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo*

*una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años, sino... Todos tendríamos 20 tesis ya hechas*” (Entrevista E1, línea 458 a 460). Estas percepciones docentes alimentan falsas expectativas que responsabilizan implícitamente al estudiantado por sus errores a la hora de acreditar seminarios (Bermúdez, 2009).

Retomamos a Di Stefano (2007) para argumentar que esta falta de regulación se desprende de un tiempo de interacción reducido entre docentes y estudiantes, limitado a cinco encuentros semanales en la maestría. En este sentido, la cantidad de contenidos programáticos instituye la necesidad de exponerlos, omitiendo la posibilidad de interpretarlos: *“Vos venís, rendís y ya está; entonces, te van a modificar, ¿No? Eso pasó, por ejemplo, en los seminarios... Hay seminarios muy opacos con temas muy relevantes”* (Entrevista C, línea 158 a 161). Al respecto, E2 afirma:

*se preocuparon mucho, al 100 % de hacer clases expositivas y darte un trabajo final, donde vos expones lo que escuchaste de ellos. Y, si vos tomabas notas te iba re bien, porque repetías lo que ellos querían escuchar, porque era lo que estaban diciendo ellos* (Entrevista E2, línea 162 a 165).

De acuerdo a estas deliberaciones, el tiempo de clases les resultó insuficiente para adentrarse en un análisis más profundo del problema e interactuar de otra forma con el contenido. Al respecto, el enfermero 2 afirma: *“no todos los seminarios me dieron esa posibilidad de facilitarme las herramientas para que pueda ser un ‘buen escritor’. Fueron pocos los seminarios”* (Entrevista E2, línea 126 a 127). Concomitantemente, la médica 2 expresa: *“la mayoría son expositivos y que hablan, hablan, hablan, hablan (...) Te imaginás si uno todo un día de trabajo y cuestiones, y escuchar... Escuchar, escuchar, digo... ¿Y esto vine a aprender? Viste... No me pareció, pero después me fui adaptando”*. A su vez, plantea: *“Me llamó la atención eso, que la metodología... eh... era muy convencional”* (Entrevista M2, líneas: 264 y 213 a 219). El acto receptivo de escuchar que explicita M2 se traduce en el acto de leer luego de recibir lo *tirado* en I2:

*Te van tirando autores que vos tenés que leer y, cuando vos vas leyendo, te vas cuestionando... O sea, te cuestionás (...) Vos te vas cuestionando... ¿Puede ser posible? ¿Es practicable lo que está diciendo? ¿Qué ejemplo tuve yo en el aula que me pueda llegar a decir que esto sea cierto o no sea cierto?... Eh... Bueno, yo, me voy cuestionando todo y eso me sirve (Entrevista I2, línea 260 a 266).*

Este discurso autorreferencial refleja la demanda autónoma de aprender luego de escuchar. Sin embargo, nadie aprende por recepción pasiva; un saber colectivo es aprendido si el estudiante lo convierte en algo propio y resignifica los supuestos de partida (Carlino, 2005). La teoría debe enlazarse a una problemática a la hora de escribir un texto para acreditar seminarios en la maestría. Lo preocupante de la clase magistral es la contradicción intrínseca que contrae en sí misma: se acredita con un producto escrito que requiere del debate para producirse. El docente puede generar las herramientas para aprobar un seminario si prevee esta acción cognitiva del sujeto y la propicia.

#### **5.4.2. Enseñar, evaluar y aprender: el proceso de escritura en clave interaccional**

Existen supuestos estudiantiles que conforman a las prácticas de escritura como parte del curriculum nulo (Eisner, 1994). No obstante, sus discursos en general relativizan el accionar docente, evidenciando un amplio espectro de perspectivas didácticas en el trayecto de la maestría:

*era más, diría... la figura... El contenido en sí que la forma... En cambio, tener alguien que te vaya marcando cosas que, también, en todo el texto largo te das cuenta cuando lo volvés a ver y lo que te marcan... Y decís, “Uy, tienen razón” (Entrevista P, línea 151 a 159).*

En concordancia a P, I1 reconoce improntas diferentes en cada docente al enseñar:

*algunos te allanan el camino, por decirlo en criollo... diciendo, bueno, como estructurarlo, como facilitar que vos llegues a buen puerto a nivel de escritura,*

*eh... y otro es como que asume que vos lo manejas, es tu responsabilidad poder hacerlo* (Entrevista I1, línea 217 a 223).

En estas palabras los ideales de autonomía implícitos en la enseñanza resultan evidentes. No obstante, otros discursos matizan los reduccionismos idealistas al referirse al taller como una dinámica potencial en la práctica de escritura. Introducir esta dimensión formativa en la enseñanza requiere de un posicionamiento político y pedagógico que entienda al estudiantado como sujeto autónomo, responsabilizándose en darles las herramientas para desarrollar esa autonomía (Bozzo *et al.*, 2017). En este sentido, el trabajo en torno a entregas parciales a lo largo de un seminario fue una práctica de enseñanza altamente valorada por el estudiantado. Construir un objetivo de trabajo claro desde el inicio del cursado en el posgrado permite seleccionar información pertinente al respecto e ir construyendo un escrito de forma colaborativa antes de entregarlo formalmente (Entrevista I1, línea 320 a 328). El aprendizaje autónomo por parte del estudiante requiere nuevos modelos de evaluación que lo impliquen en la corrección de sus trabajos para que asuma con conciencia un problema retórico subyacente:

*hace que, vos empieces, a lo mejor... sin darte cuenta empezás a trabajarlo y empezás a tener una estructura, croquis, y después le vas poniendo color, y, a medida que avanzas con la clase le vas agregando cositas, y sobre el final, a lo mejor ya tenés el trabajo casi cerrado y con un poquito más de envión lo podés cerrar* (Entrevista I1, línea 108 a 115).

El entrevistado V2 reconoce el potencial epistémico de esta estrategia. Las entregas parciales y trabajos intermedios en los encuentros cara a cara habilitaron al estudiante a posicionarse frente a la escritura: “*A lo mejor prefería entregarlo un poquito más crudo antes y después ver lo que estaba mal, poder re-trabajar y luego, digamos, seguir trabajando*”. Apelar a la construcción conjunta en torno a un trabajo, otorga la posibilidad de crear alternativas ante conceptos iniciales erróneos (Entrevista V2, línea 320 a 322). Asimismo, I1 se adentra en la dinámica de estos intercambios y fundamenta la razón por la



cual considera a esta estrategia una buena práctica de enseñanza. Cada estudiante proyecta su trabajo en la clase, instando a sus pares a identificar errores ajenos y desandar los propios (“*digamos: ‘Ah, el título lo puso acá, empezó a escribir de esto’*” (Entrevista I1, línea 417 a 419). La riqueza de esta dinámica fue una recurrencia evidente en las entrevistas: “*en simultáneo mientras vos ibas leyendo tu trabajo, viendo, y trabajando las cosas que uno podría ir modificando y mejorado (...) Me resultaron, en ese aspecto, que me dieron más herramientas*” (Entrevista P, línea 172 a 177). La retroalimentación entre pares y profesores es considerada una estrategia de evaluación potencial para ayudar a crear una atmósfera positiva en la revisión del proceso de escritura (Cornejo Sosa, 2018).

En las clases observadas, el potencial metacognitivo de esta estrategia se hizo visible en estrategias que conjugaron evaluación (Tabla 3, dimensión 6LMN) y explicación (Tabla 3, dimensión 3FG). En las lecturas colectivas la docente daba indicaciones y sugerencias como forma de enriquecer la revisión entre pares. Esta escena en la clase lo ejemplifica:

*La profesora apela ala ‘precisión’; se lee una pregunta en voz alta: ‘¿Estamos orientando...?’ manifiesta que se tratade un plural difuso, aludiendo a su vez: ‘cuanto más específico mejor’. Sigue leyendo: ‘causas internas de dicha facultad’ y expresa: ‘¿Por qué? ¿Cuáles son esas causas?’ Por esa razón, reitera la importancia en la precisión, tanto en la introducción como presentación del trabajo. Laprofesora reconoce dificultades estudiantiles al no orientar su discurso a un lector, sugiriéndose ‘no dar por supuesta la información’ (Observación clase 1, línea 96 a 102).*

La discusión respecto a la forma de enunciación permitía desandar aspectos conceptuales y metodológicos. En cada proyección se realizaron sugerencias y aclaraciones para una mayor rigurosidad en el discurso, desde aspectos léxicos hasta la formulación de instrumentos y redacción del mensaje a la población/muestra seleccionada por los tesisistas (Observación clase 1, línea 34 a 38).

A medida que el alumnado se adapta a la acción de escribir, comienzan a emerger las partes difíciles, secciones desconcertantes si únicamente se pretende llegar a un producto de escritura acabado. Es por ello necesario deconstruir el juego completo, individualizar esas dificultades, practicarlas por separado y desarrollar estrategias para abordarlas mejor, reintegrándolas al juego final. Retomamos esta metáfora de Perkins (2018) para denotar la importancia de estos trabajos intermedios en la escritura como posibilidad para enriquecer criterios de autorregulación. En la mayoría de las clases observadas la docente partió de la problemática y el proyecto de tesis de cada estudiante; esto configuró un clima colaborativo porque el cuerpo de cursantes tuvo la posibilidad de aprender del error del compañero que exponía, y, a su vez, ofrecer sugerencias sobre cambios posibles en su escrito.

Estas instancias de diálogo fueron motivadas por la profesora, quien apeló al grupo-clase para responder dudas emergentes, antes de ser resueltas por ella (Por ejemplo, preguntándoles: “¿Qué cambios le harían?”). Sus observaciones críticas, pedidos de aclaración y aportes conceptuales y metodológicos fueron construyendo en los maestrands una representación de la comunidad discursiva académica como un espacio en el que la colaboración y el intercambio son esenciales (Arnoux, 2009). El alto nivel de interacción en la clase facilitó un rol docente mediador, permitiendo a sus estudiantes desandar dificultades, afinar el análisis, reescribir secciones del proyecto y reorganizar su pensamiento (Observación clase 1, línea 85 a 88).

Estas estrategias colaborativas demandaron el uso de foros personales, denominados por la profesora: ‘Laboratorios de Escritura’ (Tabla 3, dimensión 4F). El potencial de este recursodidáctico fue mencionado en las entrevistas TO1 y V2 y constatado en las observaciones noparticipantes en las clases: “*para mí fue... yo creo que la salvación al terminar de escribir mi proyecto, porque... eh... viendo también estas cuestiones, que se le corregía a los compañeros para yo poder seguir avanzando, eh... me ayudaron un montón*” (Entrevista V2, línea 330 a 333).

*Fueron fantásticos, porque hay un montón de cosas que las pudimos ir*

*produciendo ahí, y que, por ahí cuando uno la hace sólo dice: “Y... pero esto no sé...” Más allá si está bien escrito: si sirve, si no sirve, si es mucho, si capaz... no tiene sentido ponerlo, así que eso estuvo buenísimo* (Entrevista TO1, línea 158 a 162).

Este tipo de orientación flexibiliza el margen de error y lo convierte en una instancia de aprendizaje: *“ese trabajo que vos habrías desperdiciado en hacer algo con una orientación que no estaba del todo correcta, ya te lo ahorraste y empezaste a trabajar sobre cómo hacerlo o cómo se esperaría que lo hagas”* (Entrevista I1, línea 343 a 344). En estas prácticas de enseñanza subyace una perspectiva democrática y metacognitiva en la evaluación, al permitir al alumnado re-trabajar su texto escrito individual luego de someterlo a la lectura grupal y revisión de pares. No solo favorecen la producción escrita, sino que impiden seguir trabajando sobre una concepción errónea del tema para reconstruirla con el acompañamiento de estudiantes y docentes:

*hacer correcciones menores, aproximaciones sucesivas, y entonces, es como que vas evolucionando un poco lo más naturalmente con ese trabajo y no te cuesta más que decir: ‘okey, me tiró al diablo todo esto que hice’... ‘¿Y por qué esperar al último punto?’* (Entrevista I1, línea 343 a 347).

Al igual que en Arnoux (2009), los resultados evidencian que la riqueza de la dinámica del taller se da en el trabajo colectivo en torno a sucesivos borradores, estimulando la elaboración individual y análisis de las dificultades compartidas: *“A lo mejor hubo una sección previa, en donde vos empezaste a escribir... Estaba muy en borrador, pero ya te dio alguna indicación”* (Entrevista I1, línea 348 a 349).

*cuando uno escribe, viste es como ciega y se centra en lo que viene haciendo, y cuando otro lo ve... incluso pasa hasta con la narración misma; cuando otro lo lee dice: ‘Che, pero esta oración no tiene mucho sentido’... Y a lo mejor vos la leíste diez veces; entonces, me parece que, además de que ayudan son necesarias* (Entrevista V2, línea 322 a 325).

La relevancia política, epistemológica y didáctica del aprendizaje a través del diálogo en las clases fue una dinámica destacada por la mayoría de estudiantes: “*el diálogo, el intercambio, porque no aprendo solamente de ellos, sino de mis compañeros también; de los aciertos, las dificultades, la experiencia, el trabajar con otro es re importante*” (Entrevista M2, línea 232 a 234). Si se priorizan este tipo de estrategias en las clases, la interdisciplinariedad es un rasgo del posgrado que favorece el intercambio porque permite objetivar un problema desde marcos teóricos diferentes, pero unidos en un mismo propósito de escritura: “*Nos iban surgiendo también del grupo, eh... No solo mío, sino del grupo por la forma de escribir, porque la interdisciplinariedad que había en el grupo*” (Entrevista V2, línea 238 a 240).

Los resultados obtenidos nos autorizan a afirmar que el ingreso al posgrado implica enfrentarse a un universo de textos y géneros discursivos desconocidos previamente. Estas prácticas tienen normas y requerimientos propios de este nivel de formación. Por tanto, desaprovechar a la escritura como estrategia de aprendizaje sería desconocerla como constitutiva de la comunidad académica que sostiene a la propia universidad. Pensamiento académico y lenguaje escrito parecen constituirse uno en relación al otro; no obstante, escribir no supone *per se* un potencial epistémico. Asumir este vínculo, apartándose del concepto de escritura como transcripción del pensamiento, nos lleva a considerar nuestras acciones para promover formación retórica y discursiva. Esta práctica debe ser guiada por los mismos docentes a cargo de una disciplina (Marinkovich Ravena *et al.*, 2016; Castelló, 2006). Sin embargo, esta responsabilidad trasciende a la docencia y nos impulsa a plantear el debate en los estamentos de gobierno de las instituciones de educación superior en nuestro país. Hacerse cargo de la escritura de maestrandos requiere asesoramiento y formación docente, siendo imprescindible destinar recursos y sostener programas que incluyan esta práctica en las aulas universitarias (Carlino, 2005).

### 5.4.3. Marcos de intercambios posibles entre docentes y estudiantes

De los resultados se desprenden diferentes modalidades de orientación didáctica, coexistentes en la maestría. Basándonos en Eisner (2018), delimitamos tres marcos de intercambio entre docente y estudiante: corrección, devolución e interacción. Las entrevistadas M1, V2, TO1 y M2 hacen referencia al predominio de correcciones: elementos técnicos del discurso, que varían desde aspectos convencionales y estructurales hasta ortográficos y de puntuación: *“De forma nunca he tenido señalamientos... A lo mejor, soy muy despistada, algún descuido, de que me olvidé de subrayar algo... O una vez entregué un trabajo sin carátula, ponele, pero porque me olvidé... Medio a las apuradas”* (Entrevista M1, línea 174 a 180). Frente a estas correcciones, V2 expresa un juicio de valor:

*como si la mera corrección era revisar el formato de la bibliografía o no es compatible con APA y... cuestiones así muy generales. No recuerdo cosas muy certeras de decir: ‘No, esto está mal porque no tiene la estructura de texto que debería tener’* (Entrevista V2, línea 289 a 299).

Por otra parte, en la maestría también existieron devoluciones a los trabajos escritos que los cursantes enviaban. Estas fueron comprendidas en las entrevistas: I1, TO1, V1, I2, V2 y E2. Este marco de intercambio habilitó al grupo de maestrandos a repensar sus propios discursos: *“vos un verbo lo usas de una manera o crees que está bien usado y después decís: ‘No, este verbo no va’, porque no dice bien la idea o... no querés analizar... No, vos no tenés que analizar, lo que tenés que hacer es comprender”*. De acuerdo con Eisner (2018), la devolución docente permite identificar errores en relación a la escritura y apropiarse de la corrección. El entrevistado menciona: *“tenés que... ‘Ah, bueno, sí, tenés razón... No estaba viendo ese verbo, tenés razón, no es lo que yo quería”* (Entrevista I2, línea 189 a 192). Asimismo, esas devoluciones se relacionaban al grado de desarrollo conceptual, prescindiendo de la demarcación específica con respecto a la forma en que esas nociones estaban desarrolladas: *“Yo les entregaba los trabajos, me ponían aprobado o no aprobado, y yo no sabía si lo que había escrito estaba bien o mal, este... en lo que es*

*redacción, si estaba apuntado o era la respuesta que ellos buscaban” (Entrevista E2, línea 63 a 73).*

De acuerdo a estas consideraciones, este tipo de orientación consistía en una observación que no requería de una retroalimentación de parte del estudiante; es decir, *“más allá de que, o sea, no había una vuelta a devolverlo con esas correcciones” (Entrevista I1, línea 329 a 330).* Asimismo, afirman: *“en otros directamente no existían esas nuevas observaciones sobre el trabajo entregado... Nos dijeron bueno: ‘Está bien, la nota... Está aprobado’ y listo” (Entrevista I1, línea 330 a 331).* La entrevistada TO1 se interroga por aquellas calificaciones incuestionables: *“una calificación promedio sin saber porque tenía una calificación promedio o en qué me había equivocado o que podría haber hecho mejor” (Entrevista TO1, línea 164 a 172).*

*Eran bastante generales, nunca eran muy... digamos, muy con el ojo afinado a, si te referís, la forma de escribir; te digo, por ahí era siempre más, un poco hacia el contenido y no tanto hacia la... digamos, a que tenga competencia un poco el contenido del escrito (Entrevista V2, línea 286 a 288).*

Tal como explicita el maestrando, las devoluciones involucran aspectos generales, los cuales generaban confusiones: *“me hubiera gustado, porque yo quiero y, justamente, si en este trabajo, uno de los últimos... eh... está con un resaltador, eso que tengo... ¿Y qué tengo que hacer con el resaltador? ¿Qué tengo que cambiar?” (Entrevista E3, línea 123 a 131).* Este grado de generalidad no fue bien aceptado por el cuerpo de estudiantes: *“te decían, pero no te lo mandaban a corregir; bueno, no me pasó de corregir... Es decir, viste que la instancia de la maestría corregís más, por ahí en la especialidad o en algún otro seminario no estás corrigiendo” (Entrevista V1, línea 271 a 273).* Las devoluciones públicas tampoco fueron bien aceptadas por una cursante, quien las interpretó como acto de poder docente en su clase sin un fundamento conciso que sustente su accionar:

*Lo otro, esos rayoncitos que me han hecho, te das cuenta o esa docente delante de todoste dice que no va eso, habiendo no sé cuánto, que se yo... que no era su día...*

*Su intención era viste ese... el poder... que se yo, vos te das cuenta... con la intención de corregirte* (Entrevista E3, línea 149 a 156).

Consiguientemente, la interacción fue el modo de intervención reconocido por la mayoría (I1, I2, E2, E3, V1, V2, TO1, TO2 y P) como estrategia facilitadora de la escritura en la maestría. Las prácticas de enseñanza en las observaciones de las clases (Tabla 3, propiedad 3G) constituyeron un ejemplo de este proceso de corrección en clave interaccional:

*¿En cuáles de estas secciones ‘entra’ la justificación, fundamentación y el método que solicita la circular de la UTN? Los/as estudiantes dudan en sus respuestas, se muestran indecisos para definir estas secciones. Con ayuda de la profesora, reconocen que el problema es la sección que involucra a la justificación y fundamentación y en la delimitación podría estar el método. Luego la docente pregunta: ‘¿Con qué se relaciona más la delimitación? ¿Justificación o fundamentación?’* (Observación clase 2, línea 150 a 155).

Siguiendo las notas de campo (constan en Anexos), estas preguntas didácticas permitieron a la docente introducir nuevas explicaciones, por ejemplo: *“la justificación tiene una impronta de contextualización, mientras que en la fundamentación debe introducirse la ‘artillería del Marco Teórico, el problema, etc.’. Con esto afirma: ‘las grandes secciones que pide la circular se van desgranando’*”. También aprovecha estas circunstancias para mencionar que la capacidad de síntesis contribuye a que el trabajo final se luzca, porque está dirigido a un lector que ya conoce el trabajo; el objetivo de la defensa es corroborar la autoría del trabajo. A su vez, enfatiza en la diferencia entre escritura y oralidad. La profesora remarca que, al final, siempre se debe marcar: *“cuál es el aporte tuyo y qué es ajeno” “¿Qué es lo novedoso tuyo?”* (Observación clase 2, líneas 155 a 160 y 188 a 192).

En este marco de interacción, las orientaciones apuntaban al error específico. Más que al producto, se atendía al proceso de escritura porque cada estudiante podía (o no) apropiarse del error y volver a entregarlo. En las entrevistas se destaca la potencialidad de

esta dinámica: “sobre lo que muestra cada uno hace la corrección en ese momento sobre el trabajo en proceso, no sobre el trabajo terminado. Entonces, son *feedbacks* que vos obtenés y te dan posibilidades” (Entrevista I1, línea 340 a 343). Lo mismo afirma el enfermero: “*tuve muchos errores, pero me sirvieron... Me aprobó, obviamente, con buena calificación y demás, porque vió, obviamente, el esfuerzo, calculo; pero me hizo correcciones bien puntuales*” (Entrevista E2, línea 173 a 176).

Según TO2, “*Algunos tenían correcciones otros tenían algún comentario (...) pero bueno, por ahí eran orientativas*”. Ejemplifica con comentarios simples como: ‘fue un buen trabajo’, y otros más exhaustivos en el que se repasó el trabajo y recibieron orientaciones más específicas (Entrevista TO2, línea 197 a 204). Algunos aspectos fueron: “*Esto lo puedes mejorar, puedes poner definiciones, no son definiciones tuyas, son definiciones que ya están, de autores diferentes, que vos sabés cómo citarlas en ambas y que enriquecen el trabajo*” (Entrevista V1, línea 276 a 278). La especificidad fue ampliamente valorada como cualidad en la interacción:

*Si hubiésemos quedado más en generalidades... o decir: ‘Bueno, tengan en cuenta esto, tengo en cuenta lo otro...’, y no ir específicamente a tu trabajo o el trabajo de los compañeros que se iban viendo en simultáneo... Yo creo que no hubiese sido lo mismo, creo que es muy importante ese trabajo, incluso yo le agregaría otro seminario más de escritura (risas) para fortalecer eso* (Entrevista P, línea 248 a 259).

*Pensaba: ‘Pero, ¿Por qué me dicen que la oración es muy larga?’ Y viste, tenía 5 renglones... Era larga, pero no lo podía ver, era como que lo cambiaba para que lo acepten, pero después cuando fui escuchando de redacción o, bueno, en los seminarios mismos... En algunos más que otros nos remarcaban cosas en relación a esto... Y... digo: ‘Ah, claro... Se pierde la idea... No está claro’ (risas) mucha zaraza para decir algo concreto* (Entrevista TO2, línea 145 a 150).

*Me marcaban errores de redacción, no tanto de ideas, pero sí errores de*



*redacción... Corregí este verbo, esto corregí acá, fijate que lo estás haciendo redundante, esto está...No corresponde, esto está desubicado, ponelo en otro lado, eh... Esta idea está desubicada, sacala directamente (Entrevista I2, línea 179 a 182).*

*De las devoluciones que me hicieron... sí, si... yo las pude corregir, pero tenían razón...o sea, las tomé... Más allá ¡Uy! cuando ves toda la hoja que escribí...digo, para qué escribí tanto...Esta profe se dio el trabajo, creo que es... ¿No? el respeto a las equivocaciones que uno tuvo... Yo las he tomado y me ayudó bastante” (Entrevista E3, línea 144 a 147).*

La fundamentación didáctica de este tipo de orientación docente fue otro aspecto destacado: “*para entender la lógica de la modificación, y no decir simplemente: ‘Ah, bueno... sí,claro. Acá pongo esto en vez de esto y ya está...’ Sino entenderlo por qué suena mejor, porque está mejor armado así”*, “*Entonces, cambia la forma... Y uno ya de otra forma aprende, de otra manera quiero decir”* (Entrevista P, línea 180 a 191). A partir de aquí, observamos que las dinámicas dialógicas y colaborativas entre docentes y pares en torno a la propia producción fue una forma de aprendizaje destacada. Esta estrategia permitía fundamentar las correcciones *in situ*, tanto a docentes como a estudiantes. En este punto, V2 reconoce a la virtualidad como un punto a favor:

*No veíamos el escrito del trabajo, sino alguna presentación en algún power o los comentarios que cada compañero hacía acerca de lo que había escrito y no el material escrito; viste que cuando uno lo dice o lo comenta es una cosa, pero cuando realmente lees lo escrito es distinto (...) vos lo podés contar muy lindo, y, a lo mejor, lo que está escrito no está escrito tan lindo como vos lo contás (Entrevista V2, línea 348 a 357).*

*Hablar a partir de lo que el otro traía... A lo mejor algún otro podía tener eh... Me parece que fue re rico, porque uno no está como en una instancia, saliendo del secundario, que bueno, no te importa. Estás prestando atención porque también*

*querés mejorar* (Entrevista TO2, línea 162 a 165).

Consideramos a esta modalidad de orientación como un modo de intervención interactivo porque enfrentó al estudiantado a revisar su discurso, defenderlo y negociar las modificaciones propuestas. Se trata de comprender lo propio a partir de la diferencia, configuración antagónica que debe darse en un marco de respeto y construcción, motivando al estudiante a explotar su margen de agencia. La práctica de enseñanza que introduzca la pregunta, incentive el análisis y permita al estudiante introducir un punto de vista fundamentado en teorías contribuye al aprendizaje de la escritura (Entrevista I2, línea 232 a 246). De esta forma, enseñar a pensar: *“Cuando vos lees algo con un espíritu crítico siempre es cuestionable, no que vos lees de memoria para contestar... Viste como te dije, las diez preguntas, dónde están las diez preguntas, acá... Bueno, eso lo haces para contestar”*. Los propósitos que involucran criticidad y rigurosidad conceptual y discursiva se construyen en el marco de dinámicas de clase que habilitan el diálogo, la contradicción y reflexión conjunta (Entrevista I2, línea 266 a 269). Este marco de interacción conjuga evaluación con enseñanza y aprendizaje. Su potencialidad se debe a que eleva los niveles de comprensión de forma situada. Más que dejar librada la responsabilidad de su propio aprendizaje, esta modalidad de retroalimentación se constituye en un medio para que un estudiante alcance y transforme sus conocimientos mediante la escritura (Stagnaro, 2018; Scardamalia y Bereiter, 1992).

#### **5.4.4. Actividades de escritura de interacción textual**

En esta sección es significativo el Gráfico 8, el cual resume actividades de escritura implementadas en el posgrado desde la perspectiva de sus estudiantes. A pesar de que las actividades de índole acreditativas fueron las mencionadas en mayor medida por los cursantes, también existieron otras prácticas que es preciso destacar en este análisis.

La escritura no puede concebirse de forma homogénea; las prácticas de enseñanza deben operar tomando en cuenta diferentes puntos de partida y permitiendo a la vez entrar

en contacto con otras concepciones. Las actividades aquí deben nutrirse de la interacción de los participantes del proceso pedagógico, promoviendo modos heterorregulados de interpretación para deslindar un proceso de autorregulación a *posteriori* (Del Rosal, 2009). Si bien existieron prácticas de enseñanza expositivas que dejaron librada la resolución del trabajo escrito a la autonomía de cada maestrando, tanto en entrevistas como en observaciones reconocimos ejercicios de escritura metacognitivos y significativos en el proceso de aprendizaje. Las actividades de reescritura en las observaciones se enriquecieron clase tras clase, procurando la participación activa del estudiante para fundamentar sus producciones frente a pares. A lo largo de las mismas, diferentes estudiantes proyectaron su pantalla con lo escrito en su plan de tesis hasta ese momento. A partir de allí se ponía en cuestión lo redactado con correcciones que focalizaban desde la coherencia interna del trabajo hasta aspectos estructurales y gramaticales, como la formulación del título del proyecto y/o el uso correcto de artículos y verbos (Observación, clase 1, líneas: 27 a 29 y 80 a 85).

En las entrevistas salieron a la luz actividades que deseamos retomar para reconstruir teóricamente. Uno de los procedimientos consistió en un ejercicio de análisis individual y posteriores instancias grupales: *“te hacía poner en dupla con otro estudiante y juntábamos esas dos respuestas, mejor dicho, y teníamos que hacer una. Después de esa una nos juntábamos con otro, hacíamos tres y juntar las tres respuestas y hacer una”* (Entrevistado E2, línea 148 a 151). Estas actividades enriquecen el intercambio y ejercicio de reescritura en clave argumentativa: *“me sirvió para ejercitar el tema de tener que unificar tres criterios, ideas diferentes (...) ayudó mucho a incorporar lo que yo pensaba a lo que pensaban otros”* (Entrevista E2, línea 151 a 155).

Del Rosal (2009) afirma que el desarrollo de los socio-ecosistemas disciplinares solo se logra si el objetivo de la práctica de enseñanza es garantizar fluidez en los intercambios. Introducir la escritura comunitaria al proceso de redacción individual abre la posibilidad de escuchar valoraciones externas y refuerza la auto-evaluación. Al promover

vínculos entre modos de expresión e intelección, se genera conciencia al respecto y ponen en juego habilidades de selección, paráfrasis y evaluación de diferentes dicciones en función de un contexto. Estas situaciones obligan al estudiantado a variar el énfasis en las composiciones conceptuales: proyectarlas desde ángulos distintos y vincularlas con otras redes temáticas: *“te hacían hacer trabajos y después vos sí tenías que armar una idea tuya, independientemente de lo que habían dado ellos. Más que nada, usarlo como herramienta lo que ellos dieron”* (Entrevista E2, línea 165 a 168).

La intervención pedagógica aquí debe permitir el acceso a otras formas de conocimiento; someter el texto a fuerzas centrípetas, abrirlo para garantizar su apropiación. En otra actividad: *“nos hizo hablar tres autores... Y, probábamos nosotros y los autores estaban mudos... o... Había que describir”, “Eso de hacerle hablar, vos decís, hacer hablar a los autores para vos es un ejercicio... A mí me costó hacerlos hablar... Estaban mudos los autores (risas)”* (Entrevista M2, línea 131 a 134). Aquí el sostén didáctico es fundamental: para capturar el sentido del texto e incentivar la escritura personal no debe pretenderse una relación de equivalencia textual: *“hacerlos conversar entre sí, pero no usando palabras del texto: así que tuve que escribir bastante, y me costó muchísimo”* (Entrevista E2, línea 212 a 222). El proceso de escritura en clave interaccional promueve apropiación a partir de la reacción; es por ello que, para construir sentido cultural, debemos destituir la analogía entre apropiación y ejercicio reproductivo.

Estas actividades se construyen en base al entramado relacional entre docente y estudiante que brinde un margen de agencia decisivo, pero otorgue herramientas conceptuales y metodológicas para resolver el problema propuesto: *“hablaron de pedagogía estrictamente, pero cuando yo tuve que hacer el análisis después de leerla tenía que usar todo lo que yo había visto con lo que ellas habían dado”* (Entrevista E2, línea 169 a 173).

#### 5.4.5. Estrategias que abren nuevos horizontes didácticos

El cuerpo de estudiantes declama la inexistencia de una articulación real en los criterios de evaluación en el cuerpo docente, profesionales comprometidos principalmente con sus seminarios, aunque sin un conocimiento cabal de la propuesta integral en el programa del posgrado. Estos resultados también fueron constatados en la investigación de Hidalgo y Passarella (2009) en una institución pública argentina. A su vez, encontramos una relación intrínseca de esta problemática con lo recabado en el análisis documental; la normativa curricular vigente explicita detalladamente directrices en la selección de contenidos en la maestría (Tabla 4, Propiedad 1, D. B), aunque carece de criterios comunes para evaluarlos. Es por ello pertinente retomar discursos sociales y reglamentarios para repensar criterios de evaluación docente de forma conjunta en la institución:

*estamos todos diciendo: 'eh, pero cuando... ¿Qué más quieren? ¿Qué vamos a hacer?'... Y que uno te dice que está bien y el otro viene y te lo cambia, y el otro ya te había dicho que estaba bien... Entonces es como que vos vivís esa marea que... no sabes cómo a terminar esto (Entrevista E1, línea 194 a 197).*

Estas incongruencias impactan en la autoconfianza al momento escribir trabajos:

*Vas, venís... lo mismo que te corrigieron ponés, y ahí ya... Y bueno, creo que eso no... no se ponen de acuerdo para poder acompañarte; cada seminario es distinto (...) Hay que escribir bien, hay que poner los puntos donde uno... y redactar bien, pero como que no le dan bola en otros seminarios que no sean esos, tampoco desde el principio (Entrevista E3, líneas 26 a 28 y 47 a 49).*

Se plantea una especie de viraje en las correcciones entre la maestría y la especialización: “no te ponen la misma lupa en todos los seminarios. Para mí, sí... eso... si me hubieran observado en los primeros seminarios eh... Entonces vos vas... ya vas con esa... viste, vas aprendiendo... que sea todo, que miren todo” (Entrevista E3, línea 41 a 44). “Al principio: ‘Uh, sí, está todo bien’. Y después cuando estamos terminando... ‘No, tenés que cambiar el problema’, ‘No, tenés que cambiar los objetivos’, y lo que vos pensabas que

*estaba bien ya estaba mal*” (Entrevista M2, línea 281 a 284). “*Che, me dijiste que era algo simple, que era esto...*’ Y después, la última clase aparecieron un montón de cosas y diciendo, ‘*che, ¿No te parece que trabajamos un montón? ¿Qué ya está? ¿Es suficiente?*” (Entrevista II, línea 188 a 131).

Tanto las contradicciones intrínsecas en la enseñanza como los desacuerdos docentes a la hora de evaluar un trabajo generan confusiones que inciden en el *ethos* enunciativo estudiantil: “*en mi tesis está, lo dejé ahí porque me corrigieron y me sugirieron el título ese lo dejé... A mí no me gusta, qué querés que te diga*” (Entrevista E3, línea 245 a 247).

*Uno te dice una cosa y el otro te dice otra, y vos... como estás encima en el medio, en la incertidumbre decís... ¿Vos sabes lo que yo terminé haciendo en un seminario con respecto a la escritura? Lo hice de una manera, y después cuando viene otro seminario lo puse como le gustaba al otro, como quería, como, porque en realidad quién de los dos tiene la veracidad de lo que hay que hacer* (Entrevista E1, línea 450 a 456).

*Lo que me corrigió me re-corrigió el otro docente: que yo había hecho así y así... Por eso es la confusión... El otro dice que el problema tiene que estar dentro de la introducción, hicimos así, re bien... Después cuando le tocó al otro: ‘No, el problema tiene que estar afuera’... lo saco afuera... Ahora me dicen que el problema lo tengo que meter adentro... Esas cosas... Entonces... tenés que hacer para lo que le gusta al docente* (Entrevista E3, línea 133 a 139).

De acuerdo a lo planteado por el estudiantado e interpretado en los documentos normativos, la propuesta didáctica en la maestría es declamada en su integralidad en el plan de estudios, pero se encuentra parcelada en la práctica real. A partir de aquí, si bien algunos comentarios advierten un posicionamiento crítico en demasía, otros nos invitan a buscar alternativas didácticas:

*Los seminarios son como un rompecabezas (...) si no tenés la parte pedagógica*

*como vas a pasar a la didáctica, si no tenés la didáctica como vas a pasar al taller de escritura... Bueno, todo eso fue haciendo a que la trate de llevar lo más al día posible (Entrevista M1, línea 215 a 220).*

El rompecabezas que conforma la propuesta integral en la maestría requiere del aporte de cada pieza que lo constituye; si la construcción de la tesis marca el punto de llegada a la comunidad discursiva académica, cada trabajo escrito en los seminarios puede aportar a ese constructo final. Esta metáfora nos permite ilustrar una demanda estudiantil recurrente que decidimos reducir en este estudio para retomar con mayor profundidad en posteriores investigaciones:

*Desde el primer seminario ya, sería, como producto, por lo menos muy inicial, pero producto al fin, que puede ser una entrada para tu tesis... Entonces, ir pensando desde ese primer día... Me parece que es importantísimo, obviamente que es muy difícil (Entrevista I1, línea 371 a 374).*

*Pareciera que durante todo el cursado de la maestría, este... tienen una forma de darte ellos el cursado, la dinámica de lo que es la didáctica, la pedagogía y demás... pero a la hora del trabajo final, que es obviamente el producto final de todo este cursado que es la tesis tiene un protocolo que es totalmente estricto. Y es a rajatabla cumplirlo, al 100 %, porque encima hay hasta una directiva por parte de la dirección; de cómo realizarlo, pero tampoco fuimos tan entrenados como para llegar a ese objetivo... Ir un poco más de uno, y muy poquitito de parte del otro (del otro te estoy hablando del docente) (Entrevista E2, línea 138 a 144).*

*“Lo que hiciste en un seminario puede ser el inicio, o, usarlo de base, o alguna partecita de base como para seguir re-trabajándolo con otro aspecto de ese seminario” (Entrevista I1, línea 362 a 364).* Estos comentarios plantean la demanda de escribir la tesis a lo largo de los seminarios de la maestría y especialización. Proponen un ejercicio colaborativo con sus pares y docentes de la institución, pretendiendo que la escritura de un trabajo de amplia magnitud teórica no quede librada a la autonomía de cada estudiante.

Este trabajo de co-construcción de la tesis requiere de andamiajes docentes a lo largo del proceso en la maestría y un diálogo continuo, no solo con el estudiantado sino también entre colegas de una institución. Con este despliegue abrimos el debate hacia estrategias de enseñanza que encaren los problemas con actitud investigativa con el objetivo de promover actividades constructivas, creativas y productivas. No obstante, primero debemos resignificar los propósitos de enseñanza tradicionales y entender al problema no ya como algo a resolver o remediar, sino como una invitación a pensar y construir en el proceso. Este posicionamiento debe darse mancomunadamente en el colectivo docente. Cada clase puede contribuir con una perspectiva diferente, sin necesidad de resolver un trabajo escrito en su totalidad. Configurar estos espacios de discusión solventaría el sentimiento de soledad de un tesista y abriría la posibilidad de sistematizar la enseñanza de los contenidos en cada seminario en torno a problemáticas de investigación específicas de cada estudiante (Di Stefano, 2009).

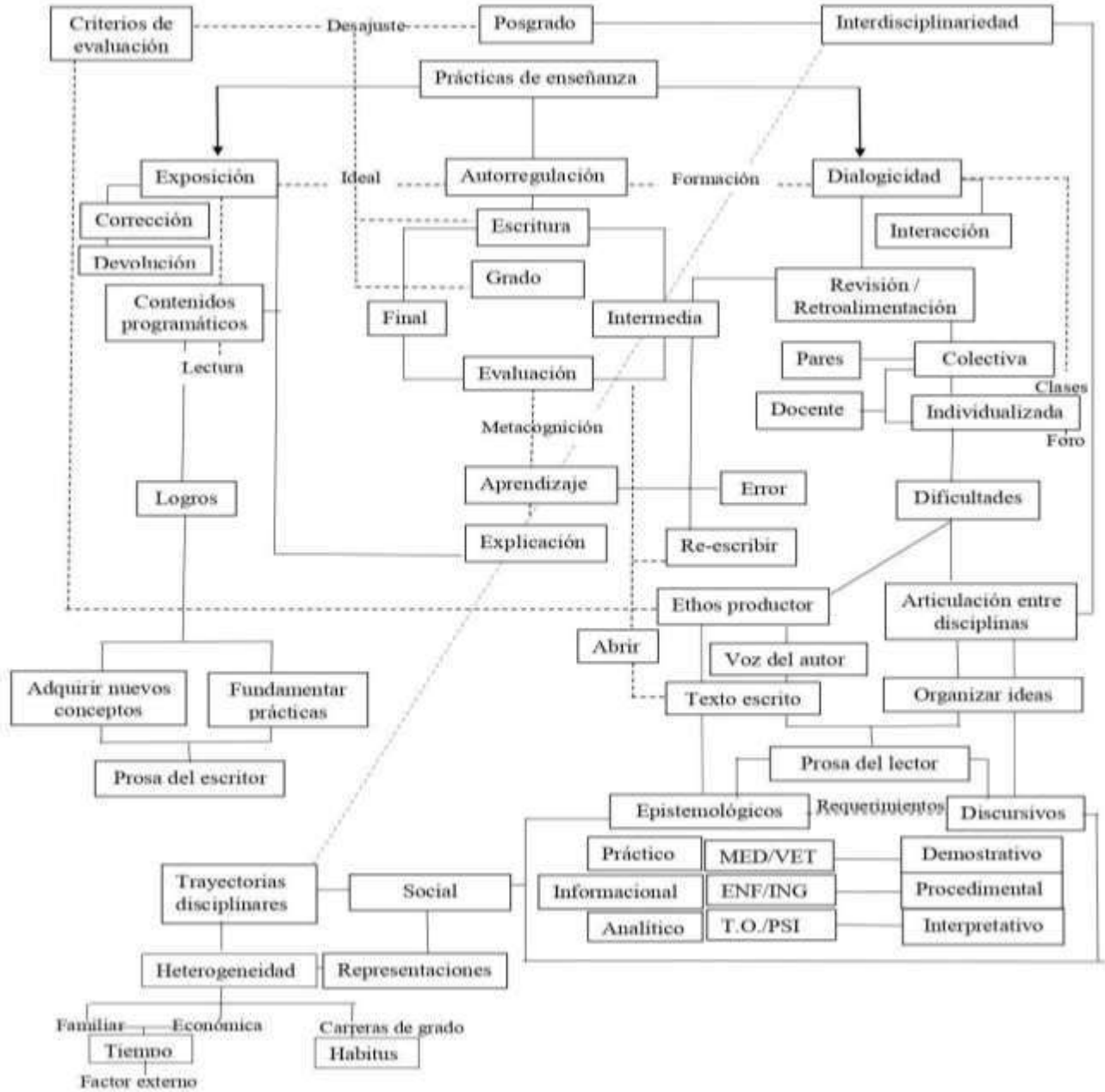


### **5.5.Triangulación: resultados generales y categorías teóricas**

A fin de sistematizar el análisis, presentamos un mapa conceptual, cuya red semántica relaciona los datos obtenidos en el campo y las categorías de análisis propuestas. En la Figura 2 presentamos las formas en que se bifurca nuestro objeto de estudio: la enseñanza de la escritura académica. Esta práctica puede orientarse desde lógicas expositivas o dialógicas. Tal como observamos, de ambas se desprenden diferentes categorías relacionadas a estrategias didácticas y niveles de comprensión estudiantil. Sostenemos que la enseñanza en clave interaccional habilita a la revisión de pares y retroalimentación docente en un proceso de reescrituras que permite al estudiante identificar dificultades y compartirlas con el colectivo. En este proceso, el trabajo sobre el error contrarresta el ideal de autorregulación en la escritura y privilegia el andamiaje pedagógico como un punto de partida hacia la autonomía estudiantil.

El uso de la escritura de un docente en su clase se relaciona a sus nociones de evaluación, aprendizaje y estudiante. En este sentido, esta práctica social puede ser utilizada como instrumento de transmisión conceptual o un medio de aprendizaje. Es decir, el resultado de un trabajo puede conformarse en un producto final a ser calificado o habilitar apertura en el proceso. De acuerdo con nuestro análisis, si se percibe la función epistémica de la escritura la producción deja de ser acabada e individual y se la entiende como parte de un proceso de construcción junto a otros. Aquí prevalece la noción de evaluación como forma de aprendizaje. A medida que aprende a escribir el estudiante adquiere autonomía y seguridad para construir su propia voz en un marco de construcción de significados. Entender a la escritura como un proceso de construcción permite individualizar dificultades y, por consiguiente, habilitar las diferencias, orientando la prosa a un lector y evaluando el proceso sin demandar un producto escrito de forma abrupta.

Figura 2. Triangulación de los resultados y la teoría



## 6. CONCLUSIONES

En esta investigación nos propusimos reconocer, caracterizar y sistematizar prácticas de enseñanza de la escritura en la MDU de la UTN (FRRo). Partimos del supuesto de que la enseñanza de la escritura se complejiza si se piensa en la diversidad académica que cursa en posgrados interdisciplinarios. La elaboración de trabajos en esta comunidad académica requiere un abordaje discursivo-cognitivo con un alto nivel de exigencia. En el caso estudiado, los maestrandos se enfrentaron a un doble desafío: el paso de consumidor de la información a productor de conocimiento que el posgrado requiere y el ingreso a una nueva disciplina con lógicas discursivas diferentes a las de sus formaciones iniciales. La educación, en tanto ciencia pluriparadigmática, demanda un ejercicio de argumentación escrita e intertextual que interpela a investigadores noveles y obliga a atender a su enseñanza en este nivel de formación. Debido a las desigualdades que estas diferencias disciplinares pueden acarrear, consideramos indispensable desplegar prácticas de enseñanza de la escritura académica.

Aquí versa la relevancia de este trabajo; estudiar la enseñanza de la escritura en un posgrado nos compromete en la búsqueda de alternativas para contribuir a un buen desempeño académico y superar representaciones conducentes al abandono en este nivel. A tales efectos, revelamos que las trayectorias estudiantiles ingresan al posgrado con una identidad cultural inherente a las disciplinas en sus carreras de grado y recorridos socio-culturales. En primer lugar, ante el objetivo específico 1 de comparar y describir prácticas de escritura de los estudiantes del posgrado en su formación inicial, agrupamos las trayectorias disciplinares de acuerdo a criterios epistemológicos y discursivos. Los resultados arrojaron prácticas de escritura orientadas a demostrar en las ciencias médicas y veterinarias, resolver problemas en las ingenierías y enfermería e interpretar experiencias en psicología y terapia ocupacional. A pesar de estas diferencias, las trayectorias confluyen en la demanda de construir un posicionamiento enunciativo argumentativo con el fin de adentrarse a un *ethos* productor de conocimiento y trascender hábitos consumistas de la

información.

Del objetivo 1 se desprende, en segundo lugar, la escritura de cada cursante en su ejercicio profesional en general y como docente universitario en particular. Esto nos permitió establecer un nuevo cuadro comparativo con diferencias que trascienden las disciplinas en el grado. Aquí delimitamos una profusa relación entre escritura y trayectoria social, lo cual introdujo otras variables en el abordaje cognitivo-discursivo. En este punto, la adquisición y puesta en práctica de recursos lingüísticos involucran autopercepciones ligadas a experiencias profesionales y familiares que autorizan u obstaculizan la asunción de un rol dentro de la comunidad académica.

En este sentido, la heterogeneidad no solo deriva de las disciplinas de proveniencia, sino también se traduce de los significados y relaciones de identificación constitutivas del imaginario social y repertorios personales que dan sentido a la propia práctica. En el aula universitaria convergen modalidades de expresión discursiva y patrones socio-culturales que dotan de significado a las trayectorias académicas y ponen en cuestión la uniformidad del vínculo entre disciplina y escritura. El desempeño estudiantil en la maestría no solo se enlaza al campo de conocimiento del cual provienen, sino también a sus percepciones como sujetos sociales.

Esta trama de resultados se vincula a las representaciones sociales sobre las actividades de escritura y su enseñanza en el posgrado (objetivo 5). En este tópico de discusión relacionamos el *ethos* discursivo estudiantil a los estereotipos vigentes en sus disciplinas y la sociedad, e introducimos la noción de *habitus* como aspecto constitutivo de los significados de la escritura en un campo de conocimiento. Por ejemplo, la preponderancia del pensamiento visual y práctico en las carreras de enfermería e ingeniería induce representaciones que menoscaban el papel epistémico de la escritura, reduciendo su ejercicio a la reproducción y su enseñanza a la evaluación sumativa. Estas concepciones mecanicistas impactan en la autoconfianza estudiantil e inhiben la construcción del yo en sus propios discursos. Por lo tanto, aseveramos que adoptar una voz y asumir un rol en una

comunidad discursiva también requiere poder: ganarse la autoridad de hablar y ser escuchados.

En la enseñanza, estas variables introducen la necesidad de resignificar la evaluación para crear sentidos de pertenencia institucional y aprovechar la riqueza que las singularidades pueden aportar en el marco de propósitos de escritura compartidos. Aquí subyace un vínculo potencial entre el objetivo 5 y las deliberaciones analíticas con respecto al objetivo 3. Sostenemos que conocer las representaciones del cuerpo de estudiantes permite al docente intervenir cuando estas no coincidan con las exigencias que plantea el campo (Di Stefano, 2009). Lo enunciado por la autora se relaciona estrechamente con los resultados en nuestro estudio; de acuerdo a lo recabado, existe un grado de desajuste entre las expectativas docentes y aquello que los estudiantes traen como ingresantes al posgrado. Estas falsas expectativas ligan al aprendizaje de la escritura a un ideal de autorregulación y reducen la enseñanza a la transmisión de contenidos programáticos.

La exposición como rasgo preeminente en las prácticas de enseñanza en el posgrado se relaciona a resultados frente al objetivo 2. No es casual que los logros estudiantiles consistan en el aprendizaje conceptual y las dificultades de escritura residan en la articulación de esas nuevas ideas con aquellas pertenecientes a sus disciplinas de origen. Si la enseñanza únicamente persigue el propósito de transmitir contenidos, la mayor preocupación de sus estudiantes será adquirirlos a través del amplio espectro de lecturas expuesto en el programa. De esta manera, se omite la búsqueda de formas idóneas para comunicar esos conceptos a un lector y descarta la posibilidad de resignificarlos al relacionarlos a una problemática en su campo disciplinar.

Sin embargo, el sujeto incorpora información nueva si opera sobre ella, la vincula a conocimientos previos y transforma en algo propio. Por ende, si deseamos lograr un aprendizaje significativo (Ausubel, 1982) debemos tener en cuenta que el ingreso a un nuevo campo de conocimiento requiere orientaciones que promuevan autonomía discursiva. Esta cualidad debe perseguirse sin dejarla librada a la responsabilidad del estudiante. Al

adentrarnos en el estudio de las prácticas de enseñanza, descubrimos que la recepción pasiva no garantiza el aprendizaje de la escritura. De acuerdo a los resultados en el objetivo 4, la comprensión procede de la interacción frente a un saber colectivo. Esto demanda a cada docente reconocer distancias para rever consignas, evaluar interpretaciones, admitir divergencias y ajustar expectativas mutuas (Carlino, 2005). En los resultados identificamos factores de la enseñanza que mejoran la calidad de los escritos, potencian el proceso de composición e incrementan la comprensión conceptual y discursiva (objetivo 4). Entre estas se ubica la retroalimentación entre docente y estudiante y revisión entre pares en torno a trabajos de escritura intermedios. Asimismo, las entregas de escritura parciales y trabajo recursivo sobre la propia producción permite a cada docente supervisar operaciones puestas en juego durante el proceso, intervenir de manera puntual para señalar dificultades y potenciar logros en el curso del seminario.

En líneas generales, constatamos que las actividades metacognitivas se construyen desde diferentes núcleos epistemológicos (seminarios del posgrado), pero son atravesadas por dos variables constructivistas: apertura cognitiva y debate interaccional. Este tipo de propósitos en los trabajos proporciona fluidez en los intercambios y abre la posibilidad de escuchar valoraciones, reforzando la auto-evaluación. En este proceso de enseñanza es fundamental un posicionamiento crítico en la intervención pedagógica. El trabajo sobre el error y la posibilidad de transformarlo es una forma de destituir la falsa analogía entre apropiación y ejercicio reproductivo de la escritura. Es por eso que la evaluación formativa se potencia como instrumento metacognitivo si forma parte de la explicación. Se trata de abrir el texto para garantizar su apropiación: someterlo a fuerzas centrípetas para recrearlo al calor de la discusión antagónica entre pares y docente.

Estas palabras adquieren un sentido si se piensa en el grupo interdisciplinario que convoca ese debate. Tanto la escritura como la enseñanza son prácticas sociales altamente sensibles al contexto en que operan. Por lo tanto, reducir esta última a la exposición lineal de un contenido otorga unidireccionalidad a la evaluación y convierte a la escritura en una

habilidad general única. Es aquí donde encontramos una contradicción interesante: tras las evidencias en el objetivo 3, la concepción de escritura como práctica situada no se traduce en la enseñanza. Más que promover un uso epistémico de esta acción, en el aula se la utiliza como instrumento para dar cuenta de los contenidos de una asignatura a través de una evaluación escrita final.

Por lo tanto, frente a la multiplicidad de contextos en que un texto se inserta, la principal contribución de nuestro estudio fue identificar prácticas de enseñanza metacognitivas y democráticas que potencien la producción de conocimiento en el campo de la educación, sosteniendo la multiplicidad discursiva. De esta forma, sustentar las diferencias y construir aprendizajes en torno a un campo interdisciplinar, evitando convertir lo heterogéneo en desigual. Si queremos superar miradas fragmentadas del discurso en la enseñanza debemos enfrentarnos a un triple desafío: comprender un objeto de estudio complejo (escritura), ligarlo a las particularidades subjetivas y disciplinares y, a la vez, articularlo a conceptos en el campo educativo (objetivo 1 y 4). Esta multi-referencialidad nos interpela a buscar la especificidad escrituraria en el abordaje de las trayectorias y evitar simplificarlas en modelos que ostentan significados únicos y atentan con su naturaleza plural.

En base a los resultados obtenidos de forma provisoria se precisan estudios más focalizados y descriptivos en la escritura por especialidades. Si bien destacamos variables que trastocan la relación lineal entre disciplina y escritura, futuros trabajos pueden adentrarse en ese nudo problemático y profundizar en características en sus carreras de grado que diferencian a la escritura en distintas ramas de la ingeniería, veterinaria, medicina, psicología y terapia ocupacional. Asimismo, consideramos valiosa la posibilidad de generar estudios de las mismas carreras en distintas universidades, dimensiones que habilitan a delimitar lo propio de las disciplinas y los matices institucionales (Pozzo, 2019a). También resultan de especial interés investigaciones que se propongan develar la relación entre la participación de estudiantes en equipos de investigación y mejora de la escritura académica,

junto al impacto potencial que esta relación genera en la producción de conocimiento científico y en el posicionamiento enunciativo de un maestrando.

A modo de cierre y apertura, en el trayecto de la maestría las demandas estudiantiles se orientaron al acompañamiento docente para evitar un recorrido solitario futuro en la producción de sus tesis (Carlino, 2013). Esta problemática se conforma en un puntapié inicial a retomar en próximos trabajos de investigación porque consideramos que la escritura de la tesis de forma transversal al cursado de la maestría podría ser una forma de potenciar el uso epistémico de la escritura y trascender el rol receptivo que el estudiante adopta en la necesidad de ‘cumplir’ con las asignaturas sin leer y escribir con un genuino propósito de investigación. Consideramos que un paulatino adentramiento a la cultura investigativa en una comunidad interdisciplinar requiere del andamiaje pedagógico del cuerpo docente para enseñar a escribir de forma transversal al contenido en sus asignaturas. Trascender prejuicios infundados en torno a la escritura de la tesis de posgrado requiere de la búsqueda de alternativas de enseñanza y evaluación formativa con el fin de enriquecer la evaluación final en cada seminario, aportando, a su vez, una construcción relevante para el estudiante. La posibilidad de inclusión a la comunidad especializada contribuirá a la institucionalización de la escritura de la tesis, y, por tanto, a que el cursante encare su elaboración como desafío identitario. De esta forma, revierta su rol pasivo como consumidor, produzca conocimientos y transforme su aprendizaje de manera constante.



## **7. AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis en Argentina, la Dra. María Isabel Pozzo. Su amplia orientación académica y apoyo personal fueron fundamentales para realizar este trabajo. Le agradezco profundamente los espacios y oportunidades de aprendizaje que me proporcionó como parte de su equipo de investigación y de la cátedra Trabajo de Campo en la Universidad Nacional de Rosario. Su calidad humana, profesionalidad y dedicación académica siempre fueron un ejemplo ideal para mi futuro ejercicio como docente e investigadora.

En segundo lugar, agradezco al Prof. Mario Francisco Benvenuto. Su trabajo comprometido cohesionó los lazos entre Argentina e Italia y me proporcionó las herramientas para cursar mis estudios y presentar mi tesis en la Università della Calabria. Indudablemente, su incansable labor académica y valores humanos fueron centrales en mi paso por esa Universidad.

También expreso profunda gratitud hacia mi familia. Su amor y comprensión incondicional ha sido sin duda un soporte principal para culminar esta etapa.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. y Fregoso G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 413-435. México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Aleixandre-Benaventa, R. Bueno Cañigralb, F. J. y Lourdes Castelló Cogollosc, L. (2017). Características del lenguaje médico actual en los artículos científicos. *Revista Educación Médica* (18), 23-29. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-X1575181317608309>
- Alvarado, M. (2013). Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento (123-141). En: Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de culturaeconómica.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. Universidad de Buenos Aires. *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (1). <https://www.imaginaria.com.ar/11/4/lulucoquette.htm>
- Alzari, I., Brown A., Coppolecchia, F., Escandar, P., D'Alessandro J., Faiad, M. E., Moris J.P., Natale, L., Navarro F., Pérez, Pérez I., Peruani San Román, M., Pose, R. Radiminski, M., Raia, M. H., Stagnaro, D. y Trincheri, M. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Edición literaria a cargo de Federico Navarro; con prólogo de Charles Bazerman y Liliana Cubo de Severino. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.
- Amieva, R.; Vázquez, A. (coords.) (2017). *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Ardini, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En: Aldestein A. (2018). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura: tomo III: Lectura y escritura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección

Saberes.

- Arnoux (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. En: Arnoux (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (138-162). Santiago Arcos editor.
- Arnoux, E.; Borsinger de Montemayor, A.; Carlino, P.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, (2), 3. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>
- Arnoux, et al. (Proyecto PICT 2005-2007). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. ANPCyT - Instituto de Lingüística, UBA. Directora del Proyecto: Elvira Narvaja de Arnoux Investigadores: Mariana di Stefano, Cecilia Pereira, Sylvia Nogueira, Alejandra Vitale, Paula Carlino, Angelita Martínez, Cecilia Hidalgo.
- Ausubel, D. (1982). *Psicología Educativa*. Madrid: Trillas.
- Bermúdez, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En: Arnoux(2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (34-61). Santiago Arcos editor.
- Borsinger, A. M. (2009). En: Arnoux (2009) La tesis de posgrado en ciencias “duras” desde una perspectiva sistémico-funcional. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (185-202). Santiago Arcos editor.
- Bozzo, A., Cots, D. y Alustiza, F. (2017). Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en Medicina Veterinaria. En: Vázquez, R. y Amieva, R. (coord.) (2017). *Leer y escribir en las disciplinas: diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*. UniRío editora.
- Camps Mundó y Castelló Badía (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, (11)1, 17-36.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más

- difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2004). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, (6)20, 409-420. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/92.pdf>
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo N° 19. Universidad de San Andrés, 1-43. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. y Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/81.pdf>
- Carlino, Paula. (2003a). Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página. *Revista Cultura y Educación*, 15(1) 81-96. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/75.pdf>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Lectulandia. Editor digital: Titivillus.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Ed 11ª Barcelona: Anagrama. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de educación*,

- investigación y formación docente*. Universidad de Antioquia, Facultad de educación.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v44n76/a01.pdf>
- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. Universidad Ramon Llull. *Revista española de pedagogía*.
- Cerón Martínez, A. U. (2017). Cuatro niveles de conocimiento en relación a la ciencia. Una propuesta taxonómica. Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Ciencia Ergo Sum*, 24 (1), 83-90. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10449880009/html/index.html>
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34.
- Colombo, L. y Zambrano, J. (2013). ¿Qué escriben los estudiantes de posgrado? Tipos de textos solicitados en seminarios. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística. *Forma y Función*, 26(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21931495002>
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2019). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En Bazerman C., Gonzalez Pinzón B., Russell D., Rogers P., Peña L., Elizabeth Narváez E., Carlino P., Castelló M. y Tapia M. *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Ac*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse.
- Cornejo Sosa, M.J. (2018). ¿Podemos evaluar la escritura como aprendizaje en el grado de educación? propuesta para un diseño de evaluación autorregulada. *Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la*

universidad.

[https://www.academia.edu/38155143/ Podemos evaluar la escritura como aprendizaje .pdf](https://www.academia.edu/38155143/Podemos_evaluar_la_escritura_como_aprendizaje.pdf)

- Cruz Martínez, A. G. (2015). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. Universidad Pedagógica Nacional. *Revista de investigación de la Rediech*, 5(9).  
[https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/596](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/596)
- Del Rosal, G. (2009). Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En Arnoux (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (10-33). Santiago Arcos editor.
- Delyser, D. (2003). Teaching graduate students to write: a seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181.
- Di Stefano, M. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula*. Congreso en Valparaíso, Chile.
- Di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. En: Arnoux(2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (84-102). Santiago Arcos editor.
- Di Stefano, M. (2018). Representaciones sobre el proceso de escritura en tesis de maestría. En: Aldestein, A. (2018). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura: tomo III: Lectura y escritura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes.
- Difabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>

- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination Third Edition*. New York. MacMillan.
- Eisner, L. (2018). El Taller de Lectura y Escritura como iniciación en la investigación en carreras de Humanidades. La construcción de una identidad enunciativa “entre versiones”. En: Aldestein, A. (2018). Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura: tomo III: Lectura y escritura. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *Linking Data*. Londres, Sage.
- Flores Aguilar, M.D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, 47(186). <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/344>
- Flores, M. A. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 44-59. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a4.pdf>.
- Gallardo-Saborido y Nuñez-Román (2018). *Escribir en las disciplinas*. Editorial síntesis, S.A.
- Gioffredo, R. y Pozzo, M. I. (2015). Diseño e implementación de proyectos en la formación de posgrado. La propuesta de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la UTN Facultad Regional Rosario. *III Congreso Nacional y Latinoamericano de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES)*.
- González Jiménez, C. y Guichot Reina, V. (2018). Reflexiones acerca de la escritura académica en el trabajo de fin de grado de Ciencias de la Educación. En: Gallardo-Saborido y Nuñez-Román (2018). *Escribir en las disciplinas*. Editorial síntesis, S.A.
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como ideología*. Rei.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández y Valero (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas

- por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, (20). Instituto de Investigaciones en Educación, Veracruz, México, 249-265. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746012>
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). Encuesta “Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado” administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile. En: Arnoux (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (62-73). Santiago Arcos editor.
- Kuteeva, M. y Negretti, R. (2016). Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes*, 41, 36-49.
- Llaurando-Serra, M.; Rodríguez E.; Gallart A.; Fuster P.; Monforte-Royo C. y De Jua, M. Á. (2018). Assessing the competences associated with a nursing Bachelor thesis by means of rubrics. *Nurse Education Today*, 66, 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.04.009>
- León, O. y Calderón, D. (2008). Semiosis y lenguaje en la Didáctica de las Matemáticas. *Curso dictado en 9º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa* (16 al 18 de Octubre de 2008).
- Marinkovich Ravena, J., Velásquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A. (2016). Introducción. *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Mendoza Ramos, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, 14 (66), 147-176.
- Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, P. y Sologuren Insúa, E. (2019) Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. Universidad de O'Higgins, Chile. *Revista Ibérica*, 38, 75-98. [http://www.aelfe.org/documents/38\\_03\\_IBERICA.pdf](http://www.aelfe.org/documents/38_03_IBERICA.pdf)



- Nothstein, S. y Valente, E. (2016) La producción de escritos en postgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(1), 127-148. <https://doi.org/10.4067/S071809342016000400007>.
- Olson. D. (1998). Desmitologización de la cultura escrita. En D. Olson (Ed.), *El mundo sobre el papel*, 21-39. Barcelona: Gedisa.
- Padilla, C. (2016) Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi, G. (2008): *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pereira, M.C. y Di Stefano, M. (2009). Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso. En Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (204-219). Santiago Arcos editor.
- Perkins, D. (2018). Introducción. En: *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Pierella, M.P., Peralta, N. y Pozzo M.I. (2019). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*.
- Pozzo, M. I. (2019a). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino* 22 (3).

809-834. Universidad Federal de Pelotas. DOI:  
[HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/RLE.V22I3.16676.](http://dx.doi.org/10.15210/rle.v22i3.16676)

[https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index.](https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index)

- Pozzo, M. I. (2019b). Formación docente de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. *Actas del III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina "Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación"*. Organizado por las Comisión Promotora de la Asociación Argentina de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias Económicas de la UBA <https://investigacioneducativacolquio.wordpress.com/ejes-grupos-de-trabajo-2019/>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje* (58) 43-64.
- Serrano de Moreno, M.S., Duque de Duque, Y., Madrid de Forero, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. *Revista Investigación arbitrada*, (53) Mérida, edo. Mérida. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/35762>
- Solís Carcaño, R., y Arcudia Abad, C. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería civil. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(10), 24 -36.
- Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En Natale, L. y Stagnaro, D. (coord): *La lectura y la escritura en las disciplinas Lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección Educación.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc. United States.
- Valencia, A (2012). El problema de la comunicación en Ingeniería: El caso de las Universidades en Colombia. *Revista Ingeniería y Sociedad*, (5) 39-45.

- Valente, E. y García, M. (2018). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.
- Vargas, F. A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de docencia Universitaria*, 14 (1), 97-129.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Villalonga, M. M., y Padilla, C. (2017). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 43 (2) 515-533.  
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201610150998.pdf>
- Vitale, M. A. (2009). La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. En: Arnoux (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (121-137). Santiago Arcos editor.
- Wenzel, J. S., Martins, J. L., y Bratz, G. E. (2019). A prática da escrita na formação inicial de professores de química. *Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte*, 9, 1-16. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RS, Brasil.  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2482>
- Zanchet, B. A. y M. Ghiggi (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38(3), 163-170.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-2760200900030000](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2760200900030000)
- Zhizhko, E. A. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, 14(65), 99-113.

### **Documentos normativos**

Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Rosario, Ministerio de Educación de la Nación. Ordenanza N° 1369. "Actualización curricular Maestría en Docencia Universitaria".

Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Rosario, Ministerio de Educación de la Nación. Ordenanza N° 1370. "Actualización curricular Especialización en Docencia Universitaria".

Rectorado Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Ministerio de Educación de la Nación. Ordenanza N° 1313/2011. "Reglamento de la Educación de posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional".

## 9. ANEXOS

### 9.1. Análisis de las entrevistas individuales

En este apartado de la tesina cotejamos la información recolectada en función de los objetivos propuestos inicialmente en nuestro trabajo. En primer lugar, subrayamos las entrevistas y luego las sistematizamos con una mayor claridad, para pasar luego a una comparación de esos datos (Tabla 3) y contraste de los mismos con los conceptos vertidos y relacionados en el marco teórico. Este análisis conforma una fase del proceso de sistematización de la información. Es decir, constituye el paso previo del cotejo total, que por razones de espacio situamos en Anexos.

#### Referencias a los objetivos<sup>2</sup>

OBJETIVO 1: subrayado amarillo.

OBJETIVO 2: subrayado verde.

OBJETIVO 3: subrayado celeste.

OBJETIVO 4: subrayado rosa.

OBJETIVO 5: subrayado rojo.

#### Entrevista M1: 23/11/20

En cuanto a su **perfil profesional**, la entrevistada es médica especialista en psiquiatría infanto-juvenil y actualmente ejerce su profesión. Su labor docente devino luego de cursar la especialidad en Docencia Universitaria como antesala a la maestría, a la cual ingresó en el año 2018.

Con respecto a su **desempeño como estudiante de la maestría**, la entrevistada reconoce **logros**, producto del bagaje cultural que su familia le brindó: “*mi papá es una*

---

<sup>2</sup> Estas referencias se utilizan en las transcripciones de las entrevistas y registros de observaciones (secciones 8.3 y 8.4).

*persona muy culta; es profesional también... Siempre nos inculcó mucho la lectura; entonces, no es que tenga grandes dificultades para escribir*". De acuerdo a sus percepciones, la habilidad lectora que ejerció desde pequeña le permitió escribir sin dificultades a lo largo de la especialidad y maestría (línea 16 a 18). Según la entrevistada, la lectura le dio herramientas lingüísticas, como: estructurar un texto, conjugar verbos y tener buena ortografía. A su vez, la médica afirma que el posgrado le permitió encontrarse nuevamente con un tipo de escritura de trabajos académicos, lo cual le permitió retomar el hábito de escribir: *"no es que no sepa, sino que, perdes el entrenamiento; un poco la idea de la maestría fue esa... Ir recuperando ese entrenamiento..."* (línea 18 a 21). A su vez, expresa que el hecho de verse obligada a escribir para aprobar un seminario en la maestría contribuyó a que efectúe esta práctica. Es decir, sentirse en la exigencia de optimizar esfuerzos para escribir y entregar un trabajo en buenos términos.

Otro logro que el cursado de la maestría le permitió experimentar fue parafrasear, conjugando lo planteado por un autor, las correcciones docentes y sus propios intereses para expresar una idea: *"las correcciones que se van haciendo no llegan directamente a mi directora, sino que soy yo quien vehiculiza esa información; entonces (...) las actividades, las propuestas de los docentes desde la maestría, poder pensar en cuanto yo logro captar de eso y retransmitirlo, que tiene que ser lo más fidedigno posible. Entonces, esas experiencias de escritura me han aportado muchísimo"*.

Un condicionante externo que, mayormente, preocupa a la entrevistada es el tiempo. Siguiendo su relato, escribir es una práctica que requiere disponibilidad horaria, factor que influyó en la entrega de muchos trabajos escritos (línea 26, 30, 33, 91, 92). El proceso de escribir requiere de diferentes etapas, en las que, en un primer momento, se escribe lo que se sabe, para luego adecuarlo en torno a un formato definido de antemano. En esta última etapa, la cursante reconoce haber tenido falencias organizativas para dar un cierre a su producto; este momento requiere un tiempo para estructurar el escrito y orientarlo a un lector, ajeno (o no) al tema, para clarificar ideas expresadas. En tal sentido, afirma: *"ajustar*

tanto todos los formatos me cuesta un poco más porque... porque tengo que sentarme, y en general me cuesta porque no dispongo de tiempo para hacerlo; entonces, uno... Hasta que vas incorporando todo se hace un poco más dificultoso” (línea 27 a 29). También, expresa: “No es lo mismo redactar dos páginas como para salir del paso que redactar una cuestión material considerable... Sobre todo, porque, cuando hay que hacer producción propia es mucho más difícil que re-transmitir o resignificar la información de otro autor”. Esto evidencia a la escritura como un proceso inacabado que requiere tiempo: introducir la propia voz conlleva un trabajo más fino. La condicionante del tiempo generó dificultades al momento de escribir la tesis; la maestranda afirmó que una buena estrategia hubiera sido recuperar el material teórico de cada uno de los seminarios como insumo de su investigación (línea 209 a 211).

La entrevistada no refiere a la redacción y estructuración del trabajo como una dificultad; afirma que, en su experiencia profesional, adquirió habilidades que le permitieron concretar trabajos como cursante de la maestría. Asimismo, plantea: “Respecto a las formalidades, a la escritura, a la redacción, a cómo estructurar una presentación formal... Eso lo fui adquiriendo por trabajar en un servicio de atención público ¿No? Como lo tenés que mandar a alguien siempre, eso lo fui entrenando... Más que la carrera en sí...”. Esto revela que orientarse a un lector fue un factor principal a tener en cuenta a la hora de escribir trabajos y una habilidad lograda que la maestría le permitió entrenar (línea 48 a 58). A pesar de tener experiencias de escritura previas, considera que, en ciertos casos, atravesó situaciones personales que condicionaron su predisposición al elaborar trabajos. “Mi producción por una cuestión personal no había sido buena, y me sirvió muchísimo la crítica y el aporte, porque ahí pude ver, nada, que había presentado algo que no era digno digamos de ser entregado. Ese fue un solo seminario que fue un problema de salud que había en mi familia, y uno a veces nada, no puede...” (línea 230 a 234)

Al momento de la entrevista (año 2020), la entrevistada está escribiendo la Tesis de Maestría. En particular, se detuvo en la “metodología”, sección que, de acuerdo a sus

percepciones, requiere una mayor dedicación. “*Vos podés tener un muy buen marco teórico, pero si no hay un trabajo realmente metodológico no hay investigación*” (...) “*después sí, pasaré al marco teórico, porque el marco teórico podés engordar como un cuerpo que uno ya domina... Porque ya leíste bastante, entonces, es más fluido...*”. Dado el condicionante de la escasa disponibilidad horaria, su estrategia es establecer un cronograma personalizado con los plazos para fijar tiempos y avanzar en la escritura de la tesis. La maestranda considera al cronograma como una cuestión indispensable, “*porque si no se dificulta un montón y uno termina como mareado, porque escribiste un poquitito de acá, un poquitito de allá... Y después, viste... Se hace más complicado*”(línea 290 a 311).

Autopercebirse como docente en la universidad fue un factor que la motivó a mejorar sus propios escritos: “*conforme yo me fui perfilando como docente era una exigencia mayor... Vos como docente no podés escribir cualquier cosa ni de cualquier forma; entonces, entre la especialidad y la docencia fui un poco dándole el curso*” (línea 45 a 48). Como docente, expresa el compromiso que conlleva producir un material escrito para trabajar en la cátedra a la que pertenece; por lo tanto, se propone hacerlo en un futuro próximo. Actualmente, como investigadora en la universidad, escribe trabajos para congresos (línea 337 a 349).

En lo que concierne a su carrera de grado, la maestranda reconoce que, indirectamente, le dio las herramientas para escribir. Por una parte, el gran cúmulo de lectura y material bibliográfico en la carrera de medicina le brindó un bagaje cultural y propició buenas prácticas de escritura a posteriori. La dedicación y lectura exhaustiva a lo largo de su vida fue un punto favorable para escribir trabajos en la maestría. No obstante, afirma que esa práctica se llevó a cabo de forma indirecta, apelando a su autorregulación como estudiante de medicina. Ella misma lo evidencia al observar a compañeros colegas que no saben escribir, percepción que demuestra que la cantidad de lecturas es una condición necesaria, aunque no suficiente para aprender a escribir. La entrevistada expresa: “*la lectura me parece a mí que fomenta un montón eso, y además, sí, mi formación desde el*



hogar... Eso sí. Pero la carrera universitaria, no en el sentido de la escritura, sino... sí de la lectura... Son muchos textos, mucho material”. Por otra parte, la maestranda afirma que una forma directa de enseñar a escribir podría corresponderse con talleres de redacción o cursos de ese estilo, inexistentes en su carrera de grado. Si bien demuestra participación activa en la producción científica como estudiante, expresa que, generalmente, sólo realizó resúmenes en el transcurso de su carrera de grado (línea 37 a 43; 330 a 333).

Como docente en su carrera de grado, expresa que, por las características de la carrera de medicina, evalúa a sus alumnos desde una visión longitudinal en instancias parciales; una evaluación formativa que le permite hacer un diagnóstico y considerar cuestiones procedimentales de la profesión. La evaluación sumativa se contempla en la instancia de examen final; no obstante, aclara: “si son mis alumnos, trato de plantearlo más en término de algunas competencias, alguna estimación (...) que ellos vean, muchas veces, lo que han avanzado, sus producciones, les hago guardar el material para que lo revisen”. Más que evaluar un producto, como docente denota la importancia de permitir revisar lo realizado para comparar y re-crearlo. “En general, lo que hago es, más que nada, esto... de la oralidad y, nada, de que ellos concentren sus producciones para después compararlas, y ver cómo fue mejorando...”. La entrevistada refiere a la auto-evaluación de los logros alcanzados como una estrategia de enseñanza que lleva a cabo con sus estudiantes, lo cual también ayuda a evaluar sus propias prácticas docentes; “pensarse, bueno... Yo empecé con esta idea y terminé con esta... Eh... sí, un poco la opinión; siempre abro el debate a la crítica... Necesito como que, sino no sé si estoy haciendo bien mi trabajo o no...” (línea 351 a 364).

En su **transición del grado al posgrado** la médica reconoce cambios en su forma de escribir, considerando a la maestría como una contraparte esencial de los mismos. Al reflexionar sobre este tema reconoce que en la maestría aprendió a poner en diálogo diferentes teorías y posicionarse como autora de sus propios escritos. Afirma que estos cambios influyeron en su propia mejora; poner en práctica la intertextualidad le permitió

autoperibirse como autora e incrementar la confianza en sí misma. Si bien contaba con un gran espectro teórico, al ingresar al posgrado se encontró con la dificultad de organizar y transmitir todo ese contenido. En palabras de la entrevistada: *“Yo creo que la maestría, de hecho, forma parte de ese gran cambio... Eh... quizás antes... Yo no es que no tenía la materia prima, pero no sabía cómo utilizarlo... O sea... no era un problema de contenido, sino más de relación entre las cosas; uno por ahí tiene el material teórico, pero bueno, la experiencia de tener que ponerme yo en el lugar de... nada... Deredactora... y demás, hizo que, sí, obviamente, que fuera mejorando muchísimo mi nivel... que, por supuesto, tendrá también sus falencias porque uno tampoco puede estar en todas, pero eso sí; yo he visto que ha mejorado muchísimo en el sentido de la redacción...”* (línea 61 a 68).

En este sentido, la maestranda afirma fehacientemente que sus producciones escritas han evolucionado. La calidad de sus producciones se refleja en el proceso de desarmar un contenido teórico y perfilarlo de acuerdo a sus propios intereses. Su autopercepción como autora le da el poder de transformar un “material en crudo”, trabajo artesanal que le permitió introducir su propia voz y resignificar una teoría de acuerdo a sus propósitos. Asimismo, atribuye esa mejora al cursado de la maestría, reiterando a la obligación y entrenamiento constante como un factor fundante de la práctica de escritura: *“Y eso tiene que ver en gran parte con la maestría... porque bueno, porque te obliga un poco, te empuja ¿No?”* (línea 85 a 88). Más allá de la obligación, considera que es necesario disponer de tiempo y un marco de contención (familiar, económico, profesional) para escribir trabajos y concretar la tesis. Al revisar el material de la maestría para introducir información a la tesis, la cursante observó mejoras en sus propias producciones escritas: *“Es como que empecé a ver toda la producción escrita, y ahí me di cuenta de la evolución, un poco... de cómo yo fui mejorando en esos aspectos”* (línea 92 a 101)

Al preguntarle sobre **correcciones, consignas o actividades de escritura**, la entrevistada afirmó que en algunos seminarios existieron; estos demandaban su atención, debido a que se re- trabajaba lo realizado, desarrollando la clase de forma dialógica. De

acuerdo a sus conjeturas, estos seminarios le sirvieron en la elaboración de su tesis. Asimismo, también reconoce la importancia de las indicaciones que realiza el profesorado, correcciones que se conforman en un punto esencial para identificar sus errores y mejorar la escritura: *“he tenido muchos docentes, que, nada, me han hecho indicaciones... Bueno, varios, varios, sobre todo te digo más en los últimos seminarios que están mucho más destinados a esto; pero, en general, en todo... Los dos años de cursado tuve muchos docentes que hicieron buenos aportes, correcciones, que me permitieron hacer otra lectura”* (línea 112 a 115).

Siguiendo con las respuestas de la entrevistada, generalmente, las correcciones se basan en aspectos teóricos y epistemológicos de la disciplina (línea 170 a 172). La maestranda también reconoce otro tipo de correcciones centradas en aspectos organizativos y de formato. Este tipo de sugerencia concierne a aspectos escriturales porque contribuye al orden y jerarquización de la información en un trabajo. Si bien un tanto molestas, la estudiante considera que esas correcciones son necesarias: *“(…) del ordenamiento, esas sugerencias creo que, en líneas generales, si bien a uno, en principio, a ver, lo digo así: le parece medio hincha... Porque uno dice ‘Bueno... todo el formato...’ son aportes que te terminan enriqueciendo muchísimo e indudablemente no lo disfruto, pero acuerdo con esa idea de que hay que sentarse a escribir y que la mejor forma es motivarlo, si no uno lo va a dejar a estar todo el tiempo posible”* (línea 123 a 127).

La entrevistada reconoce que, si bien aprobó sin inconvenientes, en la mayoría de los seminarios recibió una devolución constructiva. A su vez, afirma que este tipo de comentarios son un gran aporte en sus producciones y le permiten replantearse ciertas cuestiones, discutir o ampliar información (línea 123 a 127). La maestranda reconoce que las devoluciones no se orientaban a la forma en que estaba escrito el contenido, sino al tema en sí mismo o formalidades a contemplar en un trabajo escrito. Este comentario lo demuestra:

*“No de forma, sí de contenido, muchas veces fueron las críticas, pero en el sentido de, bueno, presentarme otras oportunidades para explorar... Eh... De no quedarme*

únicamente con eso y fomentar ir un poco más allá, pero no de forma... De forma nunca he tenido señalamientos... A lo mejor, soy muy despistada, algún descuido, de que me olvidé de subrayar algo... O una vez entregué un trabajo sin carátula, ponele, pero porque me olvidé... Medio a las apuradas” (línea 174 a 180). A su vez, plantea: “Nunca he tenido... Y no, porque tengo muy buena ortografía, tengo muy buena puntuación... Nunca he tenido problemas de ese estilo” (línea 170 a 172).

En cuanto a las **prácticas de enseñanza que favorecen la producción escrita**, como estudiante afirma que, más allá de una actividad específica, el mayor aporte a su trabajo lo brinda la retroalimentación docente. Este comentario lo ilustra: “Me parece que no hay una actividad puntual dentro del cursado que me favorezca, puntualmente, pero, sí ese ejercicio del ida y vuelta” (línea 258 a 263). La práctica de trabajar sobre el error es una estrategia óptima para aprender: “tomar todo lo que sirve y no pensar siempre que cuando no va que hay que desechar todo completamente, sino re-trabajarlo”. También afirma: “los aportes me ayudaron mucho, incluso más allá de saber que probablemente no los voy a tener en cuenta para mi escritura; porque voy a tener otros errores, ¿No? Van a aparecer nuevos... Pero me permitió también ese enfoque de ir pensando todo lo que hay que mirar, todo lo que hay que tener en cuenta... Sobre todo porque uno va perdiendo el marco institucional, entonces, las formas ¿No? Es lo que te decía... Las vas recuperando en este tipo de lugares, de cursadas, porque si no te olvidas, te oxidas de a poco y... como las matemáticas... Son cosas que hay que ir manteniendo...” (línea 234 a 240). En este sentido, la maestranda destaca no sólo el trabajo con docentes, sino también el *feedback* con su directora, quien pertenece al mismo campo disciplinar que ella y posee una amplia experiencia en investigación, aspectos que la estudiante valora mucho (línea 263 a 264).

De acuerdo a sus percepciones, es el dinamismo de las clases lo que otorga un mejor curso a las correcciones docentes. O sea: si el clima de la clase es colaborativo y dialógico, será propicio deliberar y aprovechar nuevos aportes. La maestranda refiere a la colaboración como una parte esencial del trabajo docente en la maestría como contribuyente a la mejora,

dando información adicional en la clase y haciendo correcciones personalizadas. No obstante, *“por ahí nos encontramos con otros docentes que no es tan fácil, porque bueno, hay más un reglamento, hay más un libreto...”*. En este sentido, planificar diferentes secciones de una clase, en las que no sólo se exponga, sino también abra al diálogo y la discusión puede ser una estrategia de enseñanza óptima para aprender a escribir (línea 186 a 190).

Considera que cada aporte personalizado contribuye a la mejora; no obstante, afirma no haber tenido demasiadas críticas en general. De acuerdo a su respuesta, esto se debe a la gran cantidad de lecturas que ella realiza de forma autónoma y la co-evaluación entre colegas de una misma disciplina; es decir, al terminar de escribir un trabajo, la estudiante lo envía a una persona ajena al tema, quién lo leerá y comentará sus percepciones. *“(…) Me tomo el trabajo de re-leerlo, de dárselo también a alguien para que lo lea y me diga si se comprende... Tengo mucho ese ejercicio, lo hago en lo cotidiano: con amigos, con amigas, viste, nos vamos pasando para ver qué nos parece, y eso, creo que también ayuda un montón”* (línea 180 a 184). Si bien no es producto de una práctica de enseñanza sistematizada en la maestría, este trabajo permite a la estudiante orientar la escritura de un trabajo a un lector.

La maestranda considera que fomentar la lectura es una condición a priori para aprender a escribir. No obstante, también reconoce a la ejemplificación como una metodología de trabajo muy satisfactoria; *“ejemplos, que a lo mejor me parecen muy valiosos para quien no tiene el entrenamiento, entiendo que aportan. En mi caso en particular, no me aportó mucho porque yo ya estoy acostumbrada a esa lectura; entonces, es algo como común... Me levanto todos los días y me leo dos o tres papers”* (línea 253 a 254).

También alude a los simulacros como una estrategia de enseñanza eficaz. Como ejemplo, refiere a una experiencia vivida en una clase del seminario “Taller de Tesis”, en la cual se invitó a una tesista a practicar la defensa de su tesis en frente del estudiantado. *“(…)”*

*El aporte de la tesista que fue también ayuda un montón para comprender todos los aspectos que son pragmáticos de la puesta, del desarrollo, del tiempo, ¿No? De bueno... ¿Cómo enfocarlo? ¿Qué aspectos destacar? Todo ese tipo de simulacros, me parece que el rol play, el simulacro aporta un montón...". En esa línea, hace alusión al trabajo con personas de otra disciplina; la educación es un campo en el que convergen muchas áreas del saber, por lo tanto, el trabajo interdisciplinario habilita a la comprensión. En tal sentido, la maestranda afirma la importancia de ese tipo de trabajo: "Aporta muchísimo porque uno también escucha la propiedad con la que hablan, más allá de la especificidad. Fijate que en el caso de otro día era una ingeniera que yo, lejos estoy de comprender la ingeniería, ni intento, pero se entendió muy bien, digamos, el mensaje y cómo se... digamos, la parte más didáctica y metodológica quedó muy clara... Más allá que después cada uno le da el curso que quiere" (línea 265 a 273).*

En este orden de ideas, reconoce al trabajo colaborativo entre pares como una cuestión fundamental para aprender en la clase. Según la entrevistada, no sólo por ser de diferentes disciplinas, sino también por tener distintas edades y confluir en un campo de conocimiento ajeno a sus formaciones iniciales. Se aporta desde diferentes experiencias docentes y participación en las cátedras; esto le permitió valorar las correcciones docentes y definir su especificidad en la amplitud de una disciplina para elaborar un escrito (línea 276 a 280).

Siguiendo con las respuestas de la entrevistada, en cada seminario es posible identificar problemáticas educativas, estudiadas desde diferentes enfoques y con distinta bibliografía. Si esa cuestión se hace explícita desde un comienzo, el cuerpo estudiantil tendrá la posibilidad de obtener un insumo para la escritura de la tesis en cada seminario. Este aspecto es muy importante para tener en cuenta en las prácticas de enseñanza: "En todos los seminarios me dio la sensación de que estaban un poco enfocados a eso, que yo, lo que me arrepiento, es no haberlo visto antes, porque uno entra con otra idea... Entonces, yo el Plan de Tesis lo fui desarrollando ahora... con un perfil distinto al que pensaba de

*antemano, pero si uno tuviera... que bueno sería trabajar la problemática, sobre todo el problema de la tesis, antes, para llegar... yo en cada seminario hubiese hecho un pedazo de mi tesis. Y, sin embargo, no lo pensé en su momento... Fue un error, quizás, una lectura también que, en ese momento, cuando empecé no lo... dije: 'si yo hubiese pensado esto antes ya tendría la tesis casi terminada'' (línea 132 a 143)*

Si bien se considera un error propio, es necesario comenzar a pensar estrategias docentes que contribuyan a crear andamiajes para pensar la problemática desde el comienzo. En consonancia a eso, señala la importancia de ir al día en la escritura y entrega de trabajos para recibir devoluciones y seguir avanzando en los seminarios. En sus palabras: *“Los seminarios son como un rompecabezas (...) si no tenés la parte pedagógica como vas a pasar a la didáctica, si no tenés la didáctica como vas a pasar al taller de escritura... Bueno, todo eso fue haciendo a que la trate de llevar lo más al día posible”* (línea 215 a 220).

La entrevistada asegura que, más allá de cualquier estrategia, debe tener claridad mental al sentarse a escribir. Es decir, una organización estructural de qué es lo que hará, tanto en los trabajos escritos como en la misma tesis (línea 78 a 79; 243). Esa claridad mental para escribir un trabajo formal la logra al realizar escrituras informales previas, en las cuales inscribe sus pensamientos de base. La maestranda afirma que, en general, sus escritos informales conforman una mixtura de formatos con aspectos puntuales a considerar, que varían depende al día y sus ganas: *“un híbrido en donde uso resumen, uso anotaciones, a veces hasta cuadros me sirven, como para tener el rizoma, el aspecto troncal de la problemática”*. Asimismo, la entrevistada alude a la importancia de ir re-trabajando de forma constante esas escrituras intermedias y resalta que su estado de ánimo es un factor determinante en estas producciones (línea 314 a 324).

En cuanto a la **representación social de la escritura** que subyace en sus enunciados, las consideraciones de la entrevistada se orientan a entenderla como un proceso continuo y perfectible. La maestranda afirma: *“no hay un límite, viste. También tiene que ver*

*con el enriquecimiento de vocabulario y esas cosas que uno también las va ganando con el tiempo...". Otro enunciado refleja el ejercicio recursivo que requiere la escritura y la importancia de conocerse e identificar su estado de ánimo a la hora de sentarse a escribir: "es como todo el tiempo estar revisando... Porque... no... porque, justamente, además uno no tiene la misma claridad en todo momento..." (línea 71 a 75).*

Efectivamente, la entrevistada entiende a la escritura como una herramienta epistémica; asevera que escribir contribuye a organizar el pensamiento y aprender. Sus enunciados reflejan a la escritura como una forma de vehicular el pensamiento; de acuerdo a sus percepciones, se trata de escribir para coronar un aprendizaje: "Es como entender el pensamiento, la forma de representar el pensamiento es a través de la escritura; si yo no tengo las ideas claras, no va a bajar por el lápiz ni por el teclado...". A su vez, menciona que, en los diferentes enfoques de cada seminario surge la capacidad de representar el pensamiento a través del lenguaje escrito. Según la maestranda, el lenguaje y el pensamiento van de la mano. Por ende, la heterogeneidad de enfoques teóricos en la maestría les permitió representar escribiendo de diferentes formas y en distintos contextos; ejercicio que fomenta el pensamiento crítico en la universidad (línea 381 a 392).



### Entrevista TO1: 27/11/20

La entrevistada es licenciada en terapia ocupacional y maestranda de cohorte 2018 en la UTN. Actualmente, ejerce su profesión como terapeuta ocupacional en la inclusión laboral de personas con discapacidad en dos instituciones de gestión privada y es docente en la universidad en la que egresó.

En cuanto a su **desempeño como estudiante en el posgrado**, afirma que la gran cantidad de lecturas a lo largo de su vida y prácticas de escritura en su formación inicial fueron factores que facilitaron sus prácticas de escritura en la maestría. Por lo tanto, expresa: *“no fue algo que me resultó imposible; sí de mucha dedicación, de tiempo de estar delante de la computadora y de revisar mucho material, pero no imposible”*. La entrevistada afirma con certeza que el punto en el que todos los seminarios de la maestría coincidían era la modalidad escrita con la que evaluaban: *“en todos nos obligaban a sentarnos a escribir”*. De acuerdo a su perspectiva, fue un punto a favor al momento de escribir su tesis, debido a que recabó material bibliográfico, lecturas y producción escrita para elaborar y resignificar en el marco de tesis. Este **logro** es mencionado por la entrevistada: *“me encontré con que ya tenía hecho un montón de material, que la maestría misma me había pedido que haga. Entonces, para mí no fue una experiencia difícil”* (línea 16 a 30). Esto guarda estrecha relación con la elección del tema sobre el que escribirá en su tesis al ingresar a la maestría; es decir, la maestranda siempre supo la problemática que abordaría en su tesis y eso fue un facilitador para recolectar información más tempranamente. De acuerdo a sus percepciones, *“eso me ayudó un montón porque veo compañeros que por ahí no están muy decididos y que han cambiado cuatro o cinco veces ya de tema, y eso implica empezar de cero; volver a buscar información, volver a hacer un Estado del Arte, volver a buscar contactos”* (línea 248 a 254).

Por otra parte, la entrevistada entiende a la escritura como un proceso inacabado, que *“todo el tiempo se está tratando como de perfeccionar”*. Percibir la recursividad de la escritura, la impulsa a reescribir de forma constante sus trabajos y dedicar un tiempo a darle

organización y coherencia a sus enunciados. En este sentido, refiere:

*“los primeros trabajos me llevaban mucho más tiempo que los últimos, mucho más tiempo porque cada cosa que escribía la leía doscientas veces, o sea, la volvía a trabajar... De esos primeros tres o cuatro seminarios a estos últimos, bueno, hay un cambio enorme, sobre todo en el tiempo de producción, que, a veces he podido hacer un trabajo, por supuesto que luego de leer todo, y el tiempo que lleva la lectura, ¿No? Pero he podido sentarme y escribirlo, a lo mejor, en una tarde o en una mañana, cuando antes me podría haber llevado cuatro, cinco, una semana de escribir y revisar y volver a mirar... que no quiere decir que no revise lo que escribo, pero sí, me da esa sensación; como que todo es mucho más ágil ahora... y eso bueno, desde el grado hasta este momento, creo que hubo un avance”* (línea 75 a 85).

Este comentario demuestra no sólo la obligación de entregar un trabajo como forma de practicar la escritura, sino también al tiempo como un condicionante de esta práctica, cuestión que señala con claridad: *“la verdad es que tampoco da mucho el tiempo a veces, porque, el, yo ahora me he dado cuenta lo difícil que es trabajar, estudiar, hacer todo en simultáneo”* (línea 177 a 179).

Al referirse a las **dificultades** en la escritura de trabajos, la estudiante asegura que, más allá de la escritura en sí, producir material escrito sobre temas del campo de la educación fue su mayor obstáculo. La maestranda expresa haber tenido experiencia en la escritura de una investigación, no obstante, obtuvo escasa preparación en conceptos propios del área de la educación. Si deseaba escribir sobre un tema, debía leer mucho para entenderlo y manejarse con la terminología específica de ese nuevo campo al que se introducía; *“empezar como a familiarizarme con algunos conceptos, con algunos autores, con algunas cosas que, no sé una... desde una secuencia didáctica a lo que significa un recurso didáctico a qué mismo es la pedagogía, bueno, un montón de cuestiones que eran súper específicas y que yo no tenía ni idea”*. Una dificultad que encontró allí fue parafrasear la teoría de diferentes autores sin perder la vigilancia epistemológica: *“para*

*poder escribir, primero leer muchísimo para ver qué decía estagente antes de yo animarme a decir o a referirme sobre algún autor que no había leído nunca, sí creo que eso... El tema fue lo más difícil” (línea 40 a 50).*

Con respecto a la **escritura del Plan de Tesis**, la maestranda asegura que escribir la situación problemática fue una gran **dificultad**. La entrevistada afirma: *“me costó mucho plantearme un problema, yo sabía que eso era la temática sobre la que quería trabajar, pero no sabía cómo abordarla, y menos en educación, que, también esa era otra dificultad. Entonces, creo que lo que más me costó fue esto: plantearme el problema y, a partir de ahí, fijarme los objetivos...”*. Si bien había identificado el problema y construido una postura al respecto, le **dificultó** poner en palabras cuestiones específicas de la realidad; expresar de forma académica una situación problemática y plantearse objetivos de conocimiento a partir de ello. *“¿Cómo planteas eso en una tesis? O sea, me iba a meter en cosas que no iba a poder controlar luego” (...)* *“yo sabía que desde ahí era desde donde me quería parar... pero cómo hacía eso en una tesis... ¡Difícilísimo!”*. Sintetizar el gran cúmulo de información con la que contaba fue un obstáculo a la hora de escribir: *“De todo eso que yo quería hacer, plantearlo como un problema... Eso fue muy difícil...”* (línea 257 a 279).

En este sentido, considera que su **carrera de grado** le dio las herramientas para escribir trabajos en la maestría, aunque no la preparó para abordar temas específicos del área de las ciencias de la educación. Afirma con convicción que durante su carrera de grado escribió trabajos, informes y exámenes de forma constante; sumado a nociones sobre la investigación. La entrevistada plantea: *“se trata de que toda la formación de grado incluya la revisión de investigaciones; que estemos en contacto con cuestiones que tienen que ver con la investigación. Y eso lo hace un poco más cercano a la hora de escribir...”*. A su vez, asegura que el ejercicio de orientarse a un lector era una estrategia de escritura que ya acostumbraba hacer: *“no es que ahora me estoy encontrando por primera vez con la necesidad de tener que escribir algo que otro va a leer”*. Es decir, luego de escribir habituaba a recibir una corrección docente con indicaciones lingüísticas para mejorar la

escritura en relación a la coherencia, gramática y ortografía de un enunciado y la especificidad del vocabulario con que se expresaba (línea 55 a 70).

Por un lado, como **estudiante en su carrera de grado**, la entrevistada asegura haber escrito en todas las prácticas pre-profesionales (cinco en total), debido a que se pide un contraste y análisis de la información teórica con los datos obtenidos en el campo; aspectos constantemente retroalimentados por docentes. La terapeuta ocupacional plantea: *“la práctica de la escritura está entrenada desde el inicio, y, no sólo escribir y presentar, sino con un montón de devoluciones sobre lo que uno va escribiendo”*. Si bien alude que a la hora de escribir su tesina no tuvo un acompañamiento óptimo, debió escribir en diferentes instancias en su formación inicial, tanto en materias teóricas como prácticas. *“Todo lo que hacíamos en las prácticas se informaba por escrito... Distintos tipos de informes, informes de admisión, devolución, de egreso, de evaluación (...) planes de intervención, crónicas de alguna práctica que hayamos hecho”* (línea 307 a 320).

Por otro lado, como **docente en su carrera de grado**, ha tenido la posibilidad de acompañar a estudiantes en la escritura de su Tesina de Licenciatura; incluso reconoce haber realizado cursos para dirigir trabajos de esa magnitud. Si bien son trabajos de menor envergadura que una Tesis de Maestría, la entrevistada afirma tener conocimientos y lectura de investigaciones para identificar errores y realizar correcciones sobre aspectos escriturales. La maestranda señala que, de acuerdo al tema de la tesis, es posible acompañar a estudiantes o ser parte de un jurado para evaluar sus escritos *“te entregan una tesis que está lista y vos tenés que hacer un dictamen y, en ese caso lo mismo, hay un montón de indicaciones a veces que hay que hacer. Muchas tienen que ver con esto de la coherencia, de la gramática, de que la oración que escribieron no se entiende”* (línea 325 a 341).

La entrevistada adquirió estrategias y habilidades para la corrección de trabajos a lo largo de su experiencia profesional y labor docente en la universidad, lo cual facilitó la escritura de trabajos como estudiante en la maestría: *“Yo ahora estoy en el otro lugar de*

*tener que leerlo y corregirlo. Entonces, la escritura de otros, la corrijo todo el tiempo; por eso, creo que eso también me ha ayudado a que me sea un poquito más simple”* (línea 119 a 124).

Con respecto a la evaluación de los trabajos de sus estudiantes, la entrevistada afirma que los medios virtuales favorecen la producción de correcciones personalizadas a sus alumnas al permitirle hacer sugerencias a sus escritos, correcciones que podrán ser apropiadas o desestimadas por sus estudiantes. Este tipo de correcciones habilita a una devolución personalizada y, a la vez, otorga autonomía al estudiante para decidir si esa corrección es óptima en el marco de su trabajo. Tal como afirma: *“les pedimos, aparte que sean muy críticas cuando hacen las correcciones; que no acepten todo lo que yo digo, porque a lo mejor yo no entendí algo de lo que ellas quisieron poner y bastaría con eh... no sé, modificar una oración o no”* (línea 325 a 333).

A su vez, en materias prácticas alude a la evaluación en progreso del cuerpo estudiantil: las alumnas no rinden el examen final, pero reciben un acompañamiento constante en el campo de su parte. Es decir, realiza una evaluación formativa y un seguimiento diario, porque lee lo que producen y los cambios que van experimentando. En cambio, en la teoría hay un examen final oral y parciales escritos. Asevera que los criterios de evaluación, tanto para la redacción de informes como la presentación de un examen final, incluye competencias como la organización del discurso, convicción al hablar y correcto uso de la terminología específica. Esto lo refleja en un comentario: *“pretendemos que nuestras alumnas incorporen todo ese vocabulario, desempeño, destrezas, habilidades, y que puedan hablar de estos mismos temas como terapeuta ocupacional y ya no como cualquiera que puede hablar del tema... Porque ahí es donde está la especificidad de la disciplina, se pierde un poco eso...”* (línea 366 a 392)

La entrevistada refiere a la escritura de proyectos o relatos de experiencias como un área de vacancia en la carrera en que se encuentra y una cuestión pendiente como docente allí: *“hay un montón de material en el trabajo que decimos: ‘Eso hay que escribirlo’,*

*'Hay que ponerlo por escrito para presentar el algún lado', 'mira este caso, ¿Cómo no lo armamos por escrito?' ... Y la verdad es que, yo lo reconozco como un área de vacancia total, porque no... No lo hago". Por otra parte, afirma que un material de cátedra no sería fructífero para las estudiantes, porque no fomenta la lectura de textos fuentes. Si bien reconoce la posibilidad de escribir algo para ayudarlas a entender el material, le preocupa el hecho de que esto se convierta en un resumen para estudiar (línea 346 a 354).*

En cuanto a las **prácticas de enseñanza en la maestría**, la entrevistada refiere a experiencias que le permitieron orientar la **escritura de trabajos y la tesis**, tal como: escribir un resumen con nociones principales de su futura Tesis. Luego de esbozar dicha consigna la profesora abrió un foro a cada uno de los estudiantes para promover la lectura entre ellos y propiciar una escritura compartida. A su vez, planteó las pautas para escribir ese resumen, en las que resaltó la importancia de la brevedad (tres o cuatro párrafos) en escritos de ese estilo (línea 109 a 115). Más allá de las orientaciones iniciales para armarlo, la entrevistada valoró la posterior revisión colaborativa que se hizo del mismo: *"los vimos a todos en la misma clase... Y bueno: 'Y ¿Acá qué te falta?' Y desde cuestiones como: 'Y yo acá pondría una coma o un punto y coma' hasta 'fíjate que esa oración no tiene sentido'; digo, cuestiones que son así muy finitas hasta cuestiones que son muy groseras, pero que no son para todo el mundo tan claras... Eso no lo mencioné y yo creo que también me ayudó un montón..."*. Es decir, si bien se abordaron correcciones generales para escribir el resumen, la docente también tuvo en cuenta orientaciones específicas para guiarlos con una visión más finita en el armado de su Plan de Tesis (línea 116 a 119)

Otra actividad mencionada por la entrevistada fue escribir la reseña de un autor, en la debió parafrasear su teoría e introducir su propia voz: *"nos dieron varios autores, varios libros y nos dijeron: "Bueno, elijan el que más les interese y traten de escribir como si fuera una reseña de un libro"*, o sea, como si tuvieras que venderle ese autor a alguien... y lo mismo, nos dieron pautas para esta escritura, no es que nos dijeron: *"Bueno, escriban y vean..."* (línea 126 a 130)

De acuerdo a sus percepciones, si bien algunos seminarios podrían tener mejores orientaciones docentes, la maestranda se encuentra satisfecha porque recibió las suficientes para construir un trabajo escrito (línea 130 a 131). Asimismo, destaca que las consignas hayan sido relevadas al comenzar el seminario: *“la mayoría nos ha dado consignas puntuales, y siempre desde el inicio de la cursada del seminario; empezaba el seminario y nos decían: ‘Esto se va a rendir de este modo’, entonces, vos ya te ibas, a medida que leías, preparando para armar esa producción digamos”*. Dicha modalidad de “contrato didáctico” contribuye a construir una estructura organizativa sobre lo que efectivamente se va a realizar para aprobar el seminario (línea 132 a 136).

La entrevistada afirma que las orientaciones docentes se centran en aspectos de formato y extensión, aunque también atañen a otras cuestiones, como la organización del escrito: que tenga título, introducción, conclusión. Considerar esta estructura a la hora de escribir le permitió adquirir la autonomía para realizar trabajos en otros seminarios en los que no les daba esas pautas: *“Si en un seminario me decían: ‘No, escribí un trabajo final’ y no me decía más nada, bueno... yo sabía que tenía que tener cierto orden o cierta estructura mínima, que después obvio que se podría haber hecho mucho mejor o más amplio, más extenso, pero por lo menos algo mínimo que lo enmarque...”*. La maestranda reconoce, además, haber recibido advertencias de orden discursivo con respecto a la elaboración de citas, parafraseo de autores y sugerencias para que otras personas lean los trabajos que escribió, *“o sea, escribir y darle el texto a otra persona para que lo lea, a ver si tiene coherencia y si otro lo entiende sin saber del área”* (línea 141 a 155),

En este sentido, asegura haber recibido correcciones junto a la calificación. Es interesante lo que resalta la entrevistada: *“indicaciones súper interesantes, de cómo podría hacer algo diferente, o destacando algo que uno hizo bien y que al docente le parece que está muy bien hecho, y cuando algo está mal porque está mal”*. Por el contrario, reconoce que le hubiera gustado que fueran diferentes otras cuestiones en relación a ciertas devoluciones docentes. Por ejemplo, la recepción de una nota que ni siquiera contó con la



posibilidad de replicar o discutir; *“una calificación promedio sin saber porque tenía una calificación promedio o en qué me había equivocado o que podría haber hecho mejor”* (línea 164 a 172).

La maestranda entiende a la escritura como una práctica estrechamente ligada a la lectura (línea 407 a 408). Esta práctica la instó a identificar insumos para su tesis de forma autónoma; es decir, en muchos casos selecciona ella misma las lecturas posibles a efectuar. Tal como delibera, muchos docentes mencionan el material indispensable junto a la bibliografía con la que pueden ampliar conocimientos. Este tipo de sugerencias le ayudaron a organizarse.

El tiempo acotado, no sólo le impidió leer el gran cúmulo de información programada en ese seminario, sino que tampoco pudo procesar y aprovechar las devoluciones docentes a sus trabajos. En tal sentido, la entrevistada afirma: *“eso que vos planteas sería fantástico; que uno pueda presentar, después devolver, volver a presentar, pero los tiempos reales... yo no sé si eso es muy posible... No en esta instancia, quizás en... no sé, si fuera sólo investigación y uno cursara más tiempo investigación y pudiera hacer este ida y vuelta más larga sería fantástico, pero en otros seminarios... medio que son cinco clases... En la quinta se presenta el trabajo y ya está”* (línea 178 a 188).

La entrevistada valora aquellas devoluciones realizadas detalladamente porque considera a la retroalimentación como una **práctica de enseñanza que favorece la escritura de trabajos**. En adición a esto, un recurso que le sirvieron mucho para incrementar su confianza al escribir fueron los laboratorios de escritura implementados en un seminario de la maestría: *“para mí fueron fantásticos, porque hay un montón de cosas que las pudimos ir produciendo ahí, y que, por ahí cuando uno la hace sólo dice: ‘Y... pero esto no sé...’ Más allá si está bien escrito: si sirve, si no sirve, si es mucho, sí capaz... no tiene sentido ponerlo, así que eso estuvo buenísimo”* (línea 157 a 161).

Además, menciona que otra práctica de enseñanza que contribuye a que aprenda a escribir mejor es la posibilidad de exponer escrituras parciales en la clase y obtener aportes



gracias al trabajo colaborativo entre pares y con docentes. Estas estrategias sirven para identificar errores y mejorar un escrito. En palabras de la maestranda: *“poder ponerlo en práctica en el momento, no que sea una... Obvio que hay cosas que no se pueden escribir... La tesis no se podría escribir en clases, pero empezar a practicar o leer entre todos algo que este, por ahí desajustado, para ver si podemos encontrar dónde están esas dificultades, a mí siempre me resultó súper útil”* (línea 196 a 199).

La entrevistada también recuerda su experiencia como directora de tesis, reconociendo que para realizar un buen acompañamiento participó de talleres que les brindaban diferentes ejercicios para aprender identificar errores y enseñar a partir de ellos. Por ejemplo: *“un proyecto que, o sea, que estaba como muy verde, digamos, con todo con un montón de errores, para que, justamente, los buscáramos y aprendiéramos a, no sólo a encontrarlo, sino después a orientar al alumno a como los puede modificar”* (línea 200 a 205).

A su vez, hace visible la importancia de una buena comunicación entre docente y estudiante; se trata de sostener una relación pedagógica óptima y evitar anular el escrito por completo para empezar a problematizar esos desajustes en la escritura para cambiarlos. La maestranda afirma: *“eso para mí es fantástico; poder buscar en un escrito lo que por ahí está más flojo y pensar cómo cambiarlo siempre me ayudó un montón”*. En este sentido, realizar un comentario constructivo es una condición necesaria para acompañar: *“lo que está bien se los marcamos, como: ‘Bueno, qué interesante esto’, ‘Que bien redactado que está’, ‘Fijate que buen vocabulario que usaste’... y lo que está mal, por ahí, si es una palabra o algo así podemos hacer el reemplazo, pero sino a veces es hasta con preguntas: ‘¿Qué quisiste decir acá?’ o ‘Esta oración es muy larga, ¿Cómo la podrías reformular?’ , como para que también, en esa indicación más puntual puedan re-trabajar eso... Creo que a mí también eso me sirve mucho”* (línea 205 a 215)

Además, la entrevistada alude a la importancia de las devoluciones puntuales y específicas. En experiencias previas le han escrito “rehacer”, dejando a la estudiante con el

interrogante sobre cuáles eran los aspectos erróneos. En consonancia a ello, señala: “*uno no sabe ni qué tiene que rehacer, porque capaz está todo mal, capaz está mal el contenido, capaz está mal la forma de escribirlo, la organización*”. Por lo tanto, afirma que evitar correcciones generalistas y apuntar a la especificidad es una condición necesaria en la escritura de un texto: “*eso me ha ayudado un montón, que otros docentes lo hagan conmigo me ha ayudado un montón a aprender a escribir*” (línea 216 a 221).

De acuerdo a sus percepciones, la obligación de sentarse a escribir y, efectivamente, tener que entregar un trabajo fue un aspecto principal en la mejora de su escritura. “*Me permitió practicarlo... que, de otro modo, no lo hubiera hecho con esa frecuencia (...)* Tenemos tanto por hacer que la escritura siempre queda en el último lugar; entonces, yo particularmente, considero esto, que, a partir de la maestría, me tuve que sentar a escribir”. Es por ello que reconoce a la escritura como una habilidad que debe ser practicada de forma constante (línea 399). No obstante, tras observar textos un tanto desorganizados, con información mezclada por parte de estudiantes avanzados, la maestranda hace un comentario interesante: “*entiendo que si bien la Universidad lo propone, cada uno lo practica y lo lleva como puede, quiere, como más o menos lo va manejando... A mí me fue muy útil, pero veo que no a todos les es igual de útil esta práctica; entonces, por ahí, si se hiciera más sistemático, eh... más detallado, más minucioso, desde la escuela me animo a decir, eh... Sería mucho más organizador...*” (línea 400 a 408). Esto revela la necesidad de sistematizar una práctica de enseñanza de la escritura: proponer practicarla, pero no dejarla librada a la autonomía de cada estudiante, sino buscar la forma en que esta pueda ser enseñada como práctica transversal a la disciplina que se dicta.

En suma, la entrevistada explicita que, a lo largo de los seminarios, siempre tuvo que presentar un trabajo final escrito; menciona: “*que a veces tenía que ver con un eje de lo que habíamos visto en el seminario, escribir sobre eso; otras veces tenía que ver con lo que nosotras pensábamos que podíamos querer hacer en la tesis... Pero siempre era un trabajo final, con una determinada extensión; a veces más corta, a veces más largo*”. La

obligación de escribir revela sus percepciones sobre importancia de la enseñanza de esta práctica, tanto en el grado como en el posgrado. No sólo aprender a escribir para acreditar un seminario, sino también para organizar el pensamiento y aprender contenidos teóricos (línea 20 a 26).

La maestranda afirma: “*creo que es una práctica que tendríamos que hacer todos y toda la vida*” (línea 399). En su caso, habitúa a realizar escrituras informales como: resúmenes, apuntes y anotaciones a medida que avanza en la lectura de textos. Más que cuadros o síntesis globales, le sirve escribir ideas para retomar posteriormente en un trabajo (línea 291 a 299).

## Entrevista E1: 30/11/20

Con respecto a su **perfil profesional**, la entrevistada es Licenciada en Enfermería. Actualmente no ejerce su profesión, aunque lleva a cabo actividades como docente en la universidad. Si bien inició en el año 2017, hoy en día pertenece a la cohorte 2018 en la maestría en docencia universitaria en la UTN.

En cuanto a su **desempeño en la escritura académica como estudiante en la maestría**, la entrevistada, en primer lugar, reconoce haber tenido problemas en el segundo trayecto de la **carrera en el posgrado**. Afirma haber cursado con agilidad y liviandad el recorrido de la **especialidad**; aunque no fue de esa manera en los últimos seminarios: *“veníamos en una sensación de que esto era sencillo, y de repente fue como... Tener que frenar de golpe y darte cuenta que no es así”*. La estudiante asegura que, tanto a nivel grupal como individual, ese momento de la carrera fue muy difícil (línea 20 a 28; 47 a 49).

Por esa razón, sus respuestas ponen en cuestión el proceso de escritura de los trabajos a lo largo de la carrera, y se pregunta si la tesis no podría comenzar a elaborarse desde el comienzo de la maestría: *“hasta el punto que uno se puede replantear, a veces, por qué ese recorrido que uno va haciendo eh... No tiene otro formato que a uno lo vaya llevando a este proceso de tesis, porque después te encontrás que en los últimos dos seminarios tenés que hacer la tesis extraordinaria”* (línea 28 a 31).

En ese sentido, considera al tiempo como un condicionante externo al escribir su Plan de Tesis y Tesis; ella alude, en particular, a su escasa disponibilidad en contexto de crisis actual (línea 35 a 38). Refiriendo a su profesión, menciona: *“El enfermero, específicamente en este momento, está hasta acá... Estas con el trabajo a full, con el miedo sobre la piel, porque miedo a todo lo que pasa, la angustia, estamos muy agotados”*. Dada la situación epidemiológica que atravesamos (COVID-19), hay una gran demanda social de su trabajo como docente; a esto se suma la presión que tiene la carrera de enfermería y vocación como personal de la salud (línea 548 a 550). Este comentario refleja el impacto que tuvo a nivel personal: *“es un año epidemiológicamente hablando que nos ha movilitado”*

*muy... eh... social y personalmente en mi caso, entonces... se hace una cuesta arriba”* (línea 45 a 49).

Esta situación de índole profesional y personal constituyen factores externos a la maestría, pero influyen de sobremanera en la estudiante, al punto de impedirle escribir su Tesis. En este sentido, afirma: *“en este momento estoy trabada, pero totalmente con la tesis... Hice el último seminario y... quedé ahí con el Plan de Tesis con las correcciones, empecé a hacer correcciones, pero (...) no le voy a entregar, porque no... no llego, no, no me dan los tiempos...”* (línea 39 a 43). Si bien menciona estrategias para solventar esta cuestión, afirma que la situación la agobia: *“ojalá uno tuviera los tiempos, pero no te da la vida para eso... Aparte yo he llegado a hacer como cuando uno era más pequeño... viste, de decir, bueno: ‘me voy a organizar que todos los días de este horario a horario me voy a dedicar a escribir’”* (línea 322 a 325).

La entrevistada es consciente de su desmotivación y lo hace explícito reiteradas veces: *“hay días que me siento a escribir y... No tengo ganas. O sea, me supera todo lo que pasa por mi cabeza y otras situaciones”* (línea 90 a 92), *“el problema en este momento soy yo... (risas). Pero, esto que te digo de la maestría es algo que, eh... que yo lo siento y lo expreso. Y otros lo sienten y no lo van a decir”* (línea 297 a 298).

De acuerdo a la entrevistada, la dificultad para comenzar la **escritura de su tesis** no tiene que ver con la escritura en sí, sino con las circunstancias en que se encuentra, particularmente en el marco de una pandemia: *“me puso un filtro, un parate y me quedé trabada, hasta creo que es algo más personal que el ‘sentarse a escribir’”* (línea 76 a 81). No obstante, hace referencia a aspectos que demuestran implícitamente ciertas dificultades en la escritura de un texto: *“esto es otra cosa, acá tenés, eh... Un lineamiento que seguir. Entonces, hay que sentarse con los libros y transcribir y, pensar de otra manera, es distinto”* (línea 84 a 86). Este comentario evidencia dificultades en la maestranda a la hora de escribir un texto académico, estilo de escritura en que la que se debe parafrasear, contrastar datos teóricos y empíricos y adecuarse a un formato y marco institucional.

Asimismo, plantea: “*me pasa algo con la escritura... Es que a mí me gusta leer y escribir lo que me queda ¿Entendés? Entonces, transcribir es algo que... que pienso que, siento que me opaca la creatividad...*” (línea 198 a 200). Este fragmento refleja dificultades a la hora de introducir su voz como autora de un texto académico; más que entender a la acción de parafrasear como un acto de creatividad y autenticidad, considera que luego de leer un escrito se siente limitada a copiarlo (línea 202 a 213).

De esta manera, más que convertirse en autora de sus propios enunciados, en la maestría aprendió cuestiones estructurales de un texto: “*podés a lo mejor modificar la narrativa, cuando pones las comillas, el punto, eh... digamos... el lineamiento del trabajo... la forma creo que es muy estructurada, porque la subjetividad no está involucrada en un trabajo de tesis*” (línea 257 a 262). En relación a esto, también plantea: “*Se me termina la pasión porque me encuentro como... que uno también no tiene que salirse dentro de una estructura, dentro de unos autores que debemos tomar como sustento de la teoría de las asignaturas*” (línea 739 a 742).

Si bien tuvo dificultades al escribir un texto académico, reconoce que el ingreso al posgrado le permitió adentrarse en nuevas teorías, autores y diferentes lecturas que contribuyeron a que escriba mejor. Es decir: cursar la maestría la indujo a mejorar su capacidad de análisis, escribir con un fundamento teórico y contrastar la teoría y la práctica. Se refiere a la conceptualización de sus mismas acciones como una habilidad adquirida en la maestría. En palabras de la entrevistada: “*tenés más herramientas, y que tenés también el por qué querer modificar cosas... tener un sustento teórico que te avala lo que decís... Que a nosotros en ese sentido en nuestra carrera falta*” (línea 139 a 149).

Sin embargo, concibe a la realización de escritos como una obligación y eso le impide disfrutarlo y entenderlo como un proceso de mejora continua. Se siente obligada a escribir no sólo trabajos al cursar cada seminario, sino también su propia tesis. Esto lo refleja al mencionar al trabajo con su directora: “*tengo una posibilidad de la persona que está trabajando conmigo, y me está orientando y me está atormentando con todo lo que me*

da para leer y para hacer” (línea 534 a 537). Es por ello que se muestra vacilante a la hora de identificar mejoras en la escritura: “no lo estoy disfrutando... Entonces, no sé si me modificó, ¿Está? Lo estoy sintiendo como una obligación en este momento... Entonces, no lo estoy disfrutando... por qué... no... por mil cosas”. A su vez, relata la sensación que le produce escribir algo que le apasiona: “es como que vos: escribís, escribís, y te parece poco... Bueno, yo todavía no pude llegar a ese punto de conexión para poder hacerlo”. Estos comentarios reflejan dificultades de la entrevistada para encontrarle un sentido a aquello que escribe; darle una coherencia interna al trabajo, persiguiendo sus propios objetivos (línea 184 a 191).

En su caso, esta representación de la escritura como producto genera inseguridades que se traducen en dificultades para introducir su voz como autora, citar y parafrasear teorías a la hora de elaborar un texto. El miedo a cometer plagio le impide, en muchos casos, ganar confianza en sí misma y realizar un escrito contundente y creativo: “cuando empezas a escribir te das cuenta que... te quedaste con algo que dijo un autor, y vos después lo escribiste y te encontrás en que es un error, porque estas escribiendo algo de alguien que ya lo dijo...eh... Entonces, ahí vienen las sanciones también” (línea 591 a 594). La maestranda plantea: “Y debe pasar todo eso, porque no debo ser la única que no debe tener problemas, nada más que otro, a lo mejor son más arriesgados o son otras disciplinas que los han encaminado con la trayectoria para escribirlo en la tesis”. El hecho de que mencione que otras personas se atreven a tomar ciertos riesgos nos da la pauta de una auto-exigencia, que, muchas veces, la mantiene insegura y dubitativa a la hora de escribir para entregar un texto escrito (línea 579 a 585).

Con respecto a la **escritura de su tesis**, la entrevistada afirma haber experimentado dificultades tras cambiar varias veces la orientación de su trabajo. Esto se relaciona a las dificultades que experimentó en el segundo trayecto de la carrera, cuando se encontró en la obligación de sentarse a escribir un Plan de Tesis que aún no tenía definido. “Las horas de lectura que necesitas... Horas de decir, no de voy a sacar un poquito de acá, no... es

*sentarte a leer para estar convencida de que es eso lo que vos querés hacer... Y eso es lo que yo no estoy pudiendo”* (línea 461 a 468); esta respuesta nos da la pauta de que es consciente de su inseguridad con respecto al sentido que pretende darle a su tesis. Estos miedos a la hora de tomar decisiones impactaron en su trabajo final: *“cambié la orientación de mi trabajo, porque viste que si uno es astuto toma desde el primer seminario al último y ya es como que vos vas recopilando”*. Cambiar el tema en el transcurso de los seminarios generó obstáculos posteriormente, porque implicó una pérdida de tiempo para volver a proyectar la estructura y organización del trabajo. Es por ello su constante alusión a la importancia de tomar como insumo el material de los seminarios y elaborar la tesis en paralelo al cursado de la carrera. En ese sentido, por más ínfimo que parezca, la escritura del título de su tesis le implicó un esfuerzo muy grande: *“cambié ya el título de mi tesis no sé cuántas veces, y ahora que la estoy haciendo, dije: ‘El título debe ir a lo último’ (...) el problema sigue siendo el mismo, cómo se va a llamar mi tesis”* (línea 268 a 275).

Por otra parte, la entrevistada afirma que elaborar un trabajo con un tema de índole pedagógica también fue un gran obstáculo en la maestría. En tal sentido, reconoce que su **carrera de grado** no le brindó las herramientas para escribir sobre educación, cuestión que, según la maestranda, la limitó a la hora de redactar trabajos. De todos modos, afirma que posee las herramientas para escribir en su disciplina: *“si vos me decís a mí que yo mañana te entregue un trabajo donde hablo de lo que yo hago, eh... Me parece que sería sencillo”* (línea 98 a 113). Esta respuesta refleja, por una parte, las diferentes maneras de escribir de acuerdo al campo disciplinar; por otra, el rasgo procedimental de la escritura en la enfermería al explicitar su facilidad para escribir sobre lo que hace. La entrevistada es consciente de estas diferencias: *“nos encontramos en un ámbito diferente, en donde nuestra forma de trabajar tiene que modificarse para plasmarla en la escritura, en lo que uno va tratando de explicarle al otro para que comprenda lo que le querés decir”* (línea 432 a 436).

En cuanto a las herramientas de escritura que le brindó su **carrera de grado** afirma:



“yo creo que eso está en cada uno... Tenés dos opciones, o tomar lo que está hecho o te sentas a hacerlo que te parece que hay que hacer para modificar” (línea 115 a 118). Aquí es necesario resaltar dos cuestiones: en primer lugar, al plantear que cada uno decide cómo utilizar las herramientas de escritura en su carrera de grado, pone de relevancia la inexistencia de una práctica de enseñanza sistematizada para enseñar a escribir y la importancia de la autorregulación como estudiante en ese sentido. En segundo lugar, persiste en su discurso la apelación al verbo hacer y un cierto rechazo a reproducir la teoría de otro autor, cuestión que se condice con sus dificultades para parafrasear y resignificar un discurso ajeno para auto-percibirse como autora del mismo.

Este rasgo procedimental en la carrera de enfermería también se observa en otro comentario que la entrevistada realiza. En base a lo planteado, este área de conocimiento constituye una modalidad de aprendizaje práctica; destrezas o habilidades que podrán (o no) ser apropiadas para accionar como profesional de la salud: “nuestra disciplina es muy enriquecedora, pero tiene que ver mucho con uno, con lo que uno quiere hacer para, con lo que uno quiere lograr, con las metaspersonales y cómo haces para transmitirlo, que el otro las tome para sí y las pueda ver y que las quiera sumar a su conocimiento” (línea 153 a 158). También refleja el rasgo procedimental de la escritura en enfermería al hablar de la evaluación de sus estudiantes en el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio: “no lo podés evaluar, ni siquiera desde lo subjetivo; de decir, che, que bueno... No, porque sería, que nos estamos mintiendo todo... Esto es muy del hacer, del hablar” (línea 708 a 710).

Al pensar en sus prácticas de escritura como **estudiante en su carrera de grado**, la maestranda rememora : “Siempre entregábamos trabajos, hasta también llegar a la tesis, a la tesina”. Asevera que en la Tesina de Licenciatura contaban con una buena base en la aplicación, también agrega que ese trabajo era acompañado en las últimas asignaturas, “como ahora, como si fueran estos seminarios, pero sabiendo que lo estábamos haciendo para eso” (línea 607 a 615). Por otra parte, alude que en la asignatura “Psicología” en su

carrera tenían la posibilidad de *explayarse más en los trabajos escritos: “te permitía hacer el trabajo un poco más ampliado, y donde tu decir eh... tenía relevancia, no sólo las autorías”* (línea 624 a 626). Este comentario refleja conciencia de las variaciones en los géneros discursivos dentro de su carrera y su dificultad para parafrasear un enunciado y evitar transcribirlo.

Por otra parte, como **docente de la carrera**, plantea que escriben la bibliografía debido a que el material de lectura de las fuentes de información es poco accesible a sus estudiantes. La entrevistada expresa cuestiones particulares de las personas que reciben su propuesta de enseñanza: *“nuestros estudiantes eh... Trabajan, son mamás y papás, y nuestros sueldos son muy, muy por debajo del umbral de lo que sería lo digno para vivir; entonces, es necesario que tengan dos o tres empleos algunos”*. De esta forma, deciden realizar la bibliografía con módulos de aprendizaje y auto-aprendizaje; los primeros constituyen un cúmulo de bibliografía a leer, los segundos conforman una guía de trabajo con consignas para que introduzcan lo que comprendieron. La entrevistada afirma que en el aula eso se re-trabaja y verifica la respuesta correcta, como una especie de auto-evaluación (línea 630 a 657). También alude a las clases que debió realizar dado la virtualización de la enseñanza en el 2020: *“volcar todo ese contenido que yo tenía para hacer en el aula, modificarlo para transformarlo y subirlo en la plataforma en la virtualidad... O sea, no es sencillo”* (línea 327 a 329).

En adición, la entrevistada explicita que escribió toda su vida: *“tengo libros escritos, eh... publicados, ya sea desde el área de mi especificidad que es la neonatología como también tengo escritura personal porque escribo poemas y narraciones”* (línea 81 a 83). Asimismo, en cuanto a la escritura informal, refiere que los mapas conceptuales y síntesis son de gran utilidad para organizarse mentalmente antes de realizar un trabajo (línea 599 a 602).

Al referirse a la modalidad de evaluación de sus estudiantes afirma hacerlo con trabajos escritos y exposiciones orales, que varían en las materias prácticas y teóricas. En el

caso de las materias pre-profesionales, cada estudiante debe realizar una evaluación escrita obligatoria, parcial que, en ciertas ocasiones, pueden realizarse a través de múltiples choices. *“En las pre- profesionales, todos, todos, absolutamente todos los estudiantes deben tener una aprobación a través de un parcial escrito”* (línea 723 a 726). Esto refleja, en parte, el estilo de escritura procedimental que se lleva a cabo en la carrera de enfermería; a su vez, en su relato da a conocer criterios de evaluación que demuestran una orientación práctica de la disciplina. La docente refiere la evaluación en el contexto de ASPO: *“¿Cómo puedo decir que un estudiante está capacitado para seguir evolucionando en lo que el día de mañana va a ser un profesional de la salud cuando ni siquiera lo podés observar haciendo lo básico e indispensable?”*. Esta forma de ejercer la profesión en la disciplina también se condice con un vocabulario específico y una imagen personal acorde. La entrevistada afirma: *“tenés que tener ciertos aspectos de tu persona adecuados; entonces, viste... No es sencillo, a algunos hay que empezar a formarlos desde el primer día en el aula... Es todo un trabajo muy artesanal”* (línea 698 a 704).

Retomando su experiencia como **cursante de la maestría**, plantea: *“las consignas que nos daban, en algunos, me parece que tenía que ver más con el seminario que con la tesis... Era dar una respuesta al seminario más que a la tesis”* (línea 498 a 500). En tal sentido, señala la posibilidad de obtener material bibliográfico como insumo para la tesis: *“De todos los seminarios rescatas algo, porque a lo mejor no te lo dieron de la manera que vos hubieras esperado... Pero si a vos te motivó y te sentís interesada por los temas sí, obvio”* (línea 292 a 296). Este enunciado revela disconformidad con respecto a la forma en que los seminarios fueron enseñados.

Asimismo, reiteró la importancia de tomar aportes para la Tesis desde el comienzo de la cursada porque, en su caso, fue muy difícil comenzar de cero al final del proceso. Relata la experiencia de su caso: *“como que vos decís: ‘Bueno, a ver de la historia: tengo que tomar de la historia, tengo que tomar de... de lo que es la educación, de lo que es esto, aquello...’, bue, todo sirve, pero... no sé si tiene un formato... para nosotros fue como*

chocarnos con algo”. Esta respuesta refleja la incertidumbre que la invade al pensar en escribir un texto académico: “vos decís ¿Y ahora qué haces? Y vos ves los docentes que te hablan con mucha soltura, y te dicen: ‘Bueno, entreguen un capítulo solo’, y vos decís: ‘¿Un capítulo?’ (risas)... Es como que vos decís... para mí no es sencillo... para mí, a lo mejor otro tiene otra avidez o... otras cosas” (línea 53 a 59).

Una docente dio a conocer las posibilidades del corpus que conforma un capítulo. Al respecto, expresa: “Y vos decís: ‘¿Un capítulo es la introducción?’ ... Jamás se me hubiera ocurrido que eso podía ser un capítulo... A mí... Entonces, yo digo... ¡Qué visión diferente hay!

¿Por qué no lo vivimos así, de esa manera, en el transcurso?”. Este comentario demuestra que, muchas veces, se apela a la auto-regulación estudiantil (línea 521 a 525). Es decir: se exigen ciertos parámetros para acreditar un seminario a través de un trabajo escrito, sin explicar cómo este puede ser elaborado y dando por sentado que el estudiante sabe hacerlo. Por ejemplo, al momento de escribir las estrategias metodológicas, la entrevistada afirma que no existieron orientaciones: “no nos dijeron que nosotros cuando presentábamos la metodología (...) teníamos que decir si era cuali-cuantitativa, porque lo cuali, porque lo cuanti... Nadie nos había dicho nada” (línea 563 a 570).

La entrevistada plantea que, en muchas instancias, recibió bibliografía y tomó apuntes que luego debió reproducir para aprobar la materia: “Vos venís, rendís y ya está; entonces, te van a modificar, ¿No? Eso pasó, por ejemplo, en los seminarios... Hay seminarios muy opacos con temas muy relevantes” (línea 158 a 161). Si bien realiza comentarios tajantes, sus respuestas invitan a preguntarnos por prácticas de enseñanza de la escritura que, más que instar a repetir un material de lectura, inviten a realizar un análisis crítico con estrategias y criterios sistematizados. Si bien menciona que, en algunos casos, no ha recibido la calificación, plantea que obtuvo devoluciones. No obstante, la entrevistada se muestra crítica frente a las condiciones en que las mismas fueron realizadas, demostrando disconformidad ante correcciones docentes con criterios

diferentes: “A nosotros nos decían que no y ahora resulta que sí... Después a mí, por ejemplo, en un momento me dijeron que lo subjetivo en una tesis no iba... Y si yo hablo de filosofía, la filosofía tiene muchas cosas que son subjetivas” (línea 490 a 494). En consonancia a esto, explicita “estamos todos diciendo: ‘eh, pero cuando... ¿Qué más quieren? ¿Qué vamos a hacer?’ ... Y que uno te dice que está bien y el otro viene y te lo cambia, y el otro ya te había dicho que estaba bien... Entonces es como que vos vivís esa marea que... no sabes cómo va a terminar esto” (línea 194 a 197). Los desacuerdos docentes en cuanto a las correcciones de un trabajo generan confusiones en los estudiantes, impidiéndoles convertirse en autores de aquello que enuncian: “uno dice una cosa y el otro te dice otra, y vos... como estas encima en el medio, en la incertidumbre decís... ¿Vos sabes lo que yo terminé haciendo en un seminario con respecto a la escritura? Lo hice de una manera, y después cuando viene otro seminario lo puse como le gustaba al otro, como quería, como, porque en realidad quien de los dos tiene la veracidad de lo que hay que hacer” (línea 450 a 456).

Por otra parte, la gran cantidad de correcciones docentes fueron una variante que incrementó su inseguridad y frustración: “Me hicieron una devolución que, de ser negro y blanco pasó a ser amarillo, o sea: todo subrayado. Entonces, vos decís... No me enoja, porque está bien lo que hicieron, pero bueno... no pude, no puedo, no pude y estoy ahí en un... en una situación donde bueno, tendré que pedir una prórroga” (línea 243 a 247). En general, esas devoluciones concernían a aspectos escriturales de los trabajos, como: el título y objetivos de la tesis, el tipeo de alguna palabra, acortar la extensión. En adición, también refiere a devoluciones sobre el marco teórico: “tiene que ver con una estética... Con que tenga ese desarrollo que sea un invite para leerlo”. Esto es, correcciones centradas en enseñar al estudiante a escribir un trabajo orientándose a un lector (línea 359 a 365).

Con respecto a los objetivos, la estudiante refiere a la dificultad de redactarlos y, a la vez, menciona: “entonces vos escribís muchos para que alguno te diga que está bien... y... (risas)”. Este comentario no sólo hace visible una dificultad, sino también una

concepción que subyace en la entrevistada: escribir para ser aprobada (línea 362 a 364).

En cuanto a las **prácticas de enseñanza que favorecen la escritura académica**, la entrevistada menciona estrategias específicas con respecto a la dinámica de ciertas clases que motivaron su accionar. En sus palabras: *“tiene dinámica, es jovial, tiene una forma que te atrapa”*. Al mencionar la forma de la clase, más que al contenido en sí, se remite a la manera de desarrollarlo. Entonces, de acuerdo a sus apreciaciones, las clases dialógicas que involucren la retroalimentación docente, explicaciones simples y trabajo sobre errores estudiantiles en sus propios escritos (de forma personalizada y privada) incrementan su buena predisposición en la clase e incentivan la redacción de trabajos (línea 225 a 228)

Con respecto a las devoluciones, menciona al respeto como una condición fundamental en cada comentario docente: *“te puede estar diciendo: ‘lo tuyo es una porquería’ de una manera tal que a vos ni te agrade y lo tomas como algo que está bueno”*. El comentario constructivo por parte del profesor promueve una relación horizontal con el alumnado; fortalece la relación pedagógica entre docente y estudiante y el vínculo didáctico de este último con el contenido. Las dinámicas de clase destacadas por la maestranda involucran dichas estrategias de enseñanza (línea 235 a 239). Por el contrario, afirma: *“otros seminarios no, los otros seminarios fueron sencillos, fuimos a las clases, en las cinco clases escuchamos a la docente, hicimos algunas intervenciones, se realizó el trabajo final”* (línea 230 a 232). En relación a esto, reconoce que, si bien el trabajo colaborativo en la clase es un factor contribuyente a la participación, mejora y avance; en su caso particular, se sintió inhibida frente a un grupo tan participativo (línea 162 a 167).

La entrevistada reconoce la importancia de las orientaciones con respecto a la escritura a lo largo de cada seminario; lo cual requiere hacer entregas parciales para re-trabajar sus producciones. En su comentario demuestra enojo al respecto: *“Vinimos recibiendo una calidad de seminarios que nos dio elementos teóricos para poder leer y todo, pero fueron azarosos, viste... Como que yo te los doy, y después busca y lee y fijate, y, cuando vos entregas el trabajo vienen las correcciones, inclusive algunas situaciones*

*que no se nos explicaron cómo era” (línea 448 a452).*

Otra estrategia de enseñanza efectiva para propiciar la escritura es la ejemplificación con otros trabajos de la misma magnitud. En este sentido, la lectura conjunta de dichos escritos, sumado a la guía por parte del docente respecto al desarrollo y la estructura convencional de un trabajo (en particular, la Tesis de Maestría) que cada estudiante adecuará a su tema y propósitos. La maestranda afirma: *“vos podés ingresar a ciertos espacios en internet en donde podés hacer lectura de tesis... Pero una cosa es leerla sola y otra cosa es que estés con alguien que es tu docente, tu guía” (línea 511 a 516).*

De acuerdo a sus apreciaciones, es importante, como estudiante, escribir acorde a un eje que se corresponda a los objetivos del trabajo de Tesis. Dado que cada estudiante persigue objetivos siguiendo sus intereses, es importante que, al corregirlos, el profesorado esté abierto a la réplica y discusión de esa corrección. En tal sentido, la entrevistada demuestra inquietud; siente contradictorias las correcciones que hacen de su trabajo, porque, en algunos casos, le quitan el sentido de lo que desea efectivamente lograr con su tesis. Es por ello tan importante la apertura a negociar con el estudiante sobre lo que es correcto o erróneo: *“vos no podés modificar porque el profesor te dijo: ‘Cambie este objetivo por este’, sino que te tenés que sentar y decir: ‘Este objetivo, así planteado: ¿Va a tener razón con mi trabajo? ¿Es lo que estoy buscando en mi trabajo?’ Porque si no estoy haciendo lo que mi profesor quiere, no lo que yo quiero hacer” (línea 572 a 576).*

La entrevistada refiere a la retroalimentación docente personalizada como una estrategia que favorece la práctica de escritura: *“tuve correcciones con devoluciones que son sumamente gratificantes, porque de eso se trata, de que te den una devolución con el error para que no lo sigas cometiendo”.* No obstante, también plantea la necesidad de que estas correcciones sean precisas y claras: *“sirven, sirven porque te cambian y... pero cuando ya te subrayan un montón de cosas no sabes cuál es lo que tenés que modificar o por qué... Si no te especifican...” (línea 365 a368).* La estudiante realiza comentarios de ese estilo, lo



cual refleja la importancia de dar a conocer un error de forma específica; las generalizaciones dan lugar a la confusión: “*si me plantean un error yo siempre les digo que me enriquece, me enriquece porque, a veces, no es porque uno no se ve las falencias, pero te sirve para ver donde las cometiste, viste... y para modificar*”. No obstante, considera que esas críticas constructivas podrían realizarse en forma privada con cada estudiante. Esta respuesta lo demuestra: “*no sé si me siento capacitada para recibir críticas constructivas masivas, porque viste que cuando uno está endeble... Te molesta todo... O sea, te angustia, te hace cosquillas, y no me siento capaz de estar con la fortaleza como para recibirla. Entonces, me quedo como con una distancia, como que me preserva...*”. En su caso personal, las correcciones de trabajos, realizadas de forma colaborativa frente a sus compañeros la incomoda; el miedo a recibir una crítica inhibe su participación en la clase (línea 416 a 427).

Por otra parte, plantea una demanda a nivel didáctico y curricular; “*¿Por qué vos no vas dando los seminarios y cada uno te va dando un enfoque para orientarte? Eh... Entonces, te va habilitando esa escritura...*” (línea 525 a 526). Comentarios de este tipo son recurrentes en la entrevista: “*vas acreditando con una liviandad increíble... Y cuando llegas a esta etapa, esa liviandad, ese espacio de confort se perdió... Entonces, yo creo que ahí está un poco el choque... A lo mejor los otros seminarios deberían tener otro enfoque... eh... o que te digan desde el primer día: ‘Bueno, a ver... Acá hay que empezar a construir un trabajo hasta el final...’ No que en los dos últimos momentos donde vos tenés que preparar tu tesis te encontrás con que... lo estoy devaluando, porque vos podés hacer tu trabajo final con el primer seminario... trayéndolo desde ahí (...) después vos lo llevás a tu tema específico, porque vos vas sumando la riqueza de lo que fuiste aprendiendo, eso sí. Y tiene que ver mucho con uno también*”. En este sentido, la entrevistada alude a la necesidad de establecer un mismo criterio o enfoque para evaluar, proponiendo al cuerpo de estudiantes pensar en perspectiva e ir adecuando el material pertinente a la Tesis final (línea 308 a 318). Además, refleja la importancia de un contrato didáctico al principio de cada seminario, en los



que le den la posibilidad de trabajar con la problemática de sus tesis cuando sea pertinente. En el mismo sentido, explica: *“hay seminarios que podrían ser un poco más acotados o... que también ya tengan un sustento para poder desarrollar... Si bien uno sigue un lineamiento en los trabajos, viste...”* (línea 49 a 52).

De acuerdo a sus concepciones, la entrevistada afirma que escribir le ayuda a organizar el pensamiento y aprender. En particular, refiriéndose al momento posterior a escribir: *“leo a lo que escribo; es como un auto-análisis, me veo reflejada en lo que escribí o no... ¿Es eso lo que yo tengo que decir? O ¿Qué cosa me tengo que replantear con lo que escribí?”*. También entiende a la escritura como una práctica orientada a un lector: *“yo tengo que sentarme con lo que escribí, notarlo por hecho que está bien y que todos lo entienden”*. La maestranda refiere a la dificultad de esta cuestión, lo cual le impide pensar que escribir es una acción creadora, productora de conocimiento: *“llega un momento en que vos decís: ‘uuufa che’... Eh, no veo creatividad, realmente”*. Por ende, más que escribir textos académicos, disfruta de otras narrativas, como la poética: *“para mí escribir es pasional; entonces... Pero cuando tengo que escribir así libremente es mi pasión”* (línea 733 a 742).

En cuanto a la escritura de su tesis, la maestranda afirma: *“No sé si puedo cumplir con tantas exigencias a la vez. Y... no, porque no me guste, es un desafío y lo voy a hacer”* (línea 247 a 248) (...) *“no deja de ser una responsabilidad para uno tener que entregar un trabajo con lo que se requiere”* (línea 66 a 68). En sus enunciados, demuestra autoexigencia y perfeccionismo en cuanto a la entrega de trabajos: *“yo a mi edad no quiero entregar un trabajo que no sirva, que... Yo no me quiero sentir mal tampoco conmigo... Esto para mí es un desafío personal”* (línea 59 a 62)) *“Yo no quiero caer en la chabacanería de decir: ‘Bueno, sí, lo hacemos, ya está... me siento, escribo’... Ponele cualquier cosa y se lo mandas, y bueno, no... Y no...”* (línea 439 a 442). Estas exigencias reflejan vergüenza ante el error y miedo a frustrar un logro; al negarse a hacer una entrega parcial del Plan de Tesis demuestra entender a la escritura como un producto acabado.

Asimismo, los errores que tuvo y las correcciones contribuyeron a autoperibirse como consumidora del conocimiento; más que producir la maestranda alude al hecho de leer para transcribir. Estas concepciones generan inseguridades y ansiedades a la hora de escribir. La entrevistada evidencia esta cuestión al plantear: *“nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes desde hace muchos años, sino... Todos tendríamos 20 tesis ya hechas”*. Aquí se hace explícita la necesidad de sistematizar prácticas de enseñanza de la escritura y dejar de apelar a la autonomía estudiantil para escribir un trabajo. No obstante, se evidencia su autopercepción desde el lugar del no-saber (línea 452 a 458). Al respecto, la maestranda expresa: *“sabes que lo tuyo es una porquería, porque es así... Uno sabe... Yo cuando presenté el Plan de tesis anterior, que, si bien era un bosquejo, yo sabía que había falencias, y sabía que lo había hecho como cuando vos llegas al semáforo distraído... ¿Y frenas justo de golpe? Así lo hice”* (línea 239 a 243).

## Entrevista M2: 01/12/20

La entrevistada es médica generalista y de familia, actualmente ejerce su profesión en un centro de salud de atención primaria desde el 2007. A su vez, es docente en la Facultad de Ciencias Médicas desde el año 2011 e inició a la maestría en el año 2018.

En cuanto a su **experiencia como cursante de la maestría**, la entrevistada afirma que, al ingresar no sabía escribir. La maestría le fue dando elementos para ejercitar la escritura, porque, según sus percepciones, practicar es aprender. El hecho de que se exija terminar cada seminario con un trabajo escrito grupal o individual fue lo que la impulsó a aprender a escribir. La entrevistada reconoce como **logros** a aspectos relacionados a temas específicos en el campo de las ciencias de la educación: *“fueron todos ejes y conocimientos nuevos, no desarrollados por mí; no es que viste que vos tenes ya una base previa”*. A su vez, refiere a estrategias discursivas que pudo adquirir en la maestría; por ejemplo, la práctica de contrastar teorías educativas (línea 32 a 36).

Se refirió a que, si bien había estudiado temas relacionados a las ciencias sociales, a nivel discursivo existen diferencias que requieren otra preparación. La entrevistada afirma: *“No es la misma preparación del médico que de un psicólogo, trabajador social... para todas esas cuestiones me parece que tienen otra preparación”* (línea 36 a 38). Señala que, en las ciencias de la educación se estudia de otra manera porque existen diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Es decir, referirse a una cuestión puntual requiere el abordaje de autores que la estudien; por lo tanto, se debe leer y analizar fuentes de información para sintetizarlas, poniéndolas en relación y parafraseando las teorías y diferentes posturas: *“Ustedes estudian autores, eh... y a lo mejor, hay que leer mucho para sacar un poquito. O sea, uno está acostumbrado a otras cosas... A libros o revistas que van a lo más concreto... pero esto es otro formato, otra forma”* (línea 43 a 45).

En otros términos, la entrevistada expresa: *“no es exacto... no es... ustedes no son uno más uno dos, nosotras tampoco, pero igual... Es distinto, dos infraestructuras de pensamiento”* (línea 49 a 50). Para ejemplificar, menciona que para escribir el primer

trabajo le pidió ayuda a su hija por su experiencia en esos temas: “ella conocía los autores, pedirle ayuda... como lo enfoco, cuáles la idea” (línea 142 a 145). A su vez, plantea que las lecturas para cada trabajo demandaban un tiempo con el que no contaba (línea 291; 310 a 311). Al hablar de sus estudiantes, afirma que la práctica de escritura en medicina presupone un aval científico con un nivel de rigurosidad tan alto que no requiere que el estudiante se posicione como autor al escribir. “No le hacía ahondar mucho que escribieran ahí la cuestión del marco teórico porque se iban todo a lo que ya se sabe... ¿Qué es diabetes? Bueno, la diabetes es esto”. Sus estudiantes debían identificar problemas para contribuir con posibles soluciones: “que a lo mejor pensaban cuántos pacientes diabéticos hay, ¿Tienen los controles? ¿Se hace educación para la salud? Viste, a otro enfoque, y, bueno, haciendo ellos” (línea 353 a 367).

La entrevistada afirma haber tenido **dificultades a la hora de escribir**; las cuales la instaron a identificarse con una estudiante, percepciones que le generaron inseguridades al escribir: “como estudiante, sentís que te falta, que no sabes si está bien; a la vez de que uno tiene la vergüenza, o sea, más seriedad... No es que te da lo mismo que te vaya bien o mal, el respeto” (línea 53 a 56). También reconoce la misma sensación al tener que realizar entregas parciales de un escrito: “te da vergüenza lo de uno, como borrador, de hecho es un borrador y estoy trabajando... le dije que tengo que hacer correcciones” (línea 275 a 278). Asimismo, al percibirse estudiante y pasar esa situación, experimentó la necesidad de demostrar, lo que genera empatía con sus estudiantes (línea 64 a 67). La entrevistada ejemplifica con dificultades de índole técnica que debió atravesar: “no sabía armar las normas APA, no podía imprimirlo... Entonces, me llevé la compu para imprimirlo cerca de la facultad y no estaba con las normas APA, se me desconfiguro”. Esta cuestión le impidió imprimir el trabajo, lo cual debió aclarar al profesor de la asignatura, debiendo demostrar para acreditar a través de un trabajo: “no lo pude imprimir, y le dije: ‘Profe, se me pasó, la tengo acá, pero se me desconfiguró’ (...) El demostrar... Digo, ‘Uy, me parezco a mis alumnas’. O sea, fue enriquecedor en los dos aspectos: como docente y

como estudiante”. (línea 57 a 67).

Más allá de esas cuestiones de índole técnica, reconoce a la escritura y expresión en sí como una gran dificultad: “*Me cuesta y me sigue costando, la cuestión de la expresión, así... Los médicos no sabemos escribir*” (línea 71 a 72). Una de las dificultades que reitera la entrevistada fue la intertextualidad, el diálogo entre autores que la escritura de trabajos requiere y la introducción de su voz como autora de un texto. Al hablar sobre una consigna docente, la entrevistada lo confirma: “*no pude escribir cosas mías, pero igual fue un ejercicio importante el de escribirlo o la idea, viste que, como que intentas y te quedas ahí*” (línea 136 a 137). Esta dificultad es mencionada de forma recurrente en la entrevista; es decir, sus dificultades se basan en la reflexión, contrastar la teoría y la práctica e introducir su análisis de acuerdo al propósito del escrito: “*Yo me escapo de las cuestiones personales (...) la última parte que era lo que a mí me parecía y demás, y yo puse como tres renglones... Ah, me parece muy bien la comparación y demás... Y no, tenía que posicionarme: ‘yo, como docente, estando en la facultad a lo largo de esto...’, viste que, como tres puntos... Y yo... muy sintético era... que no me dí cuenta tampoco, viste... Eh... ‘o, yo con esto, porque yo necesito tal y tal, y... entonces ahí lo hice’” (línea 190 a 198).*

Estas dificultades no la desaniman, entiende a la escritura como un proceso de aprendizaje y mejora constante: “*fui aprendiendo, y todavía siento que me cuesta... Lo fui aprendiendo, lo fui transitando a lo largo de aquí*” (línea 73 a 74). En ese proceso de aprendizaje, la maestranda hace referencia a dos factores externos estrechamente relacionados que condicionaron el cursado y escritura este año 2020: el tiempo y el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), producto de la pandemia del COVID-19. A nivel profesional pudo sentir la fuerte demanda social que requirió su labor, pasando, además por procesos difíciles a nivel personal: “*afuera, como que el mundo se cae; fue difícil mentalmente, a mí me han pasado cosas importantes, eh... pero... viste que transitar la pandemia ha sido duro*” (línea 234 a 237; 290 a 291; 310 a 311).

A pesar de las inseguridades que evidencia en su relato y las dificultades que fue

atravesando, plantea que la maestría le permitió mejorar la forma de escribir: *“fueron estos dos años y medio, tres, estoy en un comienzo... Necesito... seguir haciendo, y es la idea”* (línea 91 a 93). Siguiendo sus planteos, el cursado de la maestría le permitió conceptualizar sus prácticas; es decir, un ejercicio de autoanálisis de su accionar docente: *“le pude poner nombre a muchas cosas que no sabía yo qué eran, eh... Me dio herramientas para mis prácticas, eh... en el ejercicio, viste, ponerle nombre a las cosas”*. Es decir, fundamentar sus experiencias como docente: *“le pude poner un nombre, pude entender un montón de cosas, eh... Y bueno, ya con fundamentos”* (línea 100 a 112).

En cuanto a la **escritura de su tesis**, refiere que, si bien le falta seguir ampliando, está terminando de redactar el Plan de Trabajo: *“Hice, hice casi todo... eh... Un poco de cada uno, tendría que desarrollar más”*. Reconoce como una dificultad la búsqueda de un director de tesis y la redacción del aval institucional, obstáculos que pudo sortear con la ayuda de una docente en la institución (línea 271 a 275). A su vez, reconoce que el marco teórico y la búsqueda bibliográfica fueron aspectos que también le resultaron difíciles. No obstante, destaca: *“todo también por falta de tiempo y orientación”* (línea 310 a 311).

Con respecto a las **prácticas de enseñanza** en la maestría, la entrevistada asegura haber contado con orientaciones docentes en relación a la manera en que debía realizar un escrito, el formato en que este debía ser presentado y la organización de textos. También alude a correcciones de su director relacionadas a la bibliografía, lo cual reconoció de gran ayuda. Por ejemplo: *“me dijo: ‘Te falta poner la bibliografía de la metodología de investigación que utilizaste’ Eh... Quería seguir puliendo, viste que en toda esta semana tenés para ir trabajando”* (línea 283 a 289)

De acuerdo a sus planteos, no sólo recibió orientaciones en aspectos estructurales de la escritura, sino también devoluciones pertinentes con respecto a sus errores para superar dificultades. Por ejemplo, la escritura de una reseña: *“Eso de hacerle hablar, vos decís, hacer hablar a los autores para vos es un ejercicio... A mí me costó hacerlos hablar... Estaban mudos los autores (risas)... Eso me costó un montón”*. Asimismo, recuerda una

consigna en particular: *“nos hizo hablar tres autores... Y, probábamos nosotros y los autores estaban mudos... o... Había que describir... No sé si vos lo leíste: “Pulgarcita” y no sé quién más”*. Según la maestranda, esa consigna fue muy difícil, aunque las orientaciones docentes fueron de gran ayuda: *“yo le escribí el libro de Pulgarcita, y yo, al revés, le tenía que dar vida”* (línea 127 a 136).

Siguiendo con sus respuestas, en la mayoría de seminarios se realizan devoluciones docentes. De hecho, valora la horizontalidad con la que se realizan las correcciones, en su caso, le da tranquilidad a la hora de volver a escribir o empezar a hacerlo: *“La cuestión del trato, viste, de a colegas... Que eso te allana un montón, el hecho, todos valorizan tu trabajo”*. La construcción conjunta entre docente y estudiante fortalece la relación pedagógica y didáctica en una clase (línea 178 a 179). Algunas devoluciones se centran en la escritura; la entrevistada relata la experiencia sobre una devolución que la enriqueció y marcó profundamente: *“quedé marcada, yo lo hice y cuando hice, bueno, conocía el Plan de Estudios; entonces yo describía, describía, describía, puse poco de mí, y ella me decía: ‘Bueno, tu trabajo, prácticamente es una... como que escribiste todo sobre el curriculum, y esto que escribiste sobre el curriculum de medicina... Y que eso se puede encontrar en la web, está escrito, falta lo tuyo’ ... Y era verdad, pero realmente, para mí era nuevo”* (línea 183 a 188).

Por otra parte, refiere a devoluciones con respecto a las secciones que conforman el Plan de Tesis, cuestión que implicó muchas confusiones a nivel grupal. Es importante que el cuerpo docente también oriente en la escritura de los requisitos institucionales: *“me cambió toda la estructura que yo tenía de la metodología de la investigación, me la dio toda vuelta... Esta vez, viste que bueno, que está la cuestión del Plan de Tesis, pero sobre la justificación, la fundamentación... Yo tenía otra estructura en la cabeza”*. Siguiendo con orientaciones para su tesis, la entrevistada afirma que la maestría facilitó su relación con un director, *“viendo en qué punto estaba cada uno, que dificultades tenía, orientó un montón”*. Al ponerse en contacto con su director, se sintió acompañada y habilitó a un trabajo



con un mayor nivel de especificidad “cuando se lo mandé a mi director me ayudó y ahora cambié los objetivos y, eh... El Plan de Estudios, no sé, y me falta un poco más; le mandé como un pequeño avance”.

Un aspecto de las devoluciones docentes que le gustaría que fuera de otra forma son los cambios en un escrito a último momento, lo que se condice con la falta de criterios a la hora de corregir. “Al principio: ‘Uh, sí, está todo bien’. Y después cuando estamos terminando... ‘No, tenés que cambiar el problema’, ‘No, tenes que cambiar los objetivos’, y lo que vos pensabas que estaba bien ya estaba mal” (línea 281 a 284). Por otra parte, también refiere al exceso de cuestionesteóricas y falta de una práctica efectiva que enseñe a escribir durante el cursado de un seminario. Por ejemplo, da a conocer una experiencia: “nos hizo hacer la historia del arte, pero bueno, después de darnos toda la cuestión exponencial... Bueno: ‘ustedes, con respecto a este tema (...)hagan la Historia del arte de tal cosa’... Y, ‘Uy, ¿Qué es eso?’ Y ahí...” (línea 317 a 319).

La entrevistada menciona que la retroalimentación y el comentario constructivo conforman **prácticas de enseñanza que favorecen la escritura** de trabajos en la maestría: “marcan el error bien, bien... De buena forma, ‘hubiese sido interesante que también hubieses puesto tu mirada, además de lo que hiciste, tal y tal’ y te resalta: ‘Hiciste esto, esto, esto...’ Eh... La verdad que, mira, reconfortante” (línea 180 a 182). Las interacciones entre docente y estudiante y correcciones son necesarias para mejorar su escritura porque afirma pasar por alto aspectos importantes sin notarlo: “uno no se da cuenta... O sea, yo estaba desubicada, desubicada en el buen sentido...(...) Necesitaba ese encuadre y ese aporte, porque, como que uno va como un caballo limitado, y ellos te van abriendo el conocimiento” (línea 298 a 211).

Por otra parte, alude a la dinámica de la clase como una cuestión de vital importancia para aprender a escribir. Las estrategias metodológicas que inviten a una mayor dialogicidad en la clase, trabajo colaborativo y participación estudiantil fueron un punto fundamental en su propia mejora. En palabras de la maestranda: “el diálogo, el intercambio,



porque no aprendo solamente de ellos, sino de mis compañeros también; de los aciertos, las dificultades, la experiencia, el trabajar con otro es re importante” (línea 232 a 234). Esta modalidad didáctica se potencia si se utilizan recursos tecnológicos: “lo hace tipo Taller, y sumado que ahora con las tecnologías como te hace participar” (línea 220 a 225). La modalidad taller es una dinámica destacada por la estudiante como una forma de aprender mejor. De acuerdo a sus percepciones, es importante que cada docente invite a participar de su clase y planifique la colaboración entre pares: “la mayoría son expositivos y que hablan, hablan, hablan, hablan, eh... Por ahí algún intercambio, eh... pero no es lo que se destaca en la mayoría de los docentes”. Al mismo tiempo, reconoce que un intercambio guiado y provocado por un docente no es lo mismo a un intercambio espontáneo en la clase (línea 262 a 264).

El trabajo en grupo es otra estrategia metodológica mencionada por la entrevistada, quien refiere a la riqueza que guarda la interdisciplinariedad a la hora de pensar un problema en uno de los trabajos: “cada uno presentó un problema, nos pareció más rico ese y aplicamos ese, eh... A la vez, viste que te tenes que sumar a otro y tomar”. El momento de la exposición oral guarda una enorme riqueza para aprender de sus compañeros: “hicimos en grupo y que lo presentamos... La cuestión de lo oral, viste... En la última materia, hacer la presentación de cada uno, uno va aprendiendo del otro... Es un ejercicio importante” (línea 157 a 171).

El año 2020 desafió al cuerpo docente a enseñar a través de pantallas y resultaron fructíferas experiencias a partir de allí. La entrevistada halaga a docentes que invitan a que, como estudiante, tome una posición activa en la clase: “tuve que agarrar el celular... Viste que tenés que trabajar con dos cosas y no tenes la computadora porque tenes que ir viendo el campus y, a la vez, escribiendo, eh... La verdad que es un arte cómo enseña”. Por el contrario, reconoce que las clases expositivas son contraproducentes: “Te imaginás si uno todo un día de trabajo y cuestiones, y escuchar... Escuchar, escuchar, digo... ¿Y esto vine a aprender? Viste... No me pareció, pero después me fui adaptando”. A su vez plantea: “Me

llamó la atención eso, que la metodología... eh... era muy convencional” (línea 213 a 219)

Otra práctica que, de manera autónoma, favoreció la escritura de su tesis fue la búsqueda bibliográfica de materiales abordados en cada seminario, junto a otras tesis de maestría: “busque afuera, en cuanto a bibliografía, por ejemplo, solamente la lectura de otras tesis, para ver como la encaraban y demás; eso me sirvió” (línea 312 a 313). No obstante, reconoce las dificultades que tendrá en la escritura de su tesis, reconociendo a la orientación como una condición necesaria en ese proceso. “Es larga la carrera y es corta a la vez... Son muchas horas, pero tampoco alcanza... Es un ámbito, no sé...” (línea 321 a 322).

Asevera que su **carrera de grado** no le dio las herramientas para escribir trabajos en la maestría y reconoce que la asignatura metodología de la investigación en el plan de estudios actual (aprobado en el 2001) contempla una mirada más integrada de los problemas. No obstante, ella se recibió con el plan anterior (declamado en 1998). Como **estudiante** en su carrera de grado afirma haber escrito muy poco: exámenes escritos, múltiples choices. Plantea que, si bien obtuvo mucho material de lectura, la práctica de escritura fue escasa: “el ejercicio de hacer recetas tampoco, la aprendí después... No, en la Facultad privada yo había dado clases y le enseñan, bueno, a confeccionar la receta... No, no... Mi plan poca práctica, mucha teoría” (línea 388 a 391).

Como **docente** en su carrera de grado alude, principalmente, a la escritura de consignas. Menciona actualizaciones que fue impulsando en trabajos prácticos de sus estudiantes: “lo que les proponía a ellos es ver un problema sentido por el equipo (...) Armaban sólo sus herramientas de búsqueda de información... A lo mejor usaban fuentes secundarias, las planillas u otros registros o elaboraban ellos después cuestionarios, entrevistas, y, eh... le hacía hacer ese ejercicio (...) les decía que, bueno, que le pongan un título, el planteamiento del problema, los objetivos”. Según sus deliberaciones, esta práctica fue fructífera, tanto para el grupo de estudiantes como para el centro de salud en el cual se insertaban, al permitirles intercambiar opiniones e identificar problemas frecuentes con

mayor profundidad (línea 353 a 371). Posteriormente, invitaba a sus estudiantes a reconocer sus fortalezas y debilidades a lo largo del trabajo, una especie de autoevaluación para que valoren lo efectivamente realizado *“porque a lomejor ellos hicieron todo un planteamiento teórico ¿Cómo hacer esto? ¿Pensamos esto? Tales características tiene el centro de salud y demás, pero no consiguieron los datos”* (línea 377 a 381).

Al preguntarle por la modalidad en que evalúa a sus estudiantes, constató la existencia de exámenes finales orales; a su vez, mencionó la importancia de hacer una evaluación formativa, gradual y participativa de forma escrita. Se refiere a dificultades para corregir un trabajo final de forma escrita: *“yo entiendo, como a mí, a ellos les cuesta escribir y, alomejor, estuvieron un montón para poner algo y no se lo podés tirar”*. Por lo tanto, realiza las correcciones a sus estudiantes de forma oral, que luego podrán modificar. Una problemática que comenta la entrevistada es el plagio, muchos recurren a trabajos realizados previamente por otros estudiantes (línea 445 a 447; 451 a 454).

Si bien menciona a estrategias metodológicas que impliquen una actualización constante, como: identificación de problemas, realización de investigaciones e invitación de especialistas a su clase, plantea que esos aspectos no se materializan en el programa de la materia o plan de estudios de la carrera. La entrevistada afirma: *“tendríamos que dar esto y esto al alumno, pero no ponen objetivos... Por ahí se van en mucho, en demasiado... Entonces, todo es importante (...) habría que tener bibliografía obligatoria y bibliografía ampliatoria”* (línea 422 a 426).

Siendo estudiante de posgrado y docente de grado, la maestranda afirma que la escritura le permite organizar el pensamiento y aprender; en primer lugar, escribir le ayuda a *“aterrizar”*: concretar una idea, en segundo lugar, la práctica de escritura es habitual para una efectiva transposición didáctica y apoyatura visual en sus clases a cargo (línea 462 a 465).

A lo largo de la entrevista, la entrevistada demostró entender a la escritura como un proceso recursivo: *“lo vas puliendo y lo vas mirando de otra manera, lo que pensás que está*

*bien después lo querés cambiar y todo eso... pero inicialmente estaba bien*” (línea 279 a 280). Esta práctica requiere, por un lado, un perfeccionamiento de forma constante “*el perfeccionismo... Que uno quiere hacer mejor, mejor, y que falta... pero bueno...*” (línea 305 a 306). Por otro lado, que la persona se auto-perciba como autora de un texto, aspecto en el que la entrevistada demostró tener inseguridades y dificultades. No obstante, demostró optimismo al comprender al error como un medio de aprendizaje, lo que demuestra el deseo de seguir aprendiendo.

Por otra parte, al referirse a las prácticas de escritura informal que efectivamente lleva a cabo, destaca que necesita escribir para estudiar y aprender: esto es, hacer esquemas, escribir definiciones y marcaciones para luego volver y retomar. Esta práctica revela a la escritura como una herramienta epistémica, medio que le permite adquirir conocimientos (línea 333 a 335).

## Entrevista I1: 02/12/12

En cuanto a su **perfil profesional**, el entrevistado es ingeniero en sistema, recibido en la UTN en el año 2002. A su vez, es docente en la universidad e institutos privados: dio clases en la carrera de ingeniería industrial, llevó a cabo reemplazos y luego decidió empezar la maestría en el año 2009 para encontrarle un fundamento a aquello que decía y hacía. Tras la acumulación de trabajos sin presentar y seminarios que no llegaban a concretarse, decidió dejar de cursar el posgrado. No obstante, decidió retomarla a posteriori, cursando seminarios en dos cohortes distintas, una de las cuales con ingresos de 2018.

En cuanto a la **escritura de trabajos en la maestría**, reconoce haber tenido dificultades a la hora de sintetizar un escrito y dar por finalizado un trabajo en un primer momento, cuestión que se potenció debido al escaso tiempo con el que cuenta para dedicarse a redactar un texto. Según el entrevistado: *“Me cuesta, ahora, encontrar el tiempo más que antes... Antes tenía tiempo, antes me costaba decir bueno: ‘Hasta acá’, lo entrego... Ese es el gran problema de entregar el trabajo, como que me quedaba la obra inacabada”* (línea 97 a 106). De hecho, reconoce haber abandonado la escritura de muchos trabajos por sus deseos de obtener un producto “perfecto”: *“después en la práctica creo que dista de la perfección, re lejos, pero como que es el sentimiento de decir: ‘Bueno, entrego algo lo mejor logrado para mi contexto’”* (línea 28 a 32).

Al plantear esa idea se remite a dos cuestiones: en primer lugar, el deseo de que su escrito esté lo suficientemente bien: *“no entregar algo para safar”*. En segundo lugar, la observación a sus compañeros de la maestría: *“yo veía que otros compañeros iban al palo, y, bueno: decían A y cumplían el A; lo entregaban y listo, otro seminario”*. Esta autopercepción lo impulsó a identificar sus debilidades e implicarse en nuevos propósitos al retomar la maestría (línea 32 a 36). En palabras del entrevistado: *“tratando de romper la inercia de lo que soy... De esto que te decía recién, de tratar de cumplir; okay, entrego el trabajo, cumplo y le doy para adelante”* (línea 50 a 53). Es por ello que plantea, de forma recurrente, la obligación de escribir como una condición a priori para efectuar esta práctica:

*“Una cuestión que me pareció buena (...) es poner presión sobre el maestrando para decir okay, hay una fecha límite y que generalmente son quince o treinta días después”* (línea 106 a 108).

A pesar de reconocer sus dificultades al respecto y la importancia de entregar los trabajos en la fecha pautada de antemano, plantea que aún debe entregar un trabajo después de cuatro meses de haber cursado el seminario correspondiente. *“Hice el taller, la presentación, tengo escrito el 90% del trabajo... Me falta ese redondeo para entregarlo, por más que vengan correcciones”* (línea 298 a 303). El entrevistado percibe a la escritura como un proceso de mejora continua, lo cual posterga su decisión de dar un cierre y un sentido al trabajo. El entrevistado afirma: *“es un punto que tengo que erradicar y que me vuelve a pasar otra vez... y que me parece que es bueno hacerlo saber al resto para que no caiga en la misma problemática”* (línea 308 a 310). Convertir el proceso de escritura en un producto coherente es una condición necesaria para entregar un trabajo; es por ello necesario un constante andamiaje y acompañamiento docente desde el comienzo.

Tal como mencionamos, el cursante postergaba la entrega de trabajos con la idea de re-trabajar su escrito de forma constante para mejorarlo (línea 97 a 106). Afirma que el cambio es progresivo, con la práctica se va adquiriendo un vocabulario específico de las ciencias de la educación, reconocer autores e identificar recurrencias teóricas de un seminario a otro. Integrar conocimientos y complementar con otros seminarios fue un ejercicio realizado de forma autónoma por el estudiante: *“Trabajan a lo mejor al mismo autor, pero en otro ámbito en otro aspecto, otra mirada o a lo mejor como complementariedad... Entonces, vas integrando conocimientos de uno y otro seminario”* (línea 265 a 270).

A su vez, refiere al establecimiento de relaciones entre teorías como un **logro** al escribir un trabajo, tanto en la maestría como su carrera de grado. En su carrera realiza esta práctica de forma frecuente (establece relaciones haciendo *testing* entre mecanismos que no funcionan y deberían hacerlo) por lo tanto, no le resultó una dificultad hacer un proceso

análogo con las teorías educativas (línea 82 a 86).

En su relato hace visibles dificultades con respecto a sus propias producciones: “*vos veíasmi trabajo y había un montón de información y toda... pum, pum, bloques muy brutos y decís: ‘Ché, esto va con esto...’, algunos comentarios en amarillito, en rojo*”. Si bien la idea principal estaba, siempre le faltaba un poco para darle un final con una impronta y estética. A pesar de encontrar puntos en común y diferencias entre las teorías, las dificultades subyacentes se basaban en que “*quede lindo y leído, entregable y consistente*”; esto implica ensamblar las ideas de forma coherente y organizada. Entonces, el entrevistado reconoce: “*esa vuelta de rosca es la que siempre está faltando para entregarlo en tiempo y forma*” (línea 97 a 106).

En relación a lo mencionado anteriormente, el estudiante alude a la acción de sintetizar una idea como una gran dificultad: “*formar una especie de croquis en la cabeza y después poder plasmarlo en la escritura*”. De esta manera, su producción escrita se componía de una gran cantidad de párrafos sin un hilo conductor que dé coherencia a sus ideas. Al respecto, el entrevistado justifica: “*son pequeños quantums de decir: ‘Tengo una horita acá, leo un poquitito, leo una página, un párrafo...’ Entonces, se entrecorta mucho*” (línea 76 a 79)

Su convicción de seguir mejorando la escritura de un trabajo, lo impulsa a postergar el cierre del mismo. Esta cuestión se dificulta aún más con el paso del tiempo: “*después, esa integración cuesta mucho más, porque ya viene cortada, digamos... No es un texto de principio a fin*”. Con esto se refiere a la importancia de la organización a priori para dejar explícitas las razones por las que establece determinadas relaciones: “*después tenés que pasar a otro y tenés que acordarte del otro para... y sino agendas las ideas como para después re-trabajarla, es como que cuesta un poquitito por ese lado*” (línea 80 a 83).

Al poner en relación diferentes teorías en el ámbito de lo social, siempre se debe perseguir un objetivo en la escritura: encontrar la idea principal que aúne diferentes corpus teóricos para darle un sentido a lo que se escribe. De acuerdo al entrevistado, el hecho de

que existan diferentes ideas para analizar y contrastar complejiza a la práctica de escritura en las ciencias sociales: *“lo lees así, como, en el llano y parece que como que no te dice nada o te dice lo mismo que las tres o cuatro páginas previas. Es decir, estás hablando de lo mismo, digo: ¿A dónde está la diferencia? Y eso es lo que a mí más me cuesta”* (línea 87 a 92).

De acuerdo a sus percepciones, su **carrera de grado** no le brindó las herramientas para escribir trabajos sobre educación; al respecto, alude que existen pocas materias del ámbito social, por ejemplo: Ingeniería y Sociedad, asignatura de primero en la que no se escribía demasiado (línea 151 a 156). También menciona una materia electiva: metodología de la investigación, en la cual, más que ponerlos en práctica a través de la escritura, aprendió diferentes enfoques teóricos. Por lo tanto, reconoce: *“el tema de la escritura no es un fuerte que nosotros trabajamos... Si no lo nuestro es más escribir de forma técnica; eso me costó muchísimo”* (línea 59 a 63).

De hecho, plantea las dificultades que atravesó en ese proceso en relación a la terminología específica e intertextualidad, sumado al ejercicio de síntesis de una idea principal luego de haber realizado muchas lecturas. En este sentido, afirma: *“Te tira información, pero, en volumen de información, de autores, de años, de... Y palabras técnicas de su ámbito, del ámbito social, del ámbito del curriculum”*. En un principio, reconoce haber perdido el sentido en la escritura de un tema: *“Al principio decís... ‘Che, ¿tanto gre gre para decir Gregorio? ¿Cómo es la historia?’; digo, lo nuestro es más: uno más uno dos... No es que el uno es redondeado a la punta con una base... No, uno más uno, listo... No es que... ¿Cómo el uno? No importa, es uno”*. Luego de un tiempo, comprendió que esas diferentes formas de expresión son las que dificultan la práctica de escritura en su caso, *“esa diferencia fue, para mí lo que me marca el trastabillado del poder escribir y lograr algo que el docente estaría esperando de mí”* (línea 63 a 72).

En relación a la **Tesis**, el entrevistado afirma encontrarse escribiendo el Plan de Tesis. Una dificultad mencionada al respecto fue la delimitación de lo que se debe escribir en



cada sección en la nueva circular (2020), en particular: la justificación y fundamentación: *“siempre lo tengo que volver a leer, justificación y fundamentación... No sé cuál es la diferencia, para mí es lo mismo... O... otra vez, tan fino es que, para mí es lo mismo”* (línea 466 a 470).

De acuerdo a sus planteos, sus deseos son empezar a escribir un capítulo luego de haber cerrado y entregar la escritura del Plan: *“quería cerrar, otra vez, el Plan de Tesis, y que me quedelo mejor acomodadito y poder ser pragmático y entregarlo”*. Sus propósitos conciernen en tomar nuevos autores, leer otros libros y artículos y establecer relaciones pertinentes. Con ese fin, se refiere a la importancia de programar tiempos y plasmarlos en un calendario; no obstante, también reconoce su inexperiencia en la escritura de una tesis y dificultades que conlleva pautar tiempos precisos y adecuados a la actividad que llevará a cabo (línea 433 a 442).

Esto le permite dar a conocer diferencias con el ámbito profesional en el que se desempeña: *“cuando se da Proyecto, las estimaciones de tiempos... Eso es un punto importantísimo... Y es muy importante haber tenido experiencia o haber preguntado a alguien que tenga experiencia”*. En este sentido, hace explícitos sus pensamientos a la hora de programar un calendario en las ciencias de la educación, planteando las dificultades que esto conlleva para un estudiante proveniente del campo de la ingeniería: *“Decir: ‘Che, relevamiento bibliográfico ¿Cuánto me lleva?’ ‘Y, que se yo... Nunca lo hice, entonces, no te puedo decir si un día, dos días, quince días, doscientos días... No sé... le pongo una marca’... Y te dicen: ‘No, pero cómo vas a estar... Es muy poco...’, ‘Bueno, no sé, les pongo todas...’, ‘No, cómo vas a ponerlas a todas’... (risas)... Entonces, el no haberlo hecho nunca, no tenes una heurística para decir: ‘La última vez que lo hice me llevaron tres meses... Bueno... pongo tres meses y después veo...’* (línea 442 a 452).

Con respecto a su carrera de grado, es interesante otra analogía que plantea el entrevistado en ese sentido; establecer relaciones entre diferentes teorías no fue una dificultad en la maestría porque era una práctica que realizaba constantemente en su

carrera de grado: “estábamos acostumbrados en la profesión a relacionar cosas, a buscarle el ‘pelo al huevo’ y ser... digamos, una tarea, una de las actividades de la profesión es el testing... El testing implica encontrar huecos, falencias, relaciones entre cosas que no funcionan y deberían funcionar”. Estas comparaciones evidencian, no sólo diferentes formas de comunicarse, sino también distintos aspectos relevantes y procedimientos a la hora de efectuar un trabajo en cada disciplina (línea 84 a 89).

En la **transición del grado al posgrado** menciona haber experimentado cambios en su forma de escribir: “una vez que empezas a trabajarlo y empezas a reconocer palabras y empezas a entender de qué se trata... Y después en un momento te largas a hablarlo vos” (línea 185 a 189). El ingeniero afirma: “Ahora soy peor, porque no escribo ni en técnico ni en social... Es como que me quedé en un medio”. De acuerdo a sus percepciones, aún requiere ejercitación: “para poder mechar, tipo: hablar dos idiomas; hablar chino mandarín y castellano y hablar con uno y dar vuelta la cara y hablar con otro en el otro idioma” (línea 160 a 162). En muchos casos, el entrevistado no le encuentra el sentido a un escrito tan extenso (se condice con su dificultad para sintetizar, encontrar la idea de sintetizar): “al principio como que suena, como que parece que una frase, con una palabrita estiran y estiran y hacen un...” (línea 182 a 185). Si bien reconoce las diferentes formas de escribir de acuerdo al contexto en que se circunscribe un trabajo, persiste una noción fragmentada de lo que implica escribir. Un género discursivo se destaca por ser más extenso que otro; no obstante, la cantidad de palabras no es la única característica que los diferencia. La extensión de un producto escrito o cantidad de autores mencionados no garantiza claridad a la hora de transmitir esa idea (línea 161 a 170).

Como **estudiante en su carrera de grado**, afirma haber escrito exámenes, para los cuales necesitaba hacerse un diagrama para estudiar. Este debía contemplar los temas principales con los contenidos, las unidades y observaciones. En materias que demandaban otro tipo de escritura (como “Análisis matemático”) orientada a la práctica, dividía una carpeta en la que organizaba apartados de acuerdo al ejercicio, ya sean ecuaciones,

teoremas, entre otros. A su vez, planteó no haber participado de congresos porque no se enseñaba a investigar cuando cursó la carrera. Con la actualización del plan de estudios, los estudiantes comienzan a conocer metodologías de la investigación, e incluso insertarse en una, desde tercer año. Hoy en día se pretende incorporar estudiantes a la investigación desde sus primeros pasos en la carrera, los estudiantes de ingeniería en sistema participan de convocatorias, paneles en donde explicar trabajos de otras personas (línea 505 a 529).

Como **docente en su carrera de grado**, ha redactado una gran cantidad de materiales: *“hice el primer manual, el primer tutorial, el primer ejercicio, la primera clase, eh... La primera organización, la primera planificación”*. Con respecto a la última producción escrita, afirma presentarla cada año, en donde se explicita el contenido y la forma en que ese contenido será enseñado, la metodología de evaluación y su relación con otras materias del plan de estudio. Más allá de las planificaciones anuales, escribió propuestas para organizar cambios en las correlatividades, en las que debe fundamentar la razón por la que agregó un contenido y decidió que determinada materia sea (o no) su correlativa. También redacta consignas con ejercicios de práctica, ejercicios de exámenes, informe a entidades superiores, protocolos para rendir exámenes y proyectos dentro de la cátedra en que se encuentra: *“hacía un evento que se llama: ‘mini charlas tecnológicas’; entonces, todos los años hacía este evento con ponencias de chicos que la habían cursado o estaban cursando”*. Por último, expresa que, como coordinador de una nueva carrera creada en el año 2020, debió fundamentar y escribir en un croquis para reconocer los requisitos que deben tener los docentes: qué lenguaje será el adecuado, cómo relacionar materias, entre otras cosas (línea 531 a 568).

En su carrera de grado evalúa a sus estudiantes de forma constante: hay tres parciales individuales, dos trabajos prácticos grupales y actividades, las cuales deben resolver en máquinas que los evalúan y les da un *feedback* día a día para una mejora progresiva. En las evaluaciones formales a nivel grupal se debe elegir un tema e investigar sobre eso, a partir de lo cual se evalúa la oratoria, la forma y profundidad con la que

trabajaron el tema, el recorte, innovación y relación con otros tópicos. En adición, otros criterios se basan en evaluar el vocabulario con el que expusieron (las palabras técnicas que incorporan) y la forma en que lo diagramaron para darlo a conocer: el texto escrito, los gráficos utilizados o cuadros para resumir información: *“evaluamos esa parte de la oratoria, de la forma de exponenciación, de la forma de comunicación básicamente en general”* (línea 581 a 598).

Otro trabajo grupal implica una progresión constante; a lo largo del año se agregan componentes para desarrollar un sistema: *“lo que evaluamos ahí es la incorporación de todo lo que le vamos diciendo de las distintas unidades, y si van cumpliendo esos requisitos”*. Se considera el logro de competencias con valoraciones que se tienen en cuenta al momento que realizan la defensa del trabajo. Con el fin de que todos los integrantes del grupo trabajen de forma efectiva, sondean a cada estudiante haciendo tres entregas parciales previas al producto final, lo que les permite ejercitarse para la defensa final. Allí deben entregar el trabajo completo junto a un informe escrito; más allá del trabajo en sí, los criterios de evaluación contemplan la forma en que comunicaron ese trabajo (línea 598 a 613).

Las evaluaciones individuales son escritas: hay veinte preguntas en las que deben hacer un desarrollo conceptual, escribir o interpretar códigos, para lo cual resultaron fructíferas las herramientas virtuales. El entrevistado también alude a la modalidad de examen en máquina, en el que rinden en base a una consigna en la que debían escribir códigos para desarrollar un nanosistema. Es en ese examen donde los estudiantes que no trabajaron a lo largo del año empezaron a tener problemas (línea 613 a 645).

Asimismo, asegura que, junto a profesores de la cátedra pretenden que cada estudiante pueda desenvolverse de forma autónoma. Es decir, orientan para que puedan identificar errores y resolverlos por sí mismos, explicando que aparecerán nuevas tecnologías y otros lenguajes de programación que deberán estudiar y entender (línea 669 a 675).

En lo que respecta a las **prácticas de enseñanza de la escritura** en la maestría, el

estudiante afirma haber tenido orientaciones de escritura por parte de docentes y, a la vez, reconoce el rango de autonomía que debe tener en ese sentido. De acuerdo a lo planteado por el entrevistado, cada docente tiene una impronta al enseñar: *“algunos te allanan el camino, por decirlo en criollo... diciendo, bueno, como estructurarlo, como facilitar que vos llegues a buen puerto a nivel de escritura, eh... y otro es como que asume que vos lo manejas, es tu responsabilidad poder hacerlo”* (línea 217 a 223).

Por un lado, asegura que existen docentes muy gráficos a la hora de explicar, lo cual impulsan a escribir un trabajo, por más difícil que sea en la práctica solitaria: *“Después cuando te pones no... Te cruzas con un montón de piedras en el camino, que decís no... A ver... ¿Cómo hago para que me salga fácil como ella?”* (línea 212 a 216). Por otro lado, otros docentes dejan librada esa cuestión al estudiante: *“depende de vos ahí que grado de manejo tengas en la escritura que... puedas llegar a ese buen puerto”*. Esa autorregulación depende de muchos factores para ser efectiva; el entrevistado hace alusión al interés (o no) por el contenido a abordar en cada seminario. Es decir, los temas que le gustan lo impulsan a escribir; por ejemplo, aquellos relacionados a las tecnologías educativas y multimedial. Por el contrario, la práctica de escritura se dificulta en mayor medida en asignaturas como curriculum y filosofía; los contenidos que no se corresponden con sus intereses lo impulsan a postergar la práctica de escritura. El entrevistado comenta: *“decís, ‘okey, este tipo ¿Qué está tratando de decir?’... Y, empezar a reerlo y decir: ‘che, otra vez: no, lo voy a leer mañana porque hoy no tengo la materia gris y no entiendo esto... No estoy terminando de cerrar la idea’”* (línea 221 a 235)

Además, menciona que, en muchos seminarios, se estableció un contrato didáctico con la forma en que los temas serían acreditados; de ser escrito, referir al objetivo del trabajo escrito y plantear un esbozo de la manera en que debe abordarse para cumplimentar con la consigna (línea 108 a 114). Asimismo, explicita que el año 2020 tuvo sus particularidades, por lo cual muchos debieron modificar sus propósitos de trabajo y reorganizar algunas cuestiones para adecuarlas a la modalidad virtual. El estudiante comenta:

“al inicio, por ejemplo, algunos seminarios... Yo le preguntaba desde la clase uno; digo, ‘¿Cómo se aprueba?’ ‘Un trabajo...’ ‘Bueno, ¿Cuál es el trabajo? ¿Cuál es la consigna del trabajo?’ ‘Bueno, vamos viendo...’; digo: ‘No, necesito ahora (risas)’. Al respecto, hace referencia a una cuestión que ocasionó malestares a nivel grupal. De acuerdo a sus planteos, la propuesta de un seminario se fue modificando en el transcurso del mismo, lo cual generó confusiones: “‘Che, me dijiste que era algo simple, que era esto...’ Y después, la última clase aparecieron un montón de cosas y diciendo, ‘che, ¿No te parece que trabajamos un montón? ¿Qué ya está? ¿Es suficiente?’ Yo noté eso, una especie de resquemor que quedó en el resto de los compañeros, porque diciendo: ‘Eh, me cambiaste la bocha a último momento y ahora estás pretendiendo mucho más’; pero bueno, terminó siendo enriquecedor, porque todo el mundo trabajó mucho” (línea 188 a 131).

El entrevistado asegura haber recibido correcciones junto a la calificación en algunos seminarios. En relación a estos, refiere a que se implementó la modalidad taller, en la cual se entregaba una producción re-trabajada en el curso de los mismos. Esto habilitaba a la retroalimentación docente, no sólo demarcando errores, sino reconociendo logros: “diciendo: ‘Bueno, veo bueno esto que hiciste acá...’ Eh... ‘reconozco que has trabajado en esta línea’... digamos como, tipo check list, otra vez, voy a la ingeniería... Eh... diciendo, ‘Esto lo lograste’, ‘Esto lo cumpliste’, ‘Ah, bueno... Este apartado te faltaría tal cosa... Fijate si en el trabajo me lo podés hacer’”. Siguiendo con los planteos del entrevistado, ese tipo de correcciones estuvieron durante el cursado del seminario: es decir, se realizan pre-entregas sin hacer una entrega formal del trabajo (línea 320 a 328). Esto implicaba la constante movilización y devolución docente con respecto al avance de cada uno de los estudiantes. En palabras del maestrando: “sobre lo que muestra cada uno hace la corrección en ese momento sobre el trabajo en proceso, no sobre el trabajo terminado. Entonces, son feedbacks que vos obtenés y te dan posibilidades” (línea 340a 343).

Por otra parte, hubo seminarios en los que la corrección se analogaba a una observación que no requería de una retroalimentación por parte del estudiante; es decir, “más

allá de que, o sea, no había una vuelta a devolverlo con esas correcciones”. El cursante refiere a estas correcciones como generalistas en algunos puntos: “no me acuerdo la observación, porque me parece que fueron todas... Fueron una seguidilla de alumnos que presentamos” (línea 335 a 337). Por último, el entrevistado afirma: “en otros directamente no existían esas nuevas observaciones sobre el trabajo entregado... Nos dijeron bueno: “Está bien, la nota... Está aprobado” y listo” (línea 330a 331).

Por otra parte, menciona al trabajo colaborativo en clase, tanto con docentes como con sus pares, como una **práctica de enseñanza** en la maestría. En esta modalidad de trabajo cada estudiante expone su trabajo en la clase, lo cual **favorece la escritura** porque se identifican errores ajenos y propios (“digamos: ‘Ah, el título lo puso acá, empezó a escribir de esto’”), que, sumado a las correcciones docentes resultan un ejercicio muy enriquecedor (por más simples que sean). Por ejemplo, “uno de los compañeros que había puesto una especie de preludio, introducción, después el título grande: objetivos eh... ‘En este trabajo se van a presentar los siguientes objetivos’”, lo cual la profesora indicó que ese párrafo introductorio no era necesario: todos aprendieron del error de un compañero (línea 417 a 424).

Una práctica fundamental para mejorar la escritura es establecer un objetivo claro en la primera clase y realizar propuestas de redacción lo más temprano posible. Siguiendo con las respuestas del entrevistado: “hace que, vos empieces, alomejor... sin darte cuenta empezás a trabajarlo y empezás a tener una estructura, croquis, y después le vas poniendo color, y, a medida que avanzas con la clase le vas agregando cositas, y sobre el final, a lo mejor ya tenés el trabajo casi cerrado y con un poquito más de envián lo podés cerrar”. El entrevistado expresa: “Me parece que eso es lo principal para que... no le pase a la gente lo mismo que me ha pasado a mí” (línea 108 a 115).

En relación a dicha estrategia, el estudiante refiere que realizar el trabajo desde el inicio del seminario contribuiría a entregar un buen escrito final. Esto implica: “hacer correcciones menores, aproximaciones sucesivas, y entonces, es como que vas



evolucionando un poco lo más naturalmente con ese trabajo y no te cuesta más que decir: 'okey, me tiró al diablo todo esto que hice'... '¿Y por qué esperar al último punto?' (línea 343 a 347) Este tipo de estrategia requiere que las correcciones sean personalizadas y específicas en cuanto al error, sumado al acompañamiento del estudiante durante el proceso de escritura y trabajo en clase sobre las propias producciones para explicar un contenido.

De acuerdo al entrevistado, estas correcciones ayudan a apropiarse del error para evitar volverlo a cometer: 'A lo mejor hubo una sección previa, en donde vos empezaste a escribir... Estaba muy en borrador, pero ya te dio alguna indicación'. En otros términos: 'ese trabajo que vos habrías desperdiciado en hacer algo con una orientación que no estaba del todo correcta, ya te lo ahorraste y empezaste a trabajar sobre cómo hacerlo o cómo se esperaría que lo hagas' (línea 343 a 344).

En este sentido, también plantea la importancia de ir tomando a cada trabajo como insumo para la tesis de maestría. Esto requiere, a su vez, un consenso en el cuerpo docente para relacionar la escritura de los trabajos; es decir, que los seminarios puedan complementarse en cuanto a propósitos y contenidos. El estudiante plantea la idea de tener una base en todo momento sin la necesidad de arrancar de cero en cada seminario. Es decir: "lo que hiciste en un seminario puede ser el inicio, o, usarlo de base, o alguna partecita de base como para seguir re-trabajándolo con otro aspecto de ese seminario". Para ello es necesario una retroalimentación docente que permita agregar ciertos estamentos y re-trabajar otros. De acuerdo a sus consideraciones, una vez relacionado el tema y escrito los trabajos en cada seminario se puede mirar en perspectiva para organizar la tesis (línea 361 a 367).

Si bien él intenta hacer esta práctica de forma autónoma por su experiencia en el cursado de los seminarios, esto requiere un gran esfuerzo docente; no sólo involucra a la comunicación con colegas en la maestría, sino también con los mismos estudiantes. Es decir, establecer un contrato didáctico previo al cursado de la materia en donde se dé a conocer el enfoque, los objetivos del trabajo, su relación con el seminario anterior y con la



escritura de la tesis de maestría. Es por ello que expresa: “*si empiezas a pensar en el tema de tu tesis, todos los trabajos que hagas... podés tomar alguna temática que está enfocada al trabajo de tu tesis; entonces, ya vas allanando el camino... Es más, a lo mejor podés recuperar algún trabajo que hiciste y puede ser el iniciador de un capítulo de tu tesis*”. Según el entrevistado, esto no sólo favorece la escritura de trabajos a lo largo de la maestría, sino también la misma tesis. En tal sentido, el transcurso seminarios formaría parte del proceso de escritura de la tesis: “*desde el primer seminario ya, sería, como producto, por lo menos muy inicial, pero producto al fin, que puede ser una entrada para tu tesis...Entonces, ir pensando desde ese primer día*” (línea 367 a 374),

El estudiante reconoce las dificultades subyacentes y se autoreferencia: “*cómo hacerle vera un alumno, por ejemplo a mí, que viene de otra carrera mucho más dura de que empiece en el primer seminario a pensar en la tesis, que está de acá a dos años. Nose... decir: ‘¿No es demasiada futurología para eso?’*”. No obstante, plantea con convicción que este ejercicio facilita la escritura de la tesis: “*Creo que la semillita hay que tirarla para que, eso mientras más temprano empiece a germinar el alumno después lo va a terminar aprovechando, porque le va a costar mucho el trabajo de la tesis*” (línea 375 a 381).

Además, también menciona al trabajo en grupo como un facilitador en la escritura de trabajos. El trabajo en grupos interdisciplinarios habilita al estudiante a buscar su lugar para aportar al trabajo: “*yo les muestro cómo es lo que se y vemos cómo adaptarlo a este contexto... Entonces, eso me sirvió porque de alguna forma pudimos interrelacionar contenidos, conocimientos entre los distintos maestrandos*” (línea 239 a 248). El estudiante asegura que la heterogeneidad de ingresantes a la carrera de posgrado es un aspecto positivo de la maestría: “*me parece que parte del aprendizaje, además de lo que dan los profesores, creo que aprendemos de compañeros; a conocer otras situaciones, otros escenarios, otras formas de trabajar alguna situación que, a lo mejor a alguno le puede rozar poquito o ser la misma, ser parecida*”. El entrevistado afirma con convicción que conocer realidades distintas al ámbito profesional en el que se inserta es un punto a favor en

la maestría (línea 134 a 143).

Otra práctica de enseñanza óptima para mejorar la escritura son las exposiciones orales previas a la entrega del trabajo y las ejemplificaciones que puede brindar un docente. Por un lado, siguiendo al maestrando, realizar exposiciones contribuyó a la seguridad en sí mismo y mejoró su nivel de comunicación; *“el hecho de sacar para afuera esas palabras, como te decía, te ayudan a hacer ese click de decir: ‘Okey, lo estoy entendiendo y lo puedo expresar, además’”* (línea 261 a 264).

Por otro lado, reconoce que le sirve el ejemplo para contemplar el producto al que él debería llegar o, simplemente, observar la forma en que se puede comenzar a escribir un párrafo, citar, parafrasear a alguien o relacionar dos temas. A su vez, plantea: *“para mí, que vengo de las ciencias duras, otra vez, ese tipo de ejemplitos es como super esclarecedor”*. Esto requiere que se ejemplifique con criterios solventes para dejar explícito a lo que se debe llegar. En estos casos, se deben dar herramientas de lectura para poder escribirlo; *“por lo menos se adonde tengo que apuntar... o cuáles son las herramientas lingüísticas de escritura, que puede tener uno para llevarlo a la práctica... Entonces, con el hecho de leer...”*. El entrevistado asegura que la lectura de libros o capítulos no es la misma que la de una tesis, *“tienen otra impronta; el tipo de escritura es muy diferente al que después vos tenes que desarrollar en el trabajo... Entonces, me parece como... pequeños ejemplos o citas, como para... uno hacerse la idea de cómo puede empezar a escribir de la manera que se espera en los trabajos y en la tesis eh... me parece que esa es la que me dio mejores resultados”* (línea 400 a 414),

En relación a esto, declama la importancia de leer una tesis en el primer seminario de la maestría *“una de las primeras clases del primer seminario (...) que se lea un informe técnico, una tesis, ya uno empieza a decir: ‘Ah, esto es una tesis de maestría’... ‘Así, tiene esta impronta’*. Entonces, por más que no quede nada o casi nada ya empezas a palpar *como funciona eso”* (línea 388 a 393). Así como afirma que se debe trabajar con tesis desde un comienzo, también plantea que el marco institucional y los parámetros con los que debe

escribirse cada sección del plan de tesis debe abordarse en los últimos seminarios. El hecho de no dejar nada implícito es necesario para clarificar cuestiones opacas. Por ejemplo, da a conocer sus dificultades para entender las diferencias entre las secciones de justificación y fundamentación. El cursante demanda: *“Empezas a trabajar sobre el Plan de Tesis... de hacer... de dejarlo escrito y en alguna PPT decir: ‘Justificación se refiere a esto: ... y fundamentación a esto’ y con algún ejemplito... Entonces, uno, cuando se olvida de la diferencia, va a ese ejemplo”* (línea 470 a 476)

Asimismo, reconoce la importancia de la gradualidad y progresión al enseñar la terminología específica de las ciencias de la educación. Algunos seminarios requieren de un grancúmulo de lecturas previas: *“necesitas un recorrido previo como para llegar a la clase de ella y no perderte en el tintero y poder aprovechar toda la información que ella brinda; entonces, y poder estar a ese tipo de situaciones y contextos”*. Al respecto plantea: *“uno tiene que adaptarse y para esa adaptación necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... y mucho esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma. Y escribirlo mucho más, obviamente, primero lo entenderás y después lo empezarás a escribir”* (línea 191 a 201). En este comentario se refiere a acciones previas a la escritura en una disciplina; implícitamente, se parte de la concepción de que se aprende a escribir de forma autónoma. Si esta práctica fuera guiada, la escritura sería una condición a priori para el aprendizaje.

Su discurso también evidencia a la escritura como un proceso resultante de experiencias estudiantiles previas e interacción con otros expertos en el que el comentario docente juega un rol fundamental. El entrevistado afirma: *“en base a un comentario que el mismo profe había dicho... En otras cursadas había otros maestrandos que habían hecho trabajos que se habían publicado... Digo: ‘Okey, yo también quiero publicar... Y lo terminé publicando’ (...) vos envías el trabajo y te lo evalúan y te lo publican en una especie de biblioteca virtual (...) Ya está citado por otro; entonces, digo... ‘¡Qué bueno!’ Me puse un desafío en base a un comentario que hizo el profe en base a una experiencia que fue en el*

medio, porque también tuvo que ver mi viaje a Europa y haber conocido distintas facultades, y haber interactuado” (línea 276 a 290).

A lo largo de la entrevista, las concepciones de escritura del estudiante en la maestría apuntaban a entender a esta práctica como un proceso recursivo: “lo volvés a leer y decís: ‘Uy, mirá lo que escribí, qué feo eso... Como suena...’, y Querés re-trabajarlo y todo implica volver a leer... ‘Y, este autor donde lo saqué, a ver el material, vuelvo a leerlo y decís ¿Era esto realmente?’ ‘Ah, este otro’; y empezás a encontrarle otras conexiones al texto que escribiste” (línea 56 a 59). Por otra parte, en su relato evidencia que la acción de postergar un trabajo generamayores dificultades a posteriori; los miedos e inseguridades, en muchos casos, son producto de la sensación de “falta” por molestar a un docente luego de terminar un seminario. “Ese miedo a...que estás haciendo el ridículo básicamente... Y es lo que me está pasando ahora, que: ‘Bueno, no... aquello...’ tengo que hacer aquello, hago aquello y dejo otra vez de lado... Y ahora ya pasaron cuatro meses de eso” (línea 303 a 308).

El entrevistado utiliza la escritura como forma de recordar explicaciones docentes, nuevas ideas, apuntes y notas. También organiza otros documentos con ideas específicas: libros recomendados, capítulos a leer, cuestiones a considerar, “como para acordarme de cosas, pero eso sirve como cuando son 2 o 3, 10, cuando superan los 10 listo... Ya no sirven para nada” (línea 481 a 495).

A su vez, evidencia su percepción de la escritura como una herramienta epistémica, al entenderla como una práctica que le ayuda a organizar el pensamiento y aprender. Es decir, reconoce que le permite concretar una idea, hacerla real, porque es una cuestión a priori para llevar adelante un proyecto. En ese sentido, realiza un comentario interesante: “cuando lo tenes que llevar al escrito es como que todas esas ideas que andan dando vueltas en la cabeza que a veces uno se imagina como la perfección total... Cuando lo querés llevar al plano de la escritura como que hace agua la idea, eh... o aparecen nuevas cosas o te obliga a vos a refinarlas” (línea 677 a 686).



## Entrevista P: 03/12/20

La entrevistada es parte de la cohorte 2018 en la maestría de la UTN. En cuanto al **perfil profesional**, es psicóloga, recibida en el 2011, y profesora en psicología, recibida en el 2015. A su vez, fue tutora y es docente en la carrera de medicina en una institución pública y privada.

En relación al cursado de la maestría y escritura de trabajos, si bien refiere a la falta de tiempo, un condicionante que acotó su participación en las clases fue el problema de conexión. La pandemia del covid-19 desafió al cuerpo docente a dictar sus clases de manera virtual; su escasa conexión impedía a la entrevistada seguir el hilo de la clase, hacer comentarios y escuchar orientaciones.

Con respecto a la **escritura en la maestría**, la entrevistada refiere al tema específico de la educación y la docencia como un punto fuerte a la hora de escribir; no sólo porque hizo el profesorado, sino también porque uno de los campos a los que se orienta la psicología es el pedagógico (línea 55 a 62). Reconoce que los enfoques de los seminarios y las sugerencias docentes fueron enriquecedoras en la forma de redactar los contenidos y facilitadores para orientarse en un área del saber tan amplio como el de la educación: “*cada seminario tuve un gran aprendizaje respecto a eso (...) había cosas que yo ya las había visto y varias veces... Entonces, eh... En un punto, bueno, tenía esa ventaja... De ya tener conocimientos*” (línea 219 a 223). No obstante, la escritura en sí misma, el ejercicio de redacción y la transmisión del pensamiento de forma coherente y organizada fue una dificultad a la hora de realizar un trabajo. En sus palabras: “*no tanto escribir sobre educación o docencia, sino más bien la escritura en sí misma, o sea, la redacción, lo que hace llevar todo tu pensamiento a las palabras y escribirlas, que tengan coherencia, que tengan conexión y que no se desvíen por ahí, de lo que vos querés transmitir*” (línea 62 a 65).

Si bien ejercitó esta práctica al armar trabajos, en su carrera aún no existía la posibilidad de escribir una tesis. Por lo tanto, reconoce a este ejercicio en la maestría como

un nuevo desafío (59 a 61). En este sentido, también observó dificultades en compañeros del área de medicina que realizaron el posgrado: “*vi eso... que no tenían ningún tipo de información en lo que es investigación, trabajo de investigación, escritura y todo eso*” (línea 239 a 242).

Un **logro** que la entrevistada revela en su discurso fue escribir trabajos para los seminarios, pensando en la posibilidad de adecuarlos a la problemática que deseaba investigar en su tesis. Esto le permitió tomar como insumo la bibliografía de los seminarios para pensar su problema de antemano, redefinirlo y orientarlo en el transcurso de la maestría. Asimismo, reconoce que el factor favorecedor fue seleccionar un tema en un campo que conocía de antemano “*decir: “Bueno, me interesa más, de esto... me interesa hablar de eso...” Eh... No sé, de la didáctica o de la pedagogía me interesa hablar más sobre las tecnologías, pero yo siempre le fui buscando el viraje a lo que me interesaba después como resultado o, por lo menos la idea, de un plan de tesis*” (línea 89 a 94). La maestranda cursó cada seminario teniendo en mente una problemática relacionada a su experiencia como docente: “*la elección del tema que yo tenía en mi mente cuando empecé la maestría era un poco el trabajo áulico*”. Si bien el tema tomó distintos sentidos, realizó lecturas y escribió trabajos en los seminarios pensando en esa clave (línea 99 a 101). Las personas que tienen un tema definido al empezar a cursar los seminarios tienen mayores facilidades a la hora de integrar esos conocimientos en la escritura de la tesis. No obstante, dicho logro no estuvo exento de **dificultades**; la docente las identifica al pensar en la forma en que todas esas escrituras parciales serían integradas en su **tesis**. La maestranda era consciente que estos insumos serían apropiados siempre que los conjugue con sus propósitos y tema de investigación: “*la dificultad mayor la tuve cuando tuve que integrar, de alguna manera, todas mis escrituras para focalizar una sola idea o para decir: ‘Bueno, vamos por este lado’*” (línea 95 a 98).

Otra de sus **dificultades** para realizar trabajos en la maestría se condicen con aquellas experimentadas para **escribir su tesis**: “*mi idea empezó de alguna manera y en*

algún punto es como que se estaba yendo para otro lado, que, en realidad no era el que yo quería”. Esto implicó que deba reorientar el tema de su tesis hacia un camino de interés; al respecto, afirma: “Un poco eso me costó y aún me sigue costando”. De acuerdo a sus concepciones, escribir depende de las disciplinas; esto aún debe acotarse a un tema específico en cada área del saber: “vos decis: ‘bueno,

*¿Por donde voy? ¿Donde recorto?’ y que, más si te interesa todo... Bueno, un poco eso fue lo que a mí me fue pasando a lo largo de todo el cursado” (línea 66 a 72).*

Al referirse específicamente al **Plan de Tesis**, afirma que debe escribir el estado del arte y re-ajustar algunas cuestiones en cuanto a la metodología. Como dificultades específicas en este sentido, la entrevistada alude a la selección de información pertinente en cada sección del plan; específicamente, señala los títulos de fundamentación y justificación. El estado del arte también implicó obstáculos, relacionados a la búsqueda bibliográfica y redacción. La maestranda reconoce que nunca escribió un apartado de ese estilo, por lo tanto: “*requiere más tiempo y un aprendizaje previo de cómo escribir los antecedentes, más allá de buscarlos*”. En ese sentido, asegura que buscará otros trabajos para observar la forma en que debe escribirse (línea 336 a 340).

La resultante de la búsqueda de información y escritura en sí es el conocimiento del área de vacancia por el cual inicia su investigación. Es por ello el primer momento de búsqueda tan importante para la maestranda: “*me llevó un montón de tiempo porque... sobre tecnología y... Estrategias de enseñanza, que un poco apunta a eso mi trabajo... hay un montón... Entonces, bueno, recortarlo fue lo que me costó bastante en cuanto al Estado del Arte*”. Por último, hace referencia a la sección de la metodología, específicamente la redacción de la fundamentación de su elección de la población y la muestra. En suma, la entrevistada afirma: “*específicamente, después... Lo que voy, más que nada, al recorte, ¿No? Eh... de que uno, sin querer se va, se va, se va y, por ahí, te fuiste demasiado y después no sabes cómo volver*” (línea 340 a 353).

A diferencia de otros estudiantes en el posgrado, la experiencia profesional de la



maestranda y conocimientos en el área de la educación le dieron autonomía para regular la escritura en los trabajos en los seminarios. De este modo, tomó conciencia sobre la importancia de seleccionar la información de acuerdo a los propósitos de su escrito al cursar las asignaturas. Afirma: “yo me encontré con un montón de cosas que para mí no eran novedad... Ya las venía viendo hace mucho tiempo (...) la mayoría que tenían otras disciplinas no; y eso también me llamó la atención” (línea 79 a 82). Por lo tanto, la entrevistada asegura que su **carrera de grado** le dió las herramientas para escribir trabajos sobre educación. A su vez, reconoce a la escritura como una dificultad mayor en su experiencia en la carrera de grado; en tal sentido, a lo largo de su formación inicial aprendió el léxico de la escritura, entender a quien apunta un trabajo antes de escribirlo, entre otras cuestiones. Estas experiencias previas a la maestría le dieron herramientas para percibirse como autora e identificar sus dificultades al escribir trabajos (línea 137 a 148).

Como estudiante en su carrera de grado, recuerda haber escrito exámenes parciales y trabajos prácticos, en los cuales se incluían: proyectos, trabajos de redacción específicos en los que no se pensaba previamente un objetivo o las metodologías para llevar a cabo la recolección de datos o el análisis no se enseñaban y tampoco se escribían. No obstante, en todas se seguía una estructura: “tenía el tema, una introducción o justificación, una fundamentación a veces, y, eh... un marco teórico y una conclusión; era como que eso eran los ejes y nada más... Todo lo otro nose daba”. A pesar de no centrarse en aspectos teóricos de la metodología, si se ponía en práctica el análisis y contraste de datos teóricos y empíricos (línea 389 a 403). Se aplicaban técnicas de recolección de datos: “ibas a entrevistar a alguien y con eso, te servía para realizar el trabajo general, pero no así formal como debe ser un trabajo en la parte metodológica”. También escribían informes, en los que no se necesitaba llevar a cabo una investigación, sino que tenían que ver con el ámbito de la psicología y la salud. La entrevistada plantea: “en el que era salud, porejemplo, era más una apreciación personal con un fundamento que era la observación del lugar”. De acuerdo a sus percepciones, la forma de escritura se correspondía con un ejercicio de

análisis de lo observado: *“dependía mucho del enfoque... un enfoque psicoanalítico... que es un enfoque en donde se interpreta más la realidad que otra cosa. Entonces, era más interpretativo ese trabajo de investigación”* (línea 408 a 419).

Como docente en su carrera de grado, presenta pósters y resúmenes para congreso junto a los integrantes de la cátedra en la que se desempeña. En adición, también escribe el desarrollo de sus clases, más allá de la planificación; es decir, elabora cuadros sinópticos con palabras claves relacionadas. Una vez presentado a sus estudiantes, eso le permite explicar un tema sin perder el propósito de la clase: *“no pierdo el hilo, porque si no me voy... Ir puntualmente a lo que nos interesa en ese lugar”*. A la vez, hace referencia a consignas innovadoras en las que sus estudiantes debían realizar un trabajo de campo y luego contrastar esos datos empíricos con nociones teóricas (línea 420 a 431)

Por otra parte, menciona: *“después, escritura personal, digamos, así como... armar cosas propias, privadas, individuales, cada tanto escribo algunas cosas y demás”* (línea 431 a 433). En cuanto a la escritura informal reconoce que escribe, siempre y cuando deba organizar o entregar algo en particular. Si estudia anota cuestiones de interés para acotar: *“voy armando como ‘mi propio discurso’, por decirlo de alguna forma ¿No? de... lo que vengo leyendo o estudiando”*. Este comentario evidencia sus intenciones de introducir su voz como autora de un escrito (logro en la maestría). Como profesional, hace referencia a la formación autodidacta *“yo voy buscando nuevos enfoques dentro de la psicología (...) Y respecto a lo que voy leyendo, voy armando, digamos, la escritura propia de lo que me interesa dentro de ese enfoque”* (línea 363 a 375).

La entrevistada afirma que la evaluación del cuerpo estudiantil depende de la institución en que se encuentra. En el instituto privado evalúa el trabajo en grupo, entendiendo a esto último como un sistema, allí cada uno da a conocer teoría de la materia, que luego se pondrá en práctica a través de ejemplos (videos, imágenes, etc.). Es decir: partir de la teoría para observar si pudieron llevarlo a la práctica cotidiana. Por otra parte, en la carrera de medicina en la institución pública tienen parciales escritos (múltiples choices)

y finales orales; y, en la carrera de fonoaudiología en la misma institución, se evalúa de la misma forma que en el instituto privado. Por ejemplo: se planifica una entrevista y contrastar los aspectos teóricos del armado de dicha técnica de recolección de datos según un determinado autor. Los parciales son escritos y finales orales. Asimismo, refiere a que su trabajo se basa en la evaluación formativa: realizan evaluaciones formativas todo el año, lo que le permite observar las dificultades y logros de sus alumnos de forma personalizada; allí se contemplan aspectos conceptuales y actitudinales (línea 436 a 476).

La entrevistada no plantea explícitamente que, en la **transición del grado al posgrado**, hubo cambios en su forma de escribir. No obstante, afirma que la mayor experiencia de escritura la tuvo en la maestría. Reconoce que los últimos cuatro seminarios fueron los que más le permitieron trabajar con la escritura y la redacción. Si bien los otros seminarios contemplaban enfoques teóricos la estudiante no niega haber trabajado estos aspectos: *"en los otros no digo que no, pero los otros era más, diría... la figura... El contenido en sí que la forma"* (línea 151 a 159). De acuerdo a sus consideraciones sobre las **prácticas de enseñanza de la escritura en la maestría**, en la mayoría de seminarios obtuvo correcciones junto a la calificación: *"la mayoría sí... teníamos una devolución respecto a cuáles eran las sugerencias, los cambios, las modificaciones y demás"*. Reconoce que de cada seminario y docente obtuvo un aprendizaje, sobretodo en los más avanzados. Afirma que los seminarios que involucraron a la escritura de la tesis o el plan de tesis fueron los que más le sirvieron: *"al ir acercándose más a lo que era la tesis o el Plan de tesis, eh... por ahí había un montón de cosas que me iban sirviendo y que yo las iba anotando o corrigiendo"*. Es interesante lo que plantea la entrevistada: *"en cada seminario, yo me posicionaba mentalmente para decir: 'Bueno, a ver... Dentro de lo que a mí me interesa, ¿Me sirve este lugar, este enfoque? ¿O qué me sirve de esta parte del seminario? ¿Cómo lo puedo llevar a la tesis?' Digamos, lo pensaba así para, justamente, armar un trabajo en base a eso y después, cuando llega el momento del trabajo integrador o de juntar, digamos, lo que se fue trabajando durante*

los años... Eh... para hacer la tesis o el plan de tesis, bueno... poder, si bien, cuesta recortar ya tenía como pequeños recortes, por así decirlo, de mi cabeza, de alguna manera... Entonces, eso me ayudó un poco a ir formando el Plan de Tesis” (línea 198 a 218). Es relevante destacar que, si bien no hubo una práctica de enseñanza sistematizada, su autorregulación e identificación de la problemática a trabajar, le dio seguridad para ir tomando decisiones sobre la escritura del Plan de Tesis en el cursado de los seminarios.

En cuanto a las **prácticas de enseñanza que favorecen la escritura** en la maestría, la estudiante afirma que la retroalimentación continua es muy importante: “tener alguien que te vaya marcando cosas que, también, en todo el texto largo te das cuenta cuando lo volver a ver y lo que te marcan... Y decís, ‘Uy, tienen razón’... Esas cosas que se van pasando”. Reconoce valioso el hecho de que se tengan en cuenta aspectos escriturales, plantea al respecto: “la verdad que no se enseña en ningún lado lo que es la escritura en sí mismo, o por lo menos, a mí... En mi formación general” (línea 159 a 164). Es pertinente mencionar este comentario, lo cual refleja concepciones de la maestranda sobre la escritura: “si vos te dedicas a hacer trabajos de investigación y vas por esa rama sí, probablemente tengas un montón de cursos o de posgrados que sirvan para trabajar escritura en sí mismo; pero, si no, no lo tenes y, a veces, con decirte la escritura, por ahí, de un informe en la clínica también es importante saber escribirlo. Entonces, eso no se está teniendo cuenta, y me parece que también es importante, una herramienta valiosa: trabajar la escritura en sí” (línea 260 a 265).

Más allá de las recomendaciones a tener en cuenta a la hora a la hora de escribir, pensar y desarrollar una idea, plantea que fue enriquecedor el trabajo de hacerlo en simultáneo mientras cada estudiante expone un trabajo: “en simultáneo mientras vos ibas leyendo tu trabajo, viendo, y trabajando las cosas que uno podría ir modificando y mejorado... Entonces, eso sí lo ví mucho (...) A eso voy... Me resultaron, en ese aspecto, que me dieron más herramientas” (línea 172 a 177). Es decir, el trabajo sobre la propia producción y retroalimentación en el momento de la clase es una práctica de enseñanza

contribuyente a la producción escrita. En este sentido, asegura que es importante corregir de forma personalizada, apuntando al error específico en el escrito: “*venís leyendo tantas veces y no te das cuenta, decís: ‘Mirá... Acá no hay una coherencia lógica de lo que venís diciendo más arriba...’*. Entonces... Esas especificaciones, para mí, son las que fueron haciendo el aprendizaje en la escritura”. En relación a eso, también menciona: “*si hubiésemos quedado más en generalidades... o decir: ‘Bueno, tengan en cuenta esto, tengo en cuenta lo otro...’*, y no ir específicamente a tu trabajo o el trabajo de los compañeros que se iban viendo *ensimultáneo... Yo creo que no hubiese sido lo mismo, creo que es muy importante ese trabajo, incluso yo le agregaría otro seminario más de escritura (risas) para fortalecer eso*” (línea 248 a 259)

La entrevistada resalta aquellas correcciones docentes fundamentadas para entender la razón de ese error; ser consciente de la devolución para adquirir conocimiento le permitió repensar la manera de escribir o plasmar las ideas: “*para entender la lógica de la modificación, y no decir simplemente: ‘Ah, bueno... sí, claro. Acá pongo esto en vez de esto y ya está...’* Sino entenderlo *por qué suena mejor, porque está mejor armado así... O bueno, si no va coma acá va punto allá... Cuestiones que se nos pasan en la escritura, que es importante también tenerlas presente a la hora después de escribir, porque eso es parte del aprendizaje también... o sea, lo que ellas nos va marcando (...)* Entonces, cambia la forma... *Y uno ya de otra forma aprende, de otra manera quiero decir*” (línea 180 a 191).

La retroalimentación docente y las correcciones cara a cara se corresponden con una dinámica de clase específica en la que el diálogo, la innovación y el trabajo colaborativo juegan un rol fundamental. La entrevistada afirma haber aprendido y disfrutado al realizar trabajos cuando reinaba esa manera de dar clases. “*Fue re novedoso la manera en que ella... Las dos, de cómo encaran la forma de dar las clases (...)* totalmente diferentes a las que veníamos acostumbrados... *Esto de... Expositiva*” (línea 301 a 307). Por otro lado, pensar en problemáticas actuales a la hora de dar la clase incrementa el interés estudiantil y puede ser un punto que favorezca la escritura, ya que ayuda a focalizar en un tema específico y

contrastar con otras teorías (línea 312 a 316).

En lo personal, afirma que aprende mejor si anota palabras clave u oraciones que le permitan ir haciendo conexiones a lo largo de un texto. También alude que la falta de tiempo le impedía seguir las lecturas sugeridas. Por lo tanto, leía la introducción y buscaba títulos que le podían servir a los fines del trabajo que deseaba elaborar; *“tenes un libro muy largo, buscar tal capítulo, tal cosa que, más focalizado a lo que yo estoy leyendo o me interesa ir... Eso me ayudó un poco por el tema de tiempo”* (línea 284 a 289). Aquí es posible pensar en prácticas de enseñanza más focalizadas, un currículum minimalista (con bibliografía ampliatoria) para quien no pueda leer toda la información, aunque sí adentrarse en lo indispensable. Otra estrategia que le ayuda a aprender es tomar otros recursos, como: videos, imágenes, audios; es decir, otro lenguaje para entender un tema (línea 291 a 295).

En cuanto a lo curricular, la entrevistada plantea que le ayudó que los seminarios posean enfoques de la educación (didáctico, pedagógico y epistemológico). Esto le permitió orientar la escritura hacia un tema determinado (línea 72 a 74).

La entrevistada afirma que la escritura le permite organizar el pensamiento y aprender; es decir, darle un sentido a lo que piensa. Según la entrevistada, la escritura sirve para mantener un eje al que siempre se puede volver para re-significar lo fijado de antemano. *“En cambio, el pensamiento es difícil volver cuando uno se va lejos (risas)... Eh... Por eso, me parece que es importante el aprendizaje de la escritura, en todo sentido”*. Esto evidencia a su concepción de la escritura como un proceso, siempre mejorable, al que se puede volver y re-formular (línea 482 a 486).

Si bien revela autonomía para regular su escritura, afirma que la tesis le genera nervios y miedo. En primer lugar, porque percibe que aún le faltan muchas cosas, y, en segundo lugar, el sentimiento el miedo a no ser lo suficientemente acompañada por su directora: *“tengo cierta tranquilidad de que va a estar siempre junto, digamos, trabajando a la par de lo que necesite, pero bueno... igual uno sigue teniendo ese miedo, porque decía: ‘Ay... ¿Me dará bola?’”* (línea 500 a 504).



## Entrevista I2: 07/12/12

En cuanto al **perfil profesional**, el entrevistado es ingeniero civil, especializado en Higiene y Seguridad. Actualmente ejerce su profesión, y, además, es docente y subsecretario académico en la UTN; comenzó la maestría en el año 2000, año en que, por cuestiones laborales debió abandonar y retomar en 2018.

En cuanto a su **experiencia como cursante de la maestría**, afirma que tuvo un desempeño óptimo en todos los seminarios, exceptuando psicología. Si bien reconoce su importancia en la educación, alude que le costó escribir sobre ese tema específico. El entrevistado considera que la escritura en ingeniería es más procedimental; por lo tanto, adaptarse a la terminología, forma de escribir y lecturas en las ciencias de la educación fue muy difícil (línea 24 a 31). En tal sentido, no sólo reconoce dificultades para apropiarse del vocabulario, sino comprender, parafrasear y resignificar un enunciado de acuerdo a los propósitos de un trabajo: *“que incluya la palabra justa... Sobre todo para la correcta comprensión de lo que vos querés transmitir... Me resultó... es más, transmitir mi idea eh, y que se entienda, es... me resulta complejo... O sea, yo la tengo clara en la cabeza, el pasaje a los papeles me resulta...”* (línea 40 a 43). La acción de parafrasear un enunciado es una dificultad a la hora de escribir; en este caso, el estudiante desconsidera su posición como autor de un texto a la hora de redactarlo: *“Sí, pero no entendés lo que dice la persona, sino lo que uno quiere entender... Después cuando vos lo transcribis... ¿Esto fue lo que dijo? ¿Es esto o es lo que yo creo que dijo? que se yo, viste... Claro... Ese es también otro drama”* (línea 76 a 78). Esta preocupación es recurrente en la entrevista: *“tengo que ponerme a buscar que es conductivismo... para ver si es lo que yo pienso, si es lo que yo creo o es otra cosa o... porque, a veces, la palabra la entendés, pero mezclada con otra... Y, qué se yo si es”* (línea 56 a 60).

Adentrarse a los múltiples significados que adquieren los significantes de las ciencias de la educación fue su mayor dificultad: *“cómo entiendo... porque, por ejemplo, leo a un autor, y veinte palabras que usa diez tengo que ir al diccionario; que se yo...”*



*palabras... capaz de que yo tengo idea lo que dice, pero es el significado que le quiso dar”* (línea 51 a 54). Obtener la idea principal de un gran cúmulo de información para escribir un trabajo es una tarea que demanda horas de análisis crítico; el entrevistado expresa: *“lo lees, tener que entenderle la idea, eh... es complejo. Es complejo para mí que no tengo experiencia en eso”* (línea 66 a 68).

A diferencia de las ciencias exactas, la escritura requiere un tiempo de lectura y comprensión para una síntesis posterior: *“¿Cuáles son las ideas principales del autor para sostener su idea sobre tal tema? Y yo quiero insertarme ahí y ya... uno, dos, tres y saco la idea de ahí... Y no están, las tienes que leer, releer y saber cuál fue la idea”* (línea 72 a 74). Es por ello que el tiempo es un factor a tener en cuenta a la hora de escribir: *“Me lleva mucho tiempo la falta de dominio del lenguaje pedagógico... O de una área que no es la que yo estudié originalmente, ¿No?”* refiere el entrevistado (línea 59 a 60). El tiempo que demanda este estilo de escritura se convierte en un obstáculo para quienes quieren resolver una pregunta o actividad concreta de forma instantánea. El entrevistado se identifica como una persona impaciente y afirma: *“Me lleva mucho tiempo, que tal vez esa sea la realidad... Digo, me resulta más... Al final lo terminé haciendo, pero me llevó mucho más tiempo de lo que yo pensaba... Te diría que si me canso y tiro todo al diablo y, bueno... Cuando se me pasa la bronca vuelvo y estoy más tranquilo... Y lo terminé”* (línea 44 a 47). Por momentos plantea haberse distraído con otras lecturas y perder el eje del trabajo que estaba realizando: *“perdía tiempo leyendo lo otro, y... me gustaba... Después decía: ‘Uh, tengo que volver a otros temas y ¿A dónde estaba? ¿Por qué me metí en esto? ¿Cuál es la pregunta?’”* (línea 86 a 88).

Un **logro** en la escritura que evidencia en sus respuestas son los cierres que les da a los trabajos de redacción, una terminación coherente y estética. Esto se condice con rasgos de una personalidad perfeccionista: *“Si no estoy satisfecho no lo termino, no lo mando. Entonces, creo que lo terminé presentando bien... Pero, ese bien me llevó una vida... Mucho más que a otros, y a otro que maneja el tema”* (línea 154 a 156). Es por ello que su

estrategia a la hora de escribir es la lluvia de ideas; es decir, nociones principales que, luego de muchas lecturas, van adquiriendo la forma de un trabajo a entregar. Luego de organizar las ideas, darle un sentido al escrito. El entrevistado afirma: “*anoto así como viene y después le doy forma... Y después voy ordenando, esto que está acá va acá arriba, esto que está arriba va acá abajo, que tenga todo un orden lógico... Al principio vos lees lo mío y ves algo acá, algo allá que no tiene nada que ver, pero claro, me acordé en el momento y lo anoto*” (línea 163 a 165).

En cuanto a la **escritura de la tesis y el plan de tesis** plantea: “*me costó ¡Horrores! Me costó horrores la terminología, me costó horrores la redacción*”. Afirma que aún le cuesta ordenarse; se encuentra escribiendo la introducción, aunque debe pensar cómo darle una forma (línea 29 a 31). De acuerdo a sus consideraciones, tiene todos los pasos en mente, le falta transmitir esas ideas en prosa: “*la elaboración mental de la tesis en bruto... lo tengo todo... Ahora lo tengo que transmitir en una hoja, y eso es lo dramático mío*”. Su estilo de escritura práctica refleja un hábitus disciplinar propio de las ciencias exactas, aún en el campo de la educación: “*el Plan de Tesis tengo cómo lo voy a hacer, qué etapa, qué cuestionario voy a hacer, cómo hacerlo, dónde sacar la información*” (línea 304 a 308). A su vez, realiza analogías con su profesión: “*ahí es al revés que mi profesión... Vos empezas a dibujar y después llegar a la obra final... Yo ya tengo la obra final en mi cabeza y tengo que empezar a dibujar y es imposible dibujarla*” (línea 314 a 317). Es interesante la metáfora relacionada a un tema de interés, en la que en primer lugar escribe las ideas y luego las concreta, a diferencia de su tesis: realizada en el plano de las ideas, aunque sin redactar. Esto evidencia sus dificultades para escribir en una nueva disciplina, pero también sus percepciones a la hora de hacerlo.

Un logro en este sentido fue haber concretado el Plan de Tesis, lo cual utilizará como un base que estructure la escritura de su tesis. También señala estar ocupándose de la recolección de datos, para luego ordenar la información y sacar conclusiones del tema. Al respecto, afirma: “*me parece tan simple, que, a veces digo... ¿Será cómo para una tesis?*”

*que se yo... pero ya lo tengo tan pensado a esto*” (línea 338 a 344). La simpleza con la que aborda la problemática, aún reconociendo sus dificultades al escribir, se relaciona a su habitus disciplinar acostumbrado a resolver problemas. Esto lo refleja al expresar sus pretensiones de implementar medidas a posteriori; más que difundir el conocimiento, lo entusiasman otras cuestiones: *“en la parte de gestión, creo que me interesaría... es qué medidas implementar para que los alumnos de escuelas medias puedan acceder a la Universidad, que realmente sean válidas”* (línea 214 a 217). Esto mismo sucede con el proceso de análisis de su Tesis: *“buscar todas las variables que puedan llegar a, lo que yo considere, que pueda llegar a tener una incidencia, que el alumno desertara y compararlo con otro alumno que tiene igual condiciones; si lo afectó o no lo afectó... Si alguno lo superó (...) lo que me interesa es lo que yo puedo llegar a modificar... o capaz que sí, capaz que el alumno no tenía contención y la facultad no se la brindó... Ahora ¿Qué podemos hacer, desde la facultad, para brindarle contención a un alumno? En lo afectivo, no sé... No sé si se podrá hacer”* (línea 356 a 368). Su comentario refleja su intención de cambiar la realidad luego de obtener la información estadística. No menciona aspectos teóricos, tampoco la idea de generar conocimiento a partir de esos datos; la práctica orienta su discurso.

El cursante hace alusión a cambios en su forma de escribir al pensar en su **carrera de grado**, sobre todo en la carrera docente. No obstante, reconoce que no ejercita la práctica de escritura al dar clases; es esquemático a la hora de explicar y lo hace orientando su discurso oral frente a gráficos y dibujos. A su vez, ejemplifica: *“Pasos para hacer hormigón: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, punto, conclusión (...) esa es la manera en que yo más o menos me expreso”*. También reconoce que ese es el lenguaje con el que pretende que sus alumnos se manejen: *“les saco lo que es la parte gramatical y lo pongo todo en pasos o busco simplificar la escritura, porque también, con eso simplificas el proceso de comprensión”* (...) *“A lo sumo escribirle dos o tres ideas importantes y punto: esto es lo que tienen que saber”*. Esto se relaciona a su dificultad para expresar sus ideas en

la maestría: “*acá transmitir una idea con palabras que uno no maneja actualmente y... yo, por ejemplo, con mis alumnos soy muy exigente, incluso en la terminología técnica, me imagino que la misma exigencia la van a tener los docentes para uno que no es del área, ¿No?*” (línea 31 a 40).

De acuerdo a sus percepciones, los criterios de evaluación en los exámenes no contemplan cuestiones escriturales, sino que puedan analizar, pensar y aplicar; el estudiante ejemplifica: “*tengo una cañería y tengo esto y pasa lo otro y... cómo lo solucionaría*” (línea 401 a 403). Con el fin de que aprendan a pensar y aplicar, utiliza imágenes y gráficas al momento de explicar, para: “*mostrarles cómo crece, cómo baja, cómo endurece el hormigón con el tiempo, cómo aumenta la carga como va deformando*” (394 a 399).

Al respecto, considera que su carrera de grado no le dio las herramientas para escribir en la maestría; las orientaciones de escritura allí referían a nociones del formato del texto: “*Margen superior un centímetro, margen derecho un centímetro y margen izquierdo dos centímetros y medio... Y eso, el formato... rótulo de la página que diga esto; pero del contenido, nada*” (línea 101 a 104).

Como **estudiante en su carrera de grado**, el entrevistado afirma: “*yo resolvía problemas; no es que escribía... eh... O sea, para mí estudiar era resolver problemas*”. Esto refleja su habitus disciplinar y se condice con sus percepciones de la escritura y estilo práctico a la hora de realizar un trabajo escrito. También realizaba fórmulas y ejercicios matemáticos, comparando con otros y buscando la forma de resolverlo luego de varios ejercicios de escritura en borradores (se relaciona con su pretensión de buscar la contradicción para aprender a escribir en la maestría). A la vez, reconoce: “*No preparaba documentos, nunca... habrán sido muy pocas, generalmente si el trabajo era en equipo se lo delegaba a otro*” (línea 375 a 384). Esta afirmación revela su impaciencia al elaborar un texto escrito de cualquier índole: “*Tampoco es que yo tengo mucha paciencia (...) Yo, por ejemplo, agarro un libro técnico y ya quiero encontrar lo que yo necesito; capaz que te tenes que poner a leer 30 páginas para encontrar la respuesta, y yo ya eso, viste, me*

satura. Y bueno, imagínate vos en un libro técnico, eh... Y yo lo que no es técnico, eh... me pone mal” (línea 69 a 72).

El entrevistado evalúa a sus estudiantes con tres trabajos prácticos anuales; al trabajar con competencias los criterios de evaluación se basan en reconocer cómo se desenvuelve el estudiante. En este sentido, el cursante comenta una experiencia en la que concursaron tanto docentes como estudiantes con el fin de diseñar un sistema sobre viviendas de emergencia: “Yo estoy dentro del equipo y veo cómo actúan, quién se desenvuelve, quién se mueve, yo soy uno más del equipo, sin bajar líneas” (línea 415 a 423). Esta modalidad de evaluación le permitió valorar la actitud y desenvolvimiento de sus estudiantes. De acuerdo a sus consideraciones, la información abunda en la actualidad: una fórmula se obtiene a través de cualquier medio; “lo que tenes que saber es aplicar, es usar, es una herramienta que tenes que saber usar... Y, por eso tenes que saber pensar, eh... y lo importante es que piensen y las actitudes que tienen, las acciones”. En otro trabajo práctico les propuso a sus estudiantes plantear el problema y luego resolverlo (línea 434 a 439).

Estos tipos de trabajo requieren un informe final, esquemáticamente redactado, en el que se consigna un problema, la información obtenida, su resolución, imágenes, fotos, datos estadísticos, entre otras cuestiones (este estilo de escritura procedimental se relaciona con sus percepciones sobre la escritura de la tesis de maestría). Las preguntas que requieren ser fundamentadas conceptualmente se realizan de manera oral por el resto de estudiantes que observan la exposición del grupo de trabajo. A su vez, el profesor evalúa el proceso a través de las clases de consulta, en las que, más que darle la solución, impulsa a sus estudiantes a pensarla; “después cuando llega el momento en que presentan, ahí sí le podés hacer un aporte a la solución... pero no darle la solución de entrada... que la piensen ellos” (línea 485 a 497).

Como secretario académico, se refiere a la escritura de notas, en donde debió dedicar tiempo a la forma en que transmitía un mensaje de acuerdo al lector al que se dirigía: “buscaba hacerlo lo más concreto; renglones... no buscaba, pero sí sé que lo

*importante es la forma, eh... que la idea quede bien clara... Y si alguna vez tengo que decir algo que no es... Digamos, que hay una diferencia con la otra persona, no decirlo de manera violenta o agresiva” (511 a 514).*

El entrevistado se muestra dubitativo ante la posibilidad de seguir escribiendo en el campo de la educación en un futuro: *“no sé si voy a seguir el día de mañana voy a seguir escribiendo planes de tesis o tesis... Yo no sé si... qué se yo”*. Si bien afirma haber aprendido en la maestría, sus preferencias se basan en dar clases en la carrera de ingeniería y abocarse al género discursivo de las ciencias exactas: *“tengo que hacerlo para que el alumno lo entienda, son términos técnicos, son temas técnicos”* (línea 200 a 203).

Retomando su **experiencia como cursante de la maestría**, el estudiante reconoce haber tenido consignas docentes que le ayudaron a escribir, particularmente en los últimos seminarios. Estas **prácticas de la enseñanza de la escritura** orientaron su accionar en cuanto a la búsqueda bibliográfica, la manera de escribir y organizar un texto. El entrevistado afirma: *“las últimas materias fueron específicamente para eso... De ahí a que después se transmita en mi trabajo, hay un abismo... Pero que ayudar, me ayudaron”*. Por ejemplo: *“uno no sabía buscar información... Nos dieron distintos tipos de páginas, cómo ordenar la idea, qué tipo de palabras, cómo encabezar una frase, una oración, que vamos a utilizar”*. El entrevistado también valora el tiempo dedicado a explicarle lo que debe consignar cada sección del Plan de Tesis (línea 133 a 146).

A su vez, afirma que en la minoría de seminarios ha recibido las correcciones junto a la calificación. En aquellos seminarios que obtuvo devoluciones, estas incluían comentarios constructivos; el estudiante afirma: *“otras me marcaban errores de redacción, no tanto de ideas, pero sí errores de redacción... Corregí este verbo, esto corregí acá, fijate que lo estás haciendo redundante, esto está... No corresponde, esto está desubicado, ponelo en otro lado, eh... Esta idea está desubicada, sacala directamente* (línea 179 a 182).

El estudiante reconoce la importancia de esas devoluciones para **mejorar la escritura**; los verbos a utilizar en los objetivos también fue una cuestión puesta en

discusión. Afirma: “vos un verbo lo usas de una manera o crees que está bien usado y después decis: ‘No, este verbo no va’, porque no dice bien la idea o... no querés analizar... No, vos no tenes que analizar, lo que tenes que hacer es comprender”. En este sentido, la retroalimentación docente es una práctica de enseñanza óptima para identificar errores en relación a la escritura y permitir al estudiante apropiarse de la corrección. El entrevistado menciona: “tenes que... ‘Ah, bueno, sí, tenes razón... No estaba viendo ese verbo, tenes razón, no es lo que yo quería” (línea 189 a 192).

El hecho de dejar explícito aquello que consigna en cada sección del Plan de Tesis fue una orientación necesaria a la hora de escribir la tesis; el entrevistado afirma al respecto: “eso es una orientación que, si no la hubiese tenido, hubiese arrancado para cualquier lado, menos para donde tenía que ir” (línea 146 a 147). Si bien asegura que esas devoluciones favorecieron su escritura, deja explícitas algunas dudas sobre la utilidad de las mismas en su futuro profesional; es decir, si bien reconoce la oportunidad de generar conocimientos con su trabajo en la tesis, su entusiasmo subyace en la idea de materializar los resultados en un proyecto factible (línea 356 a 368).

Asimismo, menciona que, a diferencia de la maestría, en su carrera de grado estudiaba con otra persona, lo cual facilitaba su aprendizaje y se convirtió en una dificultad en el posgrado. En tal sentido, es posible pensar a modalidades de trabajo en grupo y colaborativas como facilitadores de la práctica de escritura: “el hecho de también, de... yo, cuando estudiaba en la facultad siempre estudiaba con otro y acá estudiaba sólo, y... es más difícil, es más difícil” (línea 88 a 90).

De acuerdo a sus consideraciones, encontrar la contradicción le permite aprender a escribir. Adentrarse en campo de conocimiento con diferentes posicionamientos lo induce a buscar teorías que representen su postura y contribuyan a que introduzca su propia voz; “cuando te vas metiendo y cuando vas viendo, te vas cuestionando lo que vos sabes ¿No? ... ¿Es cierto lo que yo digo? ¿Es verdad? Inclusive, vos escuchas, lees un autor y decis: ‘Ah, tiene razón’... Esto, esto, esto... Y, después cuando escuchas a otro autor que opina lo



contrario a lo que dice el otro, decís: ‘Ah, tiene razón este’. Entonces, el anterior se equivocó... y vos mismo te vas cuestionando”. Siguiendo con sus deliberaciones, se trata de comprender lo propio a partir de la diferencia; en consonancia a eso, la práctica de enseñanza que introduzca la pregunta, incentive el análisis y permita al estudiante introducir un punto de vista fundamentado en teorías contribuye a que aprenda a escribir (línea 232 a 246) En este sentido, alude a la importancia de idear consignas para enseñar a pensar y ejercitar el espíritu crítico: “Cuando vos lees algo con un espíritu crítico siempre es cuestionable, no que vos lees de memoria para contestar... Viste como te dije, las diez preguntas, dónde están las diez preguntas, acá... Bueno, eso lo haces para contestar”. Esto se condice con dinámicas de clase que involucran el diálogo, la contradicción y reflexión conjunta (línea 266 a 269).

Sin embargo, en sus enunciados revela cierta autonomía para llevar a cabo esta práctica: “Te van tirando autores que vos tenes que leer y, cuando vos vas leyendo, te vas cuestionando... O sea, te cuestionas (...) Vos te vas cuestionando... ¿Puede ser posible? ¿Es practicable lo que está diciendo? ¿Qué ejemplo tuve yo en el aula que me pueda llegar a decir que esto sea cierto o no sea cierto... Eh... Bueno, yo, me voy cuestionando todo y eso me sirve” (línea 260 a 266).

A lo largo de la entrevista, el entrevistado demostró entender a la escritura como un procesorecursivo y herramienta contribuyente a organizar el pensamiento y aprender. Estos comentarios lo evidencian: “empiezo a escribir y después corrijo, porque sino después la idea se me vá” (línea 161 a 163), “a veces cuando vas leyendo con tu idea y después que pasan 4 o 5 días lo volvés a leer y ahí te das cuenta de los errores” (línea 184 a 185), “yo hago borradores, borradores... Y si después veo que ese borrador está bien lo copio y lo pego... No, pero tengo... versión 1, 2, 3, 4...cómo va evolucionando” (línea 347 a 349), “lo que me lleva es mucho tiempo, pero yo creo que hasta que no quede conforme con el resultado final... A no ser que ya esté... Bueno, le daré mil vueltas y si no le encontré la vuelta” (línea 151 a 153).



No obstante, al preguntarle de forma explícita si escribir le ayuda a organizar el pensamiento y aprender, no contestó afirmativamente. *“Yo no escribo mucho, yo no soy de escribir, soy de pensar mucho... A veces, sí... para aclarar una idea hago algunos gráficos, líneas, vinculo”*; esta respuesta da la pauta de que el estudiante escribe, aunque prefiere hacerlo de acuerdo al género discursivo de las ciencias exactas. Esta práctica le permite concretar una idea y aprender sobre un tema (línea 500 a 504). No obstante, sus concepciones ligan a la escritura, en primer lugar, a una práctica propia del área social y, en segundo lugar, a la cantidad de palabras y gran extensión de un enunciado. En tal sentido, el maestrando afirma: *“conozco mis limitaciones para escribir, por eso intento evitarlo... pero, que a mí me sirvió... Es más, me tiene que servir porque tengo que hacer, ahora, la tesis”*. Aquí no sólo entiende a la escritura como una práctica a aprender de forma obligada, sino también revela su concepto de la escritura y auto-percepción al respecto: *“no es algo que después lo vaya a utilizar en... No es que pienso ser un investigador”, “vos me decís a mí... Escribir... yo, creo que voy a seguir siendo como estoy escribiendo”* (línea 521 a 526).

Esto nos da la pauta de que existen contradicciones en su discurso; autopercepciones y preferencias que lo incentivan a escribir de una forma y no de otra. Tal como se observa, considera a la escritura en las ingenierías como un medio de aprendizaje y organizador de las ideas; no obstante, en el campo de las ciencias blandas percibe a la escritura como un medio de expresión más que aprendizaje.

Otro punto interesante para enfocar el análisis es la influencia de su habitus disciplinar en su representación de la escritura. Si bien lo demuestra a lo largo de la entrevista, este comentario lo hace visible; aquí análoga el proceso de escritura de su Plan de Tesis con la construcción de una casa: *“Vos tenes idea lo que es una casa, bueno, vos la llevas... en papel la vas dibujando y después le vas dando... le vas dando el peso a los materiales, le vas dando materialidad, cómo la vas a construir, qué material, qué va a resultar, cuánto tiempo, cuánta gente, cuánto el costo”* (línea 311 a 313). En su caso,

afirma que escribir en el género discursivo de las ciencias exactas y en el de las humanidades requieren procedimientos totalmente diferentes. En el caso de la ingeniería, acostumbra a escribir primero y luego realizar un análisis para materializar la idea; por el contrario, en su tesis afirma tener todas las ideas y no poder concretarlas en la escritura. Estas concepciones revelan sus dificultades al momento de escribir: “*la tengo tan clara que creo que van a ser tres renglones de cada uno de los temas. Entonces, cuando presente mi tesis van a ser cinco, va, el Plan de Tesis fueron doce hojas, y yo la tesis... treinta (risas), que se yo... eh... hay que ver cuántas hojas son, pero ese es el drama mío*” (línea 325 a 330).

## Entrevista TO2: 09/12/20

La entrevistada es Licenciada en terapia ocupacional, graduada en febrero de 2014. Posteriormente, estuvo en la dirección de la carrera Terapia Ocupacional, actividad que requiere, por un lado, un trabajo administrativo: organizar horarios, revisar programas de las materias, hacer reuniones con docente. Por otro lado, tareas relacionadas a la investigación y la producción científica; es decir, temas de interés que aporten al crecimiento de la disciplina. En su caso, se vinculó mayormente a la secretaría académica, ámbito en el que evalúan programas y planes de tesis de grado en la carrera de terapia ocupacional.

Con respecto a su **experiencia como cursante de la maestría**, asegura que esta carrera la invitó a profundizar su formación académica y aprender de forma sistematizada conocimientos que fue adquiriendo de forma autónoma en su ámbito profesional. La entrevistada reconoce este aspecto como un **logro**: *“pude ir como entendiéndolos más o... interiorizándolo más o... Otro razonamiento, cuando el otro lo estaba nombrando... o sea, que no era el más playito, como yo lo entendía, sino que era mucho más profundo”* (línea 30 a 36). Como estudiante en la maestría, se muestra agradecida por la calidad de producciones que la incentivaron a realizar; afirma que sería interesante retomarlas para elaborar algo nuevo como docente en su carrera de grado. No obstante, reconoce sus dificultades al respecto: *“en mi caso, me cuesta un poco hacer eso... No, no generé, digamos, algo puntual a partir de lo que trabajamos”* (línea 294 a 297)

De acuerdo a sus consideraciones el posgrado le brindó muchas herramientas para escribir, analizar críticamente y desempeñarse en el campo pedagógico. Es decir, las prácticas de enseñanzas de docentes en el posgrado fueron estrategias que enriquecieron su producción escrita y, a la vez, puso en práctica como docente de grado: *“me sirvió también, un montón para valorar mucho más cosas que uno venía haciendo y poder nutrirlas con otro razonamiento, pero aportando siempre también a la producción, al escribir”* (línea 190 a 193).

Este comentario también demuestra percepciones de sus cambios tras el cursado de la maestría: “Una después tampoco lee igual a como Una después tampoco lee igual a como leía antes, digamos... Ahora decimos pero... El objetivo analizar, bueno no... ya no (risas)” (línea 193a 194). Si bien hubo cambios en su forma de escribir en la **transición del grado al posgrado**, reconoce al tiempo como un condicionante en su redacción: “yo trabajo un montón de horas; entonces, siempre hubo... la dificultad para mí, de no... de no haber dejado de trabajar nada para sumar en la maestría” (línea 37 a 40). Esto generó sensaciones de insatisfacción al entregar un trabajo, sabiendo que podría seguir corrigiendo y mejorando: “siempre sentí que lo podía hacer mejor, pero bueno... que tal vez me sentaba muy a último tiempo a trabajarlo como quería” (línea 40 a 42), “en muchos casos asumí entregar cosas sabiendo que había observaciones que iban a venir que capaz que lo podría haber evitado, digamos... Tenía más posibilidad de trabajarlas... pero así y todo, sí, fue sumamente enriquecedor” (línea 157 a 160). Estas percepciones están ligadas al perfeccionismo que rige a la hora de entregar un trabajo: “Una idealiza un montón de cosas y espera poder hacerlo mejor y bueno, la vida misma” (línea 42 a 44). Reconoce que debe seguir mejorando; por ende, la escritura debe ser una práctica constante: “seguir haciéndolo uno facilita que cada vez sea un poco mejor” (línea 139 a 141).

Por lo tanto, el hecho de tener la obligación de escribir para aprobar la materia permite ejercitar esta práctica. Es por ello que considera que la maestría impulsó cambios en su forma de escribir; aquí no sólo reconoce la importancia del ojo crítico docente, sino también el hecho de sentirse evaluada como estudiante. Según la entrevistada: “Siempre que hay un otro leyendote con otros ojos de... o sea, mirando tu redacción... es otro aprendizaje (...) Es un poco volver a sentirse uno un poco evaluado también tiene otra connotación, es otro peso” (línea 154 a 157)

Con respecto a la **escritura de su tesis**, la maestranda reconoce grandes dificultades como sintetizar la información; reducirla y adecuarla a una problemática específica: “fue mucho como achicar, o sea, tener el gran tema de una manera, pero buscarle un curso más

concreto” (línea 242 a 243). Estas ambigüedades con respecto a su tema le impidieron expresar la problemática de forma clara y contundente y desaprovechar las devoluciones docentes: *“esa dificultad mía fue, a veces, la... la veía reflejada en que, alomejor, algún que otro aporte no me era tan significativo, porque no me acompañaba a seguir pensando el tema”* (línea 176 a 180).

Siguiendo con sus enunciados, sus dificultades con respecto a la definición del tema se relacionan a la poca información que circula con respecto al problema sobre el que desea investigar: *“este no tener claro, porque tampoco hay dentro de la carrera demasiada información. Tendría que recurrir más como a textos de trabajo social”*. En este comentario, la maestranda lo deja explícito: *“En parte tiene que ver con esto de... De que ese trabajo más minucioso o detenido; bueno, de donde me voy a parar todavía no lo tengo claro”*. Es decir, la escasa bibliografía sobre esa problemática le exige recurrir a varias fuentes de información y fundamentar su posicionamiento (línea 245 a 250).

En relación a esto, la maestranda plantea que una de las marcaciones docentes concernía a la gran cantidad de citas en su escrito; más que introducir su propia perspectiva, reproducía la de otros autores. No obstante, reconoce que debe seguir trabajando para darle claridad al tema de manera tal que pueda organizar las ideas y darle una presentación estética: *“creo que es algo más mío que necesito yo como buscar la manera de clarificarlo un poco más (...) necesito un trabajo muy fino, digamos (risas), necesito un trabajo más, eh... un poco, creo que nos pasa a todos”* (línea 256 a 266).

Por otra parte, una cuestión interesante que introduce es la relación con su directora de tesis, con quien debe establecer consensos y poner en valor sus intereses. La entrevistada deja en claro la importancia del tema en la tesis y las dificultades que ocasiona la indefinición e inseguridades al respecto: *“¿Viste como cuando tenes como mucho barullo afuera? Bueno, es como que... váyanse déjenme ordenarme, como que necesito bajar eso, porque, esto, pude por ahí... incluso lo fui cambiando del momento en que lo empecé a escribir a ahora... pero bueno, y algo así, como vos decís, en realidad es lo central, es la*

base, si esto está como dudoso, la parte más complicada, bueno, lo demás puede salir ahí también medio medio” (línea 271 a 277).

En cuanto a las **prácticas de enseñanza de la escritura** en el posgrado, reconoce haber recibido orientaciones docentes a sus trabajos escritos en el transcurso de los seminarios. No obstante, reconoce que el tema que se aborda en el trabajo es una condición fundamental para que un docente aporte de forma significativa: “los temas que cada uno de nosotros elegimos para desarrollar tienen que encontrarse, más allá de la redacción en sí, digamos, con un interés de la otra persona, que igual nos va a leer, pero a lo mejor hay algún tema que resuene un poco más y... ahí el otro (el otro me refiero al profe), como... el otro se puede encontrar desde otro lugar con lo que ya escribí, como para a lo mejor generar como si fuera otro compromiso” (línea 171 a 176).

De acuerdo a sus percepciones, en la mayoría de trabajos recibió correcciones junto a la calificación: “Algunos tenían correcciones otros tenían algún comentario... Eh... Y la nota, me parece que no estuvo en todas, eh... pero bueno, por ahí eran orientativas”. Ejemplifica con comentarios simples como: “fue un buen trabajo”, y otros más exhaustivos en el que se repasó el trabajo y recibieron correcciones más específicas (línea 197 a 204). Siguiendo con sus respuestas, en los últimos seminarios de la maestría recibió una retroalimentación docente que le permitió mejorar el escrito. Entre estas, la entrevistada recuerda correcciones de gramática: “en una oración hay dos verbos, en un objetivo..., bueno, lo de las puntuaciones que, eh... yo, por ahí uso muchas comas, eh... no, como más de ese estilo; por ahí... no sé, alguna que otra comilla o acentuación, eh... bueno, esto... Alomejor... alguna cita muy larga que escribí que conviene transcribir” (línea 206 a 209).

De acuerdo a sus percepciones, las clases que generan intercambios cara a cara contribuyen **favorecen la escritura**. En particular, la dinámica de taller que involucre al trabajo colaborativo y abordaje de las producciones estudiantiles en la clase: “hablar a partir de lo que el otro traía... A lo mejor algún otro podía tener eh... Me parece que fue rico, porque uno no está como en una instancia, saliendo del secundario, que bueno, no te

*importa. Estas prestando atención porquetambién querés mejorar” (línea 162 a 165).*

La maestranda reitera la importancia de aprender de sus compañeros de curso; el hecho de exponer sus producciones en clase facilita el trabajo sobre lo propio. Como ejemplo, señala que en algunos seminarios relacionados a la didáctica trabajaron con recursos de aplicaciones; lo enriquecedor allí fue observar productos ajenos: *“veíamos un recurso que el otro estaba aportando, que había podido desarrollar para trabajar el tema de una clase real y todos podíamos decir: ‘Ah, esto lo puedo usar yo también... ¿Cómo se llama?’ Y no se que... Y nos pasamos como esa info, y mientras aprendíamos estrategias didácticas del compañero, digamos, lo podíamos hacer nosotras” (línea 226 a 232).*

Asimismo, reconoce que la retroalimentación docente es muy importante en este sentido; siempre que sean críticas constructivas, es posible tomarlas para apropiarse y volver a entregar una producción mejorada. Si bien no se refiere únicamente a la maestría, la entrevistada valora ese tipo de correcciones: *“pensaba: ‘Pero, ¿Por qué me dicen que la oración es muy larga?’ Y viste, tenía 5 renglones... Era larga, pero no lo podía ver, era como que lo cambiaba para que lo acepten, pero después cuando fui escuchando de redacción o, bueno, en los seminarios mismos... En algunos más que otros nos remarcaban cosas en relación a esto... Y... digo: ‘Ah, claro... Se pierdel a idea... No está claro’ (risas) mucha zaraza para decir algo concreto” (línea 145 a 150).*

Las estrategias implementadas en la maestría son de suma importancia al pensar en su profesión docente y administrativa en la universidad. La entrevistada aclara: *“ocupando estos espacios de trabajo me parecen re importantes; eh... como que, como bueno... Ahora cada vez que escribo me pregunto: ¿Esto estará bien? Mejor que lo lea alguien más” (línea 214 a 218).* Al formar parte del comité evaluador de planes de tesis en su carrera de grado, ciertas prácticas de enseñanza de la escritura fueron identificadas por la entrevistada para replicar en la universidad: *“muchas cosas que replicar a lo mejor después en la práctica con los alumnos o, también valorar, valorar algunas cosas que hacíamos, esto del aprendizaje colectivo” (línea 183 a 186) (...)* *“le compartía a mi compañera, con quien hacemos el*

trabajo de lectura de Planes de Tesina de la carrera de Terapia Ocupacional, eh... era la dinámica de lo que sido el seminario de tesis y, en verdad, le contaba esto, le digo bueno, la forma de... en qué leer y cómo marcar, en qué mirar en un trabajo. Le digo: 'la que vos tenes es igual a la que estamos viendo'... eh... como que pude hasta valorizar mucho más... por ahí uno, o yo decía: 'Bueno, pero no sé si es necesario ser tan quisquillosa en tal puntuación', por ejemplo, o en la redacción" (línea 63 a 73).

Si bien explicita estos puntos favorables en la maestría, también reconoce aquellas prácticas que, desde su perspectiva, carecen de sentido. En su caso, la consigna con menos significatividad fue elaborar un cuadro sinóptico en el que debían dividir enunciados de acuerdo a su autoría. De acuerdo a sus percepciones, más que reflexionar, se trataba mayormente de un ejercicio para sintetizar (línea 223 a 225; 235 a 238).

En relación a su **carrera de grado**, la entrevistada reconoce una escasa formación en cuanto a la escritura de trabajos. Esto se debe a que su labor, más que a lo académico, se orienta al trabajo con pacientes que tienen alguna dificultad o cuestiones a mejorar: "Entonces, eh... Tiene poco y nada de lo que es académico... Y yo trabajando en la universidad, muchas veces, escuchaba muchas cosas por más de oído" (línea 30 a 33).

Como estudiante en su carrera de grado no le gustaba escribir ni leer demasiado: "me costaba mucho, leía mucho para estudiar, para rendir, para rendir era como bueno: me tengo que aprender esto". Estas prácticas de escritura se orientaban mayormente a la necesidad de acreditar una materia; reproducir memorísticamente, más allá del aprendizaje que esto le pudiera dejar. La entrevistada afirma: "intentaba razonarlo, pero como estaba tan focalizada en que lo necesitaba aprender me costaba mucho razonarlo y terminaba aprendiendo más por mnemotecnia, estrategias que me ayuden a memorizar igual más que todo" (línea 300 a 312).

Tal como informa, su carrera contempla cuatro años de cursado, sumado al año que demanda la tesina; si bien tenían la posibilidad de escribir parciales o algún trabajo práctico, reconoce que estos no enriquecieron su capacidad para reflexionar. A diferencia de



los seminarios en la maestría, el tema se abordaba de forma segmentada: *“no como una integridad o una unidad de contenido, sino como más bien segmentado”*. Esto les impedía pensar en perspectiva o tomar herramientas para escribir la tesina a posteriori. De manera tal que al momento de cursar materias del seminario de tesina, no sabían cómo escribirla. La entrevistada afirma: *“el proceso de escritura lo aprendimos mientras íbamos haciendo la tesina. La verdad que la habíamos pasado bastante mal, porque en un semestre teníamos que tener como todos los trabajos, digamos, el anteproyecto”*. La entrevistada reconoce a esta cuestión como un punto que debe mejorar en su carrera de grado, *“que no sólo aparezcan estas instancias de formación más de escritura al final de la carrera, sino que estén más a lo largo de todos los cuatro años”* (línea 87 a 93).

La entrevistada afirma que su posterior recorrido profesional en la universidad le permitió ahondar en la escritura e interiorizarse comprometidamente en temas dentro del campo de la educación. *“Me cambió mucho el trabajar dentro de la facu e ir valorándolo con el tiempo, como que, al inicio, cuando me propusieron trabajar ahí era una cuestión más administrativa de la carrera (...) en seguida se acerca una práctica que se llama social y comunitaria que trabaja con todas las problemáticas sociales, justamente, y como que, ahí, para estar en ese espacio necesito leer más, recomendar algo para leer o basarnos más en alguna bibliografía puntual de la cátedra”* (línea 306 a 312). La maestranda sintió un cambio al respecto, lo que le permitió adentrarse a nuevas lecturas y aumentar su motivación para escribir: *“lo pude hacer y mirar de otra forma, verlo más como una oportunidad, a querer leer más para saber más”* (línea 317 a 320).

Además, como parte de la secretaría académica, debió redactar correos electrónicos, práctica que le ayudó a pensar en formas posibles para dirigirse a un lector. La entrevistada también afirma que esta práctica también le permitió encontrar su propio estilo para escribir un mensaje. En sus palabras: *“la redacción de los correos electrónicos fue, en un mundo, EL aprendizaje, porque, por más que al otro lo conocía no podía escribir desde el mail del trabajo de la facu tan informal (...) De igual manera me sirvió un montón para poder*

*buscar ahí mi estilo entre los dos*”(línea 111 a 120).

Como docente en su carrera de grado, afirma haber participado de investigaciones y tenido la posibilidad de hacer una publicación en una revista argentina; si bien tuvo dificultades afirma que esa práctica fue sumamente enriquecedora para identificar sus debilidades y reflexionar sobre estas. Por otra parte, se insertó en grupos para producir conocimientos en relación a lo que la terapia ocupacional puede aportar en contextos de pandemia: *“participé de esa propuesta, hicimos una producción en relación a la participación social”*. No obstante, reconoce que estas producciones escritas no las da a conocer en el aula: *“me cuesta igual bastante como usar esas producciones para espacios en donde estoy, como, no sé... soy más de leer a alguien más o buscar en otro lado”* (línea 344 a 355).

Con respecto a la evaluación de sus estudiantes, afirma que varía de acuerdo a la asignatura en que se encuentre. En las prácticas pre-profesionales lleva a cabo una evaluación del proceso; deben presentar proyectos con una instancia de implementación, lo que le permite evaluar por etapas. A la vez, consideran oportuno realizar ateneos: *“donde cada grupo de estudiantes está trabajando un proyecto específico, tienen que ir exponiendo los avances e ir re-preguntándose entre ellos”* (línea 358 a 363). Considera la importancia de la co-evaluación y retroalimentación docente en esas instancias: *“lo que hacíamos era que entre ellos se los corrijan; y después nosotras hacíamos aportes”* (línea 186 a 188). En otra materia teórica se llevaron a cabo unidades con múltiples choices sobre temas elementales en la materia; a su vez, sumaron dos instancias parciales de evaluación para responder a un tema central de forma grupal para desarrollar en una clase. Por último, se llevó a cabo un trabajo integrador, involucrando al desarrollo de una entrevista a terapeutas ocupacionales. Los datos recabados allí se conjugaron en un análisis posterior para responder preguntas teóricas: *“pero bueno para hacer ese trabajo tenían que haber visto o tener una idea de más o menos toda la materia. Esas fueron instancias para regularizar”* (línea 363 a 376).

En su desempeño como terapeuta ocupacional, la entrevistada demuestra un amplio compromiso. Al abordar diferentes problemáticas relacionadas a seres humanos, la motiva pensar en la confluencia de las perspectivas física y social para pensarlos desde una visión integral. Dado que no existe mucha información al respecto, asegura leer en paralelo esta forma de abordar un problema: *“a este cuerpo le pasa esto, esto tiene que ver con esto, aquello y lo otro, pero medianamente están en el mismo hilo conductor; en lo social hay muchos más factores para pensar y analizar”*. Considerando sus limitaciones y fortalezas en esta labor, afirma: *“uno elige la amplitud de esa mirada y cómo lo quiere hacer”* (línea 327 a 341).

En la entrevista, la maestranda demostró entender a la escritura como un proceso perfectible; su visión del tiempo como un condicionante a la hora de escribir trabajos le permitió dilucidar la recursividad que la escritura implica. *“La sensación es que uno lo puede hacer mejor, pero bueno, hay que entregarlo, después empujarlo a otro, eh... Y, eso, a mí me costó mucho por ahí, eh... hacerle lugar en mi cotidiano”* (línea 57 a 60). Reconoce a su vez, que un producto escrito no se debe tomar en vano sin considerar el proceso de auto-correcciones que requiere esta práctica: *“Fui como muy consciente de que lo entregué con poco trabajo mío (...) cuando recibí las correcciones o esta sensación de nuevo, digo... Bueno, si uno se hubiera esforzado un poco más previo ni estarían, digamos, pero bueno, no se puede con todo”* (línea 264 a 266).

Por otra parte, afirmó con cierta inseguridad que la escritura le permite organizar el pensamiento y aprender: *“una interioriza, eh... Aprende interiorizando desde otro lugar, con otra... lo que quiera volcar en un papel... eh... bueno, esto... con mucha más conciencia”*. A la vez, considera que la acción de organizar el pensamiento se relaciona estrechamente al aprendizaje, incluso en la práctica docente. Según la entrevistada, siempre que se escribe antes de dar una clase, se enseña de otra manera porque el tema se reconfigura; el hecho de contar con una base sólida del tema a explicar genera intercambio en el aula (línea 385 a 392).

Estas alusiones quedan constatadas al momento de preguntarle por las prácticas de escritura informal que llevaba a cabo; las respuestas de la maestranda se orientaban a entender a la escritura como parte de su metodología de estudio: “*Y después de marcar volver a los márgenes de los textos donde había marcado y hacer como algún comentario*”. Si bien armó un listado de textos posibles a ser utilizados con sus estudiantes, no produjo un material en relación a estos (esto se contradice con lo mencionado anteriormente y, a la vez, se condice con sus dificultades de introducir su propia voz en un texto escrito por ella) (línea 283 a 292).

## Entrevista V1: 13/12/20

En cuanto al **perfil profesional**, la entrevistada realizó el Ciclo Básico Común en la Universidad de Buenos Aires (UBA), luego ingresó a la carrera de veterinaria en donde realizó los dos primeros años allá. Al trasladarse a Santa Fe por cuestiones personales, decidió seguir la carrera de veterinaria en Casilda en la Universidad Nacional de Rosario. También hizo radiología veterinaria y humana a nivel terciario junto a la licenciatura en formación de bioimágenes. A partir de allí, se especializó en felinos domésticos. Actualmente, ejerce la docencia y forma parte de la cohorte 2018 de la maestría en docencia universitaria.

Con respecto a su **desempeño como cursante de la maestría**, la entrevistada asegura haber tenido grandes **dificultades**, reconociendo la confluencia de tres factores principales. En primer lugar; su campo de proveniencia disciplinar: *“los que venimos del campo disciplinar de lo que es la medicina veterinaria, eh... en verdad, somos... A ver, como te puedo decir... Por usar una palabra, capaz grosera, pero... Somos primitivos en cuanto a la redacción”*. Esto, a su vez, se combinaba con una gran cantidad de tiempo que requiere la práctica de escritura; *“eso hace que te lleve muchísimo, muchísima cantidad de tiempo, dedicación en lectura”* (línea 21 a 24). Es decir, escribir asiduamente en las ciencias veterinarias generó estabilidad en su desempeño en ese campo, aunque se complejiza al ingresar al área de la educación por ser ajena a su disciplina. En ese sentido, refiere a la amplitud y complejidad de los temas, en contraste al escaso tiempo con el que cuenta para abordarlos: *“mucho información y el tiempo es poco”* (línea 244). El tercer factor es el capital cultural heredado de su familia; más que académicas, en su niñez persistieron preocupaciones de índole económica. Al respecto, afirma: *“no vengo del palo de una familia de profesionales; es decir, y que te cuesta más, porque eso está estudiado. No es lo mismo un hijo de un profesional, cualquiera sea el campo disciplinar en que se desempeñen esos papás, digamos, a otros que, en el caso mío, vengo hija de un obrero, ¡Imagínate! Donde... por ahí las preocupaciones, no porque sea menos, pero las preocupaciones y el*

entorno son diferentes” (línea 32 a 37). A pesar de dedicar tiempo para la lectura y hacer cursos asiduamente, la entrevistada se convence de que estas dificultades siempre estarán: “La trayectoria, en mi caso, yo te puedo contar, por eso, referido a lo que vos me estas preguntando, de la redacción... Me costó, me cuestay me costará” (línea 43 a 45).

Al mencionar dificultades específicas, la entrevistada asegura que el inglés fue un gran obstáculo en la maestría: “inglés, porque ya la vengo padeciendo, no desde la maestría... De otras instancias y la verdad es que, cuando vos agarras inglés de grande... yo te agarro un paper y te lo leo, todo... pero, viste, es como... el hablar olvidate, porque no lo voy a hablar nunca” (línea 82 a 85). A pesar de no haber sido fácil, asegura que entregó todos los trabajos en los demás seminarios. Considera que los trabajos con mayores dificultades fueron los que menos tiempo le dedicó a la lectura: “todo era posible, faltaba lectura... Me parecía que era imposible, pero no era imposible, te faltaba leer, leer y leer un poco más” (línea 129 a 132).

Asimismo, reconoce haber tenido **logros** en cuanto al léxico y la terminología en el área de la educación: “incorporé un léxico que antes no manejaba, que no era de mi cotidianeidad, eh... Aprendí, por ejemplo, una mirada distinta con respecto a la problemática de la educación universitaria, eh... A comprender detalles” (línea 161 a 164). De acuerdo a sus percepciones, la lectura constante y la docencia fueron las causantes de este aprendizaje. Según la entrevistada, la docencia te permite adentrarte a nuevas perspectivas: “Palabras que vos decís, pero mirá... Esto no lo usé nunca, lo voy a incorporar, lo vas a buscar, eh... Y comenzas sin darte cuenta una trayectoria y un recorrido con una redacción que se va enriqueciendo de a poco, muy lentamente pero que tenés que ayudarla con un montón de lectura” (línea 29 a 32). Asimismo, es recurrente su alusión a la lectura como una condición necesaria en la escritura; “Muchos sacrificios, como terepito, no dejando de lado todo lo que yo te decía... Leer, leer, leer” (línea 123 a 124).

Por otra parte, plantea que las estrategias utilizadas por docentes durante el cursado

de la maestría incentivaron su propio accionar docente e instaron a fundamentar su práctica a partir de nuevas teorías: “*mientras no hiciste el posgrado en docencia universitaria es como que haces cosas pero no tienen nombre y apellido; y cuando cursas la maestría, las identificas, las codificas*” (línea 144 a 147). También afirma que el manejo de estos temas le dió una mayor seguridad en el trabajo con sus estudiantes: “*empecé a sentir como más seguridad, ahí está; eso sería. Nunca lo había pensado, ahora hablando con vos... Como más, una seguridad en el manejo con los estudiantes*” (línea 177 a 180). De acuerdo a sus consideraciones, antes de empezar la maestría presentaba una mayor dependencia del jefe de cátedra al escribir trabajos: “*antes cuando hacía una redacción se la pasaba al jefe de cátedra y me lo devolvía y me decía: ‘no, acá no, acá no’... Esta vez, viste hasta cuando tenes miedo*”. Su inseguridad fue disminuyendo de manera proporcional a las devoluciones de sus superiores. Este tipo de experiencias demuestran sus cambios a la hora de escribir un trabajo: “*frente a las correcciones se lo mandé a él y me dijo: ‘No, no. Ya lo ví, me parece que está bien. Mandalo directamente a publicar’, y lo mandé a la UNR y me lo aceptaron así de una*” (línea 199 a 203).

La entrevistada asegura estar escribiendo el **Plan de Tesis**, la estructura del trabajo. Si bien reitera la necesidad de seguir leyendo información, tiene la convicción de que cuenta con el conocimiento suficiente para continuar con la escritura de su Tesis. Siguiendo sus respuestas, ella sabía con certeza los pasos a llevar a cabo gracias a orientaciones docentes en la maestría: “*nos acercaron libros que estaban bien guiados, con una guía para que cualquiera lo pueda entender; no es que es una cosa difícil*” (línea 341 a 343).

El siguiente propósito será comenzar a escribir la tesis y concretar cada capítulo de acuerdo a las pautas a seguir en cada sección: “*Tenés puntos para continuar y salir adelante con esos puntos y que, de acuerdo a cada capítulo o a cada temática, vas hablando sobre eso*” (343 a 344). El proceso de redacción del proyecto no estuvo exento de **dificultades**; a pesar de saber que existían, en un principio, la maestranda no demostró identificarlas con claridad. Luego de insistir y remitirnos a la escritura, reconoció un punto débil a la hora de

redactar un texto: *“lo que más te cuesta es arrancar vos, con tus palabras, a contar todo ese bagaje de información que te viene en ese momento a la cabeza, de lo que leíste, lo que cursaste”*. Tal como evidencia la maestranda, sus dificultades se revelan al momento de introducir su voz y auto-percibirse como autora de un texto. Es por ello que considera esencial la escritura del proyecto para adquirir mayor seguridad y tener una estructura para desarrollar cada uno de los apartados de la tesis. En palabras de la maestranda: *“a partir del proyecto, también es como que te sentís más segura y podés cómo desplegar ahí y decir, bueno... estoy en condiciones de un capítulo, de desplegar, viste, un capítulo en este momento”* (línea 346 a 351).

Otra **dificultad** mencionada fue el hecho de adaptarse a la terminología específica de las ciencias de la educación. Un tanto confundida con la amplitud del tema y el gran espectro de significantes, expresa: *“hablo de competencias, y... claro, después me di cuenta... No me di cuenta que vos, con esa terminología que lo podés poner con otras palabras como saberes, elegir otras cosas como saberes adquiridos, eh... Y, entonces, queda como desprendido de esas políticas neoliberales que puede ofender a alguien”* (línea 322 a 329).

De acuerdo a su respuesta, su **carrera de grado** no le dio las herramientas para escribir en el posgrado; fue a partir de la maestría que su experiencia con respecto a la escritura y la docencia cambió. La maestranda asegura haber mejorado su forma de escribir; sobre todo al pensar en su desempeño con docentes de la cátedra. Las prácticas de escritura en la maestría le brindaron seguridad para redactar textos en su carrera de grado: *“siempre los trabajos míos iban pasando por los superiores, y ahí te daban el OK, y bueno, ahora ya lo hago sola. Así que bueno, para mí eso es muy importante”*. También hace alusión a que el trabajo no tendrá los mismos requisitos en todos los espacios: *“depende dónde lo publiques... Ya sabemos cómo es esto; una cosa es publicar un trabajo, por ejemplo: resultados de un taller, de un práctico, de una sala de extraíntos quirúrgicos, en la que vos hablás con terminología específica, un léxico técnico en el campo disciplinar,*



*es diferente a cuando vos te metes a hablar sobre lo que es la educación on-line, por ejemplo, que te tocó en la cursada 2020. Es un contexto diferente”* (línea 203 a 210). En este comentario, la entrevistada revela ser consciente de que el lector al que se orienta define la forma en que transmite un enunciado y las diferencias entre géneros discursivos propios de cada disciplina.

En relación a esto, como **docente en su carrera de grado** escribe proyectos de extensión e investigación, exámenes parciales, trabajos para publicar en el marco de la cátedra en la que enseña, informe de sus prácticas en el contexto actual, entre otros (442 a 445). Asimismo, como **médica veterinaria**, realiza informes de imágenes que requieren una terminología específica del campo de la medicina y una redacción coherente, precisa y descriptiva (línea 421 a 424). Por último, como **estudiante en su carrera de grado**, escribió proyectos de investigación para becas, arduo trabajo con múltiples dificultades para la entrevistada (línea 430 a 433)

Con respecto al modo de evaluar a sus estudiantes, afirma que se toman dos parciales que involucran respuestas a múltiples choices o escritos a completar. Un día a la semana tienen trabajos prácticos en los que aprenden a realizar suturas específicas de acuerdo al tejido animal. En este sentido, los criterios de evaluación subyacen en cuestiones como: la forma en que toman el material de sutura, cómo se lavan las manos, colocan los paños, visten, etc. En suma, se evalúa el desempeño estudiantil en el acto quirúrgico, evidenciando el rasgo procedimental de la carrera de veterinaria. La docente menciona que la forma en que se rinde es oral; se lleva a cabo una especie de simulacro: se forma un equipo quirúrgico *“se ponen cada uno en un rol y después van rotando (...) De tal manera que una vez le toque a cada uno en uno de los roles específicos y bueno, allí... cada mesa con ese equipo quirúrgico está siendo acompañado por un docente”* (línea 465 a 484). En su carrera de grado se estimula el trabajo individual y en equipo: *“A través de la wiki, de entregar los informes, les enseñamos a hacer informes, por ejemplo quirúrgicos, que son después de una cirugía... Y se estimula esto, se estimula el trabajo en equipo y la*

*redacción en equipo, justamente*". Si bien valora el trabajo colaborativo, se muestra dubitativa al pensar si contribuye a mejorar la escritura: *"yo te tomo un paper y me doy cuenta si yo escribí eso o no; y hasta donde lo escribí... Es decir, creo que se favorecen todas las partes que interactúan en ese trabajo, colaborativo, ponete"* (línea 503 a 510).

Retomando a su **experiencia en la maestría**, la entrevistada resalta la profesionalidad del equipo docente; asegura haber recibido un óptimo acompañamiento a través de acciones que demuestran predisposición y apertura al diálogo, como: *"ofrecer y brindarte su contacto o su celular, su mail para que le escribas y que después te iban a responder... Cosas que, por ahí, vos en la docencia universitaria eso no lo ves"* (línea 95 a 99).

Asimismo, las orientaciones en cuanto a la escritura de trabajos estuvieron presentes, *"algunas de manera directa, pero... por ahí eh... otros te han sugerido, también. Creo que... otros, bueno, tampoco tantos, tampoco todos. Pero, pero sí, siempre están estimulando a eso"*. Sus enunciados presentan contradicciones: *"nos estimulan. De alguna manera sutil o no tan sutil, pero siempre uno se estimula para mejorar en cuanto a la redacción"* (línea 217 a 222). Al aludir a la forma directa o indirecta, sutil o no sutil, se refiere, específicamente, al vínculo pedagógico. Siguiendo a la entrevistada, el lazo afectivo y el respeto por parte del docente es una cuestión fundante del aprendizaje de la escritura; en tal sentido, afirma que los tonos y las formas de hablar son la manera de viabilizar esos valores. Como ejemplo, escenifica un comentario constructivo: *"A ver, vamos a ver acá, esta terminología no está del todo, esta redacción no está del todo clara, podríamos hacer algo superador..."*. La entrevistada valora esta forma de dar a conocer un error y resalta la importancia del acompañamiento docente en la escritura de trabajos y el plan de tesis. A su vez, plantea otro tipo de comentario: *"En otros profesores, por ejemplo, te dicen: 'Bueno, la redacción se podría mejorar un poco'. Así... Así... pa... te la tiro; que no importa, ya somos grandes todos, nadie se va a ofender"*. Estas valoraciones son destacadas por la maestranda (línea 225 a 231).

Si bien reconoce que existieron correcciones docentes, afirma que en la mayoría no hubo un ida y vuelta de esa valoración: “te decían, pero no te lo mandaban a corregir; bueno, no me pasó de corregir... Es decir, viste que la instancia de la maestría corrigió más, por ahí en la especialidad o en algún otro seminario no estás corrigiendo”. En los últimos seminarios de la maestría se lleva a cabo una continua retroalimentación porque se trabaja sobre el plan de tesis. En su caso, ejemplifica: “Esto lo podés mejorar, podés poner definiciones, no son definiciones tuyas, son definiciones que ya están, de autores diferentes, que vos sabés cómo citarlas en ambas y que enriquecen el trabajo”. Según la entrevistada, este tipo de correcciones son muy efectivas para aprender a escribir: “cuando se lo mandé, me dice: ‘Ay, te pasé la nota. Lo que has mejorado, me sorprende. Te felicito’... Ay... cuando me dijo estas palabras digo: ‘Ay, que suerte, valió la pena...’” (línea 271 a 283).

En cuanto a la redacción del proyecto, otro tipo de corrección mencionado por la entrevistada refiere al uso de terminologías específicas (de suma importancia en su plan de tesis) a modificar: “En la redacción del proyecto de tesis puse ‘la permanencia’, algo así como ‘la permanencia o la estancia en la carrera de grado’ (...) Como estábamos tan apretadas con los tiempos, lo mandé así”. En este caso, afirma sentir alivio tras la marcación de una docente; más que confundirlas, este tipo de corrección le da seguridad: “yo lo había identificado... Entonces, en ese sentido, me pone contenta porque yo sabía... Yo sabía, pero no lo había acomodado, no lo había modificado” (línea 255 a 263).

Según la maestranda, este tipo de sugerencias **favoreció su escritura en la maestría**; no obstante, considera que es importante que esa corrección sea específica. Es decir, que el cuerpo docente pueda identificar el error y demarcar qué es lo que se debe cambiar en un enunciado. Este tipo de orientaciones no sólo favorece la escritura, sino también influye en la confianza y auto- percepción del estudiante.

En relación a esto, refiere a la relación con su directora: “cuando tenes tu director, co- director, y también tienen una mirada diferente... Y por ahí pasan cosas que vos no las habías tenido en cuenta” (línea 319 a 321). Al haber tenido este tipo de vínculo

anteriormente con otras personas, reconoce la importancia de este factor en la escritura del proyecto y la tesis: *“el vínculo que formes con tu director es fundamental. Y... si no tenes un buen vínculo, un vínculo estrecho, eh... vas al fracaso o te volves loca y lo haces y salís super enriquecida”* (línea 430 a 433).

Aludir a la importancia de la relación pedagógica entre docente/director-estudiante conduce a la maestranda a pensar que la curiosidad es un factor derivado de ese vínculo. *“¿Cómo sentís que se puede despertar esa curiosidad? - Y... el vínculo, el vínculo que vos formas; es fundamental saber qué le pasa al otro”* (línea 371 a 373). La motivación por parte de un docente es un aspecto señalado de forma recurrente en la entrevista, esencial para despertar la curiosidad en un estudiante: *“cada vez que voy a escribir tengo problemas y empiezo con el de qué, cómo... ay, no... no se pone así, suena mal, y lo voy a buscar y resulta que está bien. Bueno, entonces, bueno... en algunos casos no está bien. Entonces, estoy permanentemente, siempre, leyendo, y como te digo, tratando, viste, de mejorar en la redacción”* (línea 55 a 61).

La entrevistada afirma: *“tiene que acompañar de lectura eh... De lectura de la maestría y de lectura de otras cosas también. No es mágico, no es que la cursaste, te fuiste y ya está; acá hay que seguir trabajando y cada vez más”* (línea 154 a 156). Si bien refiere a la lectura de forma autónoma como una cuestión muy importante en ese sentido, también alude al rol docente como una cuestión estructurante para incentivar a mejorar la escritura: *“en el ejercicio de escribir, podeshacerlo si tenes lectura; porque yo me doy cuenta. El que no tiene lectura no puede escribir”* (...) *“Esos tres pilares para mí son fundamentales... El rol del docente por despertar la curiosidad en el otro y que te lleve a vos por el camino de la lectura”*. Estos tres pilares, la curiosidad, la lectura y el rol docente son esenciales para la maestranda; no obstante, una dinámica de clase que incentive al estudiante a leer y seguir indagando sólo será posible si existe un docente que sostenga esos aspectos (línea 302 a 305). Si bien no es mencionado por la entrevistada de forma explícita, es el profesor quien incentiva, motiva y promueve la curiosidad y la lectura. Es interesante preguntarse por

estrategias de enseñanza que trasciendan la autonomía estudiantil e induzcan de forma sistematizada a mejorar la escritura.

En este sentido, la entrevistada afirma que la dinámica de clase que invite al diálogo y el trabajo colaborativo, tanto entre docente-estudiante como entre pares, favorecen la producción escrita. Como forma de ejemplificar estas dinámicas, la entrevistada se auto-referencia y, a la vez, comenta experiencias en la maestría, en las que el debate y la construcción conjunta fueron ejes de la clase.

Por otra parte, hace referencia al trabajo en grupo como una estrategia para mejorar la forma de escribir. La entrevistada afirma: “*me encantó el trabajo en equipo, porque es como que cada uno aporta una mirada distinta, y ahí surge el debate*” (línea 517 a 518). No obstante, reconoce limitaciones al respecto: “*se complica en el aspecto de que no todos participan como quisieras que participan. El compromiso no es equilibrado, si se quiere... ¿Se entiende? Siempre pasa eso*” (línea 526 a 528).

Los comentarios de la entrevistada revelan sus percepciones de la escritura, en la que subyacen concepciones de esta práctica como un proceso recursivo: “*siempre reviso, es un constante mirar... Intento de nuevo*” (línea 63). “*Eso es lo que yo siento; que siempre tienes que trabajar y el camino no tiene fin; este camino no tiene fin... Por lo menos lo entiendo yo así*” (línea 156 a 158). También expresa: “*Lo miro, lo tacho, vuelvo a empezar y después... primero pienso todo en la cabeza, organizándome en mi cabeza; después de la lectura, todo lo que te digo... o... si pienso sobre un tema específico que tenga que escribir (...) Voy viendo como la secuencia que tiene y si tiene una coherencia. Y después, ahí sí... ya lo paso a la computadora, y lo vuelvo a pulir y lo vuelvo a pulir*” (línea 533 a 541).

Asimismo, la maestranda reconoce a la escritura como una herramienta epistémica y afirma de forma explícita que la escritura le ayuda a organizar su pensamiento y aprender. “*Yo no me lo olvido más; porque es algo elaborado. Es distinto al copie y pegue, yo no puedo hacer (...) Yo te hago un copie y pegue y no tiene coherencia, no puedo... Tardaría más, pero lo pienso y... Ahí es donde vos aprendes, porque es algo elaborado, algo tuyo,*

*algo que tiene tu impronta”* (línea 545 a 548). La escritura requiere un procesamiento previo y posterior para darle coherencia y organizar el texto.

A su vez, demuestra que las correcciones docentes son un punto esencial para fortalecer el autoconocimiento y la seguridad en sí misma: *“te estás dando cuenta, y sos consciente que no hiciste las cosas bien, y que podrías mejorarla, pero no llegaste a mejorarla. Y después cuando el docente te lo marca mal, y: ‘Yo sabía...’ porque lo sabes”* (línea 244 a 246).

## Entrevista V2: 14/12/20

El entrevistado es médico veterinario, egresado de la facultad de ciencias veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Actualmente ejerce su profesión en una clínica veterinaria y un laboratorio. A la vez, es docente en una cátedra en la mencionada institución e inició la maestría en el año 2018.

Con respecto a su **experiencia como cursante de la maestría**, afirma que, al provenir de otra disciplina, sintió a la lectura y escritura de trabajos como un desafío. De acuerdo a sus percepciones, la interpretación de textos de historia, filosofía o psicología fueron los aspectos que le resultaron más difíciles. En sus palabras: *“hubo áreas en las que me costaba un poco más y otras, por ahí la parte más metodológica y eso lo podía llevar un poco mejor, pero la parte más filosófica, si se quiere, se me complicaba un poco”* (línea 34 a 36). En relación a esto, plantea: *“me sentaba con un texto de historia de la educación y estaba todo el día y no sacaba nada demasiado claro. Así que nada, no solamente se me complicaba en el tema de escribir, sino incluso a veces de la interpretación de algún texto”*. El entrevistado no se refiere a esto como una gran dificultad a nivel cognitivo, sino como una práctica que requiere mucho tiempo y dedicación para obtener una idea principal; *“no en el sentido de que no entendía que decía y que no podía sacar algo, sino que, como ya te digo... Eh... era como un poco más trabajoso, había que dedicarle un poco más de tiempo”* (línea 26 a 31). Por lo tanto, mientras que en su disciplina organizaba y pautaba horarios para realizar un trabajo, al momento de definirlos en la maestría debía considerar otros tiempos de producción.

El entrevistado reconoce que escribir en un campo del saber ajeno a su formación inicial conlleva distracciones y un mayor esfuerzo para sentarse a hacerlo: *“trataba de, por ahí de dedicarle un poquito más, porque si hubiese sido algo de la disciplina decía bueno, ¿Es para el miércoles? El miércoles a la mañana me siento y lo hago. Acá yo sabía que no, que del miércoles anterior tenía que empezar aunque sea un poquito, porque, a parte se me hacía muy largo sentarme a escribir o sentarme a leer”* (línea 102 a 106). De acuerdo a sus

percepciones, era más básico escribir un texto de inmunología; no obstante, fue un proceso que pudo llevar adelante: *“de hecho, creo, que sin demasiados problemas; siempre lo fui llevando a término, entregando a tiempo”* (línea 101 a 102).

El entrevistado es consciente de las diferencias entre disciplinas, lo cual le permitió identificar sus dificultades y logros: *“son diferentes áreas, diferentes formas de expresar; incluso mismas palabras que por ahí uno no usa y en las diferentes disciplinas van teniendo diferentes significados”* (línea 37 a 39). En este sentido, reconoce haber adquirido un hábito de las ciencias experimentales, en las cuales: *“todo tiene que estar medido, todo tiene que estar demostrado, y, acá no... Te encontras con las diferentes opiniones, diferentes cuestiones que, desde diferentes puntos de vista”* (...) *“cosas que por ahí en el área de la medicina y sobre todo en nuestro área, una vez que está demostrado listo; esto es así, no se toca”* (línea 40 a 46). Poner en práctica la intertextualidad y habilitar a un diálogo armonioso entre autores fue un desafío al que se enfrentó el entrevistado, porque debió interpretar diferentes posturas y relacionarlas en el marco de un trabajo con propósitos definidos de antemano. Según el maestrando, *“lo que dice uno tiene una parte cierta, lo que dice el otro también tiene su parte de verdad, eh... viste, y eso es como... ‘Uh, no ¿Cómo puede ser?’ ‘Pero si este dice una cosa, ¿Cómo puede ser que otro también?’”*. A pesar de haber tenido dificultades, estos aspectos escriturales fueron los que más impactaron en su autopercepción: *“te hacen como un cambio medio chocante, como cualquier cambio al principio, pero después te vas adaptando... Yo creo que eso me abrió mucho la cabeza en la maestría. Eso fue algo que noto mucho a favor”* (línea 42 a 49).

El maestrando expresa que dejar sentada una posición propia al momento en que debió poner en relación diferentes teorías fue una dificultad al escribir trabajos. Si bien menciona no conocer ampliamente las diferencias entre autores, al leerlos iba esquematizando sus bases epistemológicas y las contrastaba con su propia voz. El maestrando pensaba: *“este va más en lo acertado, a ver; este es como más políticamente correcto, este no, este es muy constructivista”* (línea 55 a 56). A su vez, debatir frente a



docentes tan experimentados en el tema le generaba ciertas inseguridades: *“Me ha pasado con las interpretaciones de algunos autores, y, vos decís, y después cuando nos poníamos en los trabajos o algo, el docente decía: ‘No, pero ¿Qué autor?’ ‘No, porque tal autor... En otro material tiene una posición completamente distinta a eso”* (línea 265 a 268). No obstante, estas deliberaciones le permitieron adquirir una opinión formada: *“uno como que trata ir tomando partido por el que cree que va un poco más acertado para lo que era”*. Nuestro interlocutor concluye planteando: *“los juegos, el diálogo, sobre todo al meter la parte personal, digamos... la opinión, la conclusión o lo que sea, sí... a veces es complicado”* (línea 56a 60).

El entrevistado reconoce estas dificultades y, a la vez, expresa su percepción al respecto: *“tiene que ver con la falta de base previa”*. Al no haber leído autores del campo de la pedagogía en su formación de grado, el trabajo en la maestría requirió mucha dedicación. Según sus consideraciones, esto se debe a que el nivel de enseñanza allí se correspondía al posgrado, aunque con personas que no habían adquirido esos conocimientos en el grado. En este comentario lo afirma: *“me encontraba con eso ¿No? Con temas nivel maestría para alguien que... que no traía los conocimientos previos para poder interpretar del todo eso... ¿No?”* (línea 61 a 68). En este sentido, se presentaban teorías de diferentes autores sin dar a conocer su posición ideológica y epistemológica, bases conceptuales esenciales para aquellas personas que no cuentan con un bagaje previo: *“Sentarme a leer Popper sin saber si quiera quién era Popper me parecía que era un trabajo, digamos sumamente avanzado para lo que yo podía hacer; o sea, sí, podía leer el texto e interpretar ciertas cosas, pero de ahí a ni siquiera saber que ideología tenía la persona que escribió eso, que pensaba...”* (línea 62 a 65). El estudiante afirma convencido: *“no fue ingresar a otra disciplina en el principio de la disciplina. No fue explicar, a ver quienes son los autores de tal año, sino fue ingresar a una disciplina nueva a nivel de posgrado; sin todo el bagaje que vos agarras hasta en la forma de hablar; un montón de cuestiones que hacen a lo que es fuera del estudio, que se ve en la universidad”* (línea 70 a 74).

Por otra parte, el entrevistado reconoce dificultades al sentarse frente a la hoja en blanco e iniciar a escribir por sí mismo. Al respecto, expresa: *“yo soy mucho, como te decía, no del copiar y pegar, pero sí del tomar... Me cuesta mucho, de la nada, eh... iniciar yo la idea”*. Más que condicionar, el hecho de leer previamente otro texto de la misma magnitud del que escribe, le ayuda a comenzar su propio escrito: *“si previamente no lo leía no me daba una idea de cómo dar forma a eso que tenía que escribir”*. A su vez, plantea: *“ver la forma, aunque sea... Necesitaba siempre leer o tener a mano, o... que se yo, googleaba mucha información; eso me ayudó después, a la hora de escribir proyecto (...) para saber como lo explicaba o como lo presentaba”*. Como estudiante en la maestría, realizaba de forma autónoma una búsqueda bibliográfica para obtener la estructura del trabajo, mirando otros ejemplos por sí mismo para luego adaptarlo a su tema: *“con el trabajo de tesis me pasaba eso, necesito ver cómo está escrito un proyecto de tesis. Una vez que lo vea yo hago la idea del mío, no lo voy a copiar, pero necesito hacerme, necesitaba ver eso; ver en qué formato estaba escrito, cómo se subdividía...”* (línea 79 a 92).

Con respecto a la **escritura de su tesis**, reconoce como un **logro** a la oportunidad de haber establecido una buena relación con su directora, destacando también el trabajo colaborativo con colegas. El entrevistado plantea que, desde un primer momento, su directora le sugirió que escriba todas las problemáticas que percibe en su cátedra: *“cuestión que yo escribí y... fijate, terminando hicimos como una especie de tamizado, donde lo que quedó, que yo iba a tener en la tesis no era ni parecido a lo que me había imaginado”*. En lo que concierne a su proyecto, asevera que ese proceso inicial fue de gran ayuda (línea 425 a 433).

Por otra parte, reconoce haber tenido **dificultades** para sintetizar la información de una forma coherente: *“tenía un proyecto de treinta y pico de hojas... y acá tienen que ser de doce. Entonces, la dificultad para acortar es abismal; porque yo siento que todo tiene que estar”*. El entrevistado asegura: *“me está costando más sacar que haber armado todo lo que armé”* (línea 441 a 446). El hecho de adecuar la teoría a sus propósitos, de manera

que pueda obtener un resultado coherente no fue fácil: *“todo ese bagaje teórico, llevarlo a... digamos, sacarlo de la idea de lo bruto y decir, quiero ver si él entiende y traducirlo en palabras lógicas me costó de más, mucho”* (línea 182 a 185). Asimismo, las secciones de los objetivos y la metodología también fueron difíciles de definir; en cuanto a los objetivos, afirma: *“con lo que más renegué del proyecto fue con los objetivos”* (línea 446 a 448). Con respecto a la metodología, plantea que el trabajo fue engorroso, porque debió definir la cantidad de entrevistas, la muestra y el tipo de estudio que le gustaría hacer, entre otras cuestiones a trabajar. También tuvo problemas para concretar secciones obligatorias del proyecto porque no encontraba el sentido de las diferencias entre justificación y fundamentación. Siguiendo al estudiante, el andamiaje docente fue esencial para solventar dichas dificultades (línea 451 a 461).

Como resultante, comparado a su carrera de grado, el entrevistado percibe cambios en su forma de escribir trabajos sobre educación en el posgrado: *“si me pondría a revisar los trabajos notarí una diferencia entre lo que escribí entre los primeros seminarios y lo que pude haber escrito para los últimos seminarios”* (línea 231 a 233). Deja en claro que la maestría le dio la posibilidad de investigar y escribir sobre problemáticas educativas; el hecho de estar obligado a hacerlo le permitió practicar y mejorar la redacción de este tipo de trabajos. La maestría lo impulsó, además, a estudiar temas que nunca hubiera abordado, incluso siendo docente: *“nunca leí Freire para dar una clase de inmunología; al contrario, me leía los libros de inmunología para saber todo lo de inmunología, pero nunca cómo se lo iba a explicar”* (línea 211 a 217).

Por consiguiente, plantea: *“de no ser por la maestría yo no hubiese encontrado ni el espacio ni la forma ni nada de contactar o relacionarme con estos temas; más allá de que uno es docente”* (línea 206 a 209). Este comentario deja constancia de la importancia del ejercicio constante para aprender a escribir: *“Y... sí. Ahora escribo, realmente, algo que antes no escribía”*. De hecho, al referirse al tiempo que implica sentarse a escribir demuestra que esta práctica requiere ser entendida como un proceso de aprendizaje continuo: *“me fue*

*llevando mucho tiempo poder introducirme en lo que realmente quería decir, lo que yo estaba proponiendo, y, a ver... me llevó tiempo traducir la idea que yo tenía de lo que quería a palabra, a teoría” (línea 176 a 180).*

Al mencionar las percepciones de sus cambios, el entrevistado relata una experiencia personal con una amiga filósofa: *“teníamos eternas discusiones de no entender lo que ella decía, y, bueno, medio como que ya se lo hacíamos a propósito”*. Al empezar a leer sobre temas del área de las humanidades, comenzó a hacerse nuevos interrogantes y a comprender lo que su amiga le contaba. De acuerdo al entrevistado, esto es un cambio muy enriquecedor para él, porque ahora puede interpretar información que previamente consideraba ajena. Siguiendo con su respuesta: *“escribo algo que hace dos años atrás o año y medio no... No conocía, no podría... digo la verdad, no podría haber nombrado el apellido de un autor de un libro de pedagogía porque era algo que nunca... Vengo de una escuela de formación completamente técnica”*. Asimismo, relaciona sus cambios en la forma de escribir a su manera de pensar y actuar: *“Hay una diferencia abismal en mi forma de pensar; y por lo tanto, un poco repercutirá en mi forma de actuar también, eh... muy distinta a lo que era hace un par de años” (línea 188 a 203)*. Si bien no se siente parte del campode la educación, el entrevistado aspira a terminar de escribir su tesis y reconoce tener las herramientas para hacerlo: *“ahora sí, siento que por ahí tengo las herramientas... Y eso tiene que ver con que fue mejorando la escritura, mi forma de ver... Y, lógico, cada seminario, con el material que íbamos leyendo” (línea 272 a 278).*

En cuanto a su **carrera de grado**, el entrevistado afirma que no le dio las herramientas para escribir trabajos sobre educación en la maestría. Plantea haber tenido metodología de la investigación en primer año, aunque no le encuentra el sentido de que esa asignatura está ahí. No obstante, a nivel curricular en general, no existe una asignatura en la que se enseñe a escribir: *“yote diría que revisando así no lo encontraría... No estarían las herramientas, de hecho, lo vemos muy seguido con los alumnos” (línea 121 a 122)*. Esta cuestión es mencionada reiteradas veces: *“En ese punto hay una falencia, no creo que sea*

*particularmente de la facultad de veterinaria; creo que debe ser medio como un punto en común entre varias nociones ¿No? siempre reclamamos esto, porque son chicos que vienen del secundario sin escribir, sin hacer este tipo de análisis e interpretaciones de textos, de estas cuestiones” (línea 159 a 163).*

Tal como afirma, al trabajar con monografías o artículos para escribir, observó múltiples dificultades en sus estudiantes. Al respecto, plantea: *“veíamos que la escritura era... desastrosa; eh... no, no sé qué es una monografía, no sé qué tengo que hacer, cómo lo tengo que escribir, no sé cómo lo tengo que presentar” (línea 124 a 126).* En consonancia a esto, plantea que es docente en una cátedra que está en cuarto año y se asombra al constatar estas debilidades: *“A lo mejor uno, a ver... tiene como una sobreexpectativa de lo que deberían hacer o escribir, realmente”.* Si bien asegura no tener datos certeros, afirma que los estudiantes en la facultad de veterinaria no tienen un buen nivel de escritura: *“me da la sensación de que no es de lo mejor ni de lo más rico la forma en que escriben... Es muy acotada la forma en la que escriben” (línea 167 a 170).*

Estas situaciones le dan la pauta de que su carrera de grado no se enfoca a que el cuerpo estudiantil aprenda a escribir académicamente: *“la carrera no apunta demasiado, o no está muy bien puesto el foco en que los alumnos escriban, escriban bien” (línea 137 a 139).* Es decir, no existe una práctica de enseñanza sistematizada para enseñar a los estudiantes a escribir.

En consecuencia, luego de mencionar que investiga en su cátedra desde 2012 gracias a becas estudiantiles al principio y, posteriormente, como parte de otros proyectos, da a conocer su trayectoria como estudiante en la carrera de veterinaria. El temprano interés que el entrevistado tuvo en proyectos de investigación fue una de las razones por las que comenzó a escribir en el ámbito académico: *“yo creo que la fui adquiriendo en otra participación, en la participación en la cátedra, en el tema de investigación... pero, bueno... También, el hecho de que somos, somos los menos los que nos dedicamos... o por ahí un poco más temprano buscamos ya como ese... como ese espacio” (línea 128 a 132).*

Esto revela un amplio nivel de autonomía que debe adquirirse para escribir en una carrera de grado.

Casualmente, el entrevistado menciona sus intereses de aprender el tema a investigar más que a escribir sobre aquello: *“yo no empecé a ser partícipe de la cátedra porque me interesaba la escritura científica o escribir proyectos; yo empecé a participar porque me interesaba un proyecto en el que trabajábamos en extensión”* (línea 144 a 146). Otro punto importante fue la persona que lo acompañó en ese trayecto de aprendizaje: *“Si bien todos hacen investigación, viste hay muchos docentes que escriben ellos y hacen partícipes a sus becarios, de sus cosas, de... a ver, el proyecto es este, hacemos esto”* (línea 151 a 152). El entrevistado demuestra admiración por sus profesoras y compañeras de cátedra a posteriori: *“cuando ingresé trabajaban muchísimo con investigación, entonces nos hacían partícipes y nos hacían hacer mucho”*. Asegura que esta práctica se dio de forma progresiva: *“de entrada yo no arranqué a escribir un proyecto de investigación (...) tampoco es que, wow, me siento y escribo proyectos”*. No obstante, destaca la importancia de la colaboración y la participación de otras personas como aspectos que lo impulsan a apostar por ese trabajo y seguir aprendiendo (línea 132 a 139).

Si bien considera estas cuestiones como condicionantes en su forma de escribir, no asegura que sean un requisito indispensable para que un alumno aprenda a hacerlo de forma efectiva: *“no por ser partícipe de una cátedra o de beca de investigación, ni de una concurrencia y demás que... se forma uno en el tema de la escritura”* (línea 153 a 155).

Como **estudiante en su carrera de grado**, el entrevistado escribió trabajos y proyectos. No obstante, afirma: *“escribía muy poco, muy poco... Siempre fui muy de leer, no de escribir”*. Para ilustrar este hecho, relata una experiencia en clase, en la que su profesora le hizo pasar al pizarrón a resolver un ejercicio porque observaba que no escribía cuando ella explicaba. Luego de haber realizado el ejercicio correctamente, la docente se mostró asombrada; si bien no escribía lo que ella resolvía en el pizarrón, había prestado atención y entendido el tema en cuestión. En adición, afirma: *“no hago, generalmente, uso*

de la escritura más que algo que tenga que anotar porque sino me olvido” (línea 522 a 533).

Como **docente en su carrera de grado** asegura trabajar con compañeros en un proyecto de extensión y una estudiante becaria a quién dirige. También forma parte de otro trabajo en la isla de Rosario. En ambos estudios abordan problemáticas propias de las ciencias veterinarias; no obstante, asegura que no escribe en demasía porque participa en la parte experimental del proyecto. Al no tener antigüedad ni un alto rango docente, no puede dirigir grandes proyectos, más que cuestiones internas de la facultad o proyectos pequeños de becas en la universidad. En este sentido, realiza un arduo trabajo de seguimiento a su becaria para garantizar un efectivo aprendizaje (línea 541 a 558)

Como miembro de un equipo de extensión, participó de ponencias en las cuales dieron a conocer su proyecto. Siguiendo al entrevistado, el tema fue muy interesante y se realizó un trabajo experiencial importante, por lo cual tomaron la decisión de escribir al respecto: *“es un laburo, trabajar en los barrios gigantesco: hay que plasmarlo y listo, lo plasmamos”*. Al presentarlo oralmente, la docente evaluadora reconoció la riqueza de su experiencia; asimismo, les aseguró que, de no haberlos escuchado, nunca los hubiese aprobado porque no lo habían transmitido claramente de forma escrita (línea 394 a 400). Esto constata la relevancia de la práctica de la escritura como una forma de pertenecer al campo académico. Más allá del arduo trabajo realizado en los barrios, el hecho de no haberse expresado adecuadamente casi les impide aprobar un proyecto; *“para todo el mundo, era maravilloso el trabajo; y que después cuando lo escribimos pasó a ser... casi como una cosa inadvertida a la que nadie apostó por eso... Y vos decís: ‘Cómo puede ser... Si es un laburo bárbaro’ Bueno, sí... pero en la escritura no lo habíamos plasmado como realmente tenía que ser”* (línea 491 a 405).

El entrevistado reconoce experiencias como esas en otras instancias científicas; de manera tal que dilucida presentaciones orales que no se corresponden con lo efectivamente escrito. En sus palabras: *“veía a algunos expositores que... una maravilla, explicaban lo que*



habían hecho y cuando yo leía el resumen de lo que habían pasado decía: ‘Mierda, menos mal que lo expusiste, porque si tengo que, realmente, evaluar lo que habías escrito... son dos cosas distintas’... Y eso pasa mucho, yo lo veo en la parte de extensión” (línea 362 a 372). Esto demuestra que de la oralidad a la escritura hay una gran variabilidad y en esos matices se generan confusiones y malentendidos.

Según el maestrando, en la cátedra a la que pertenece evalúa a sus estudiantes con modalidad escrita y oral. Dado que su materia es una integración en la que confluyen tres temas del área en la que trabajo, elaboran parciales escritos con desarrollo interpretativo. Allí se aplica el conocimiento teórico y evalúa la forma en que los estudiantes resuelven un problema de forma escrita. Según el maestrando: “trabajamos con los exámenes parciales escritos a desarrollar, preguntas, alguna consigna (...) No apuntamos a esas cuestiones de memoria, sino más bien a cuestiones de integración o de uso... de cómo usarían tal situación; siempre como tratando de plantear aunque sea una pequeña situación problemática”. Por otra parte, en los exámenes finales estudiantes regulares se desenvuelven de forma oral y, quienes están en la condición de libres, realizan un pequeño escrito previamente. El hecho de que sea oral no impide que se contemplen criterios de evaluación en los que la interpretación sea un punto indispensable. Es decir, en la resolución de un problema se observa la “capacidad de manejar el tema y no meramente de repetirlo” (línea 561 a 594).

En cuanto a las **prácticas de enseñanza de la escritura** en la maestría, menciona que recibió orientaciones en muchos seminarios, destacando a los últimos, en los cuales debieron escribir los proyectos y la sección metodológica: “tuvimos un direccionamiento y una ayuda a lo largo de los seminarios... Por eso, te decía, seguramente si agarrara los trabajos del principio y agarrara los últimos no son ni parecidos” (línea 243 a 245). Según el maestrando, cada seminario requería acreditar con un trabajo escrito, por lo tanto, la mayoría de las consignas se correspondía con una orientación al respecto. “Cuando se les pide que sean tipo artículos, trabajemos mejor así, cuando se pide monografía vayamos



*haciendo hincapié a un tema en particular, hasta dónde profundizar”* (línea 240 a 243). El entrevistado recuerda una consigna en la que debieron modificar trabajos que habían realizado para transformarlo en un artículo de revista. Este tipo de trabajo invita al debate, y, de acuerdo a sus consideraciones, tuvo muchas correcciones.

Por otra parte, también asegura haber recibido correcciones junto a la calificación, incluso en muchos seminarios se trabajó con modalidad taller, en el cual se hacían devoluciones cara a cara... Allí cada estudiante exponía su trabajo y recibía críticas constructivas: *“muchos trabajamos los temas de clase a modo tipo taller, donde cada uno exponía lo que había trabajado y demás. Entonces, aunque sea una devolución siempre había”*. Exceptuando a algunos seminarios, estas devoluciones eran generales: *“nunca eran muy... digamos, muy con el ojo afinado a, si te referis, la forma de escribir; te digo, por ahí era siempre más, un poco hacia el contenido y no tanto hacia la... digamos, a que tenga competencia un poco el contenido del escrito a lo que estábamos hablando”* (línea 282 a 289). En los seminarios en los que se trabajaron monografías, artículos y proyectos afirma haber recibido correcciones más específicas con respecto a la escritura. Estas se concentran en la estructura que debe tener el trabajo, puntuación, modos de citar, formato, entre otras. No obstante, reconoce que muchas de estas devoluciones no se centran en el error específico: *“como si la mera corrección era revisar el formato de la bibliografía o no es compatible con APA y... cuestiones así muy generales. No recuerdo cosas muy certeras de decir: ‘No, esto está mal porque no tiene la estructura de texto que debería tener’”* (línea 289 a 299).

El maestrando valora este tipo de correcciones por parte de docentes y reconoce que le ayudaron a escribir los trabajos. Destaca aquellos espacios en los que se proponía enviar el trabajo dos días antes para que se pueda corregir antes y dar a conocer los errores en la clase para plantear alternativas y apelar a la construcción conjunta y colaboración de sus pares. En sus palabras: *“A lo mejor prefería entregarlo un poquito más crudo antes y después ver lo que estaba mal, poder re-trabajar y luego, digamos, seguir trabajando”*. En este sentido, la **retroalimentación docente** es una práctica de enseñanza relevante para

aprender a escribir (línea 320 a 322).

Estas **prácticas de enseñanza favorecen la producción escrita**, porque le impiden seguir trabajando sobre una concepción errónea del tema y observar falencias en su escritura para reconstruirlas con el acompañamiento de pares y docentes. El entrevistado afirma: *“cuando uno escribe, viste es como ciega y se centra en lo que viene haciendo, y cuando otro lo ve... incluso pasa hasta con la narración misma; cuando otro lo lee dice: ‘Che, pero esta oración no tiene mucho sentido’... Y a lo mejor vos la leíste diez veces; entonces, me parece que, además de que ayudan son necesarias”* (línea 322 a 325). También menciona que hay conocimientos que parecen ser superficiales y trascienden el tema de trabajo, pero es necesario tener en cuenta a la hora de escribir y recibir devoluciones. *“Por ejemplo, yo arrastraba usar las normas APA, y nunca me había sentado a leer con detenimiento qué, cómo era cada cosa; no, yo tenía APA que... ‘Ah, cómo cita la bibliografía’ ‘ah sí, va así... el año’ ¿Entendés? como esas... esos conocimientos que uno piensa que tiene y que en realidad son muy superficiales sobre el tema”* (línea 301 a 306).

El entrevistado también menciona una estrategia de enseñanza en la maestría en la que se implementó un **laboratorio de escritura**, a partir del cual cada estudiante podía subir sus avances y recibir aportes de la docente. Además, valora la posibilidad de observar la forma en que redactan sus compañeros y las correcciones que hacía la docente a producciones ajenas. Tal como afirma: *“para mí fue... yo creo que la salvación al terminar de escribir mi proyecto, porque... eh... viendo también estas cuestiones, que se le corregía a los compañeros para yo poder seguir avanzando, eh... me ayudaron un montón”*. En este sentido, el entrevistado reiteró: *“necesito ver que hizo el otro o cómo lo fue tomando”*; a su vez, resalta que no sólo le interesa observar otras producciones para tener un modelo para guiarse, sino también para identificar aquello que no le gustaría tener en su escrito: *“No siempre es para tomar y... ‘Ay, a ver que lo puso, bueno... me quedo con estos’, sino también para criticar al otro en el buen sentido y decir: ‘no, así no lo pondría porque no me gusta*

como queda''' (línea 330 a 341).

Las dinámicas dialógicas que habilita la modalidad taller involucran a esas estrategias, porque se da lugar a la opinión de sus pares, en la cual fundamentan la razón por la que escribieron o estructuraron el escrito de esa manera. En adición, también hace mención a una metodología de trabajo interesante que habilitó el modo de trabajo virtual: *“trabajamos así, exponiendo... eh... Nomuchas veces veíamos, o sea, casi nunca cuando lo hacíamos en presencialidad menos”*. Esta estrategia fue favorable, debido a que, anteriormente, se llevaban avances a la clase, pero no se exponían frente a compañeros. Entonces, afirma que, anteriormente: *“No veíamos el escrito del trabajo, sino alguna presentación en algún power o los comentarios que cada compañero hacía acerca de lo que había escrito y no el material escrito; viste que cuando uno lo dice o lo comenta es una cosa, pero cuando realmente lees lo escrito es distinto”*. Exponer el material escrito le resulta más enriquecedor que contarle en la clase: *“vos lo podés contar muy lindo, y, alomejor, lo que está escrito no está escrito tan lindo como vos lo contás”* (línea 348 a 357).

Si bien no lo menciona de forma explícita, las dinámicas grupales y colaborativas mejoraron su propia producción escrita. Por ejemplo, al momento de corregir trabajos, en muchos casos, se beneficiaba del comentario de un compañero: *“Nos iban surgiendo también del grupo, eh... No sólo mío, sino del grupo por la forma de escribir, porque la interdisciplinariedad que había en el grupo”*. También refiere a la riqueza del intercambio grupal con colegas en la especialidad le aportó a su trabajo de tesis maestría y ayudó a elegir el tema (línea 238 a 240).

Una estrategia para escribir su tesis devino de su temprana relación con su directora, quien le sugirió escribir secciones de la tesis en el transcurso de los seminarios. Esto le facilitó el trabajo a posteriori: *“Yo necesito decidir, que antes de que terminemos el seminario de metodología, mi metodología esté corregida ¿Entendes? Como te digo... No que esté bien, no que esté bien, pero que esté corregida.. Entonces, yo, en base a eso, pueda ver que es lo que sí y qué es lo que no (...) No importa si está corregida... Si tiene*

*doscientas tachaduras... No me afecta que venga con correcciones... Lo que necesito es que esté vista y yo decir: 'bueno, esto sí... Esto está aceptable, esto no'... Así que creo que eso también me ayudó bastante. El tema de ir avanzando en cada seminario” (línea 466 a 473).*

Por último, considera que leer otros trabajos de la misma magnitud, como una tesis, le da seguridad para elaborar su propio escrito. Esto nos da la pauta que la ejemplificación es una estrategia de enseñanza contribuyente a la escritura. En su caso, afirma: *“después de volver a ver varias veces, de buscar varias fundamentaciones, de buscar varias justificaciones, de ver cómo habían fundamentado y cómo habían justificado mis compañeros dije: 'Ahora sí. Está clarita la diferencia entre justificación y fundamentación...' pero, otra vez, cayendo en esto ¿No? Necesito previamente verlo” (línea 491 a 495).*

Durante el encuentro, el entrevistado demostró ser consciente de la recursividad que caracteriza a la escritura. Uno de sus comentarios al respecto fueron: *“tantas veces agarrandolo, dejándolo y agarrandolo de nuevo eh... medio como que uno también va perdiendo un poco el... porque vos decís, 'sí, me acuerdo que tengo que re-trabajar sobre esto', pero después cuando lo agarrás a lo mejor lo volvés a leer y pensas que está bien” (línea 480 a 483).* *“Tengo un cuaderno, donde voy escribiendo cosas anotadas, tachadas, que se yo, y todavía tengo eh... el tema de revisar los objetivos; no porque vaya a cambiar drásticamente, pero siempre algo...” (línea 448 a 450).* También demuestra esta concepción de la escritura al comentar el proceso de escrituras informales que debe realizar en un archivo antes de convertirlo en el producto de su tesis: *“Por lo general... bueno, ahora sí, archivos de la tesis tengo abierto quince, donde voy cortando y pegando acá, no lo voy a pegar en otro porque tengo miedo a que este se borre algo... Entonces, tengo varias cosas abiertas” (línea 507 a 510).*

Otra percepción observada en el entrevistado fue la seguridad y confianza en sí mismo, adquirida en el transcurso de los seminarios. Afirma *“decidiendo si seguía la*

maestría o no, uno del... a ver, yo digo, del miedo... no sé si es miedo la palabra, pero uno... lo principal que me giraba en la cabeza era... '¿Voy a poder escribir la tesis?' Y... yo decía... 'No... no, no la voy a hacer a la maestría, si... ¿Cómo voy a escribir una tesis sobre educación?' O sea, sobre un tema que no conozco (línea 248 a 252). Estas inseguridades fueron tomando otros matices al transcurrir las lecturas y análisis, cuestión que revela posteriormente cuando expresa: "no puedes vos venir a decir cualquier cosa en frente del que sí lo sabe (...) Era un miedo que, en realidad, poco a poco se fue como apagando... Se fue yendo, porque... si vos me preguntas te digo... Sí, prácticamente tengo escrita la mitad de la tesis" (línea 269 a 272).

Sin embargo, haber realizado tantos trabajos y empezar su tesis en un posgrado no lo instó a sentirse partícipe en el campo de la educación; su habitus se condice con la disciplina en la que se formó inicialmente. En consonancia a esto, reconoce: "tampoco ahora me siento, pero no me siento eh... parte de la educación, más allá del título ¿No? No me siento del área, por más que lo haga... quiero decir: me sigo sintiendo un veterinario que trata escribir algo sobre educación (...) sigo sintiendo que, a duras penas, vos tratás de escribir algo bueno o lo mejor posible sobre educación" (línea 256 a 261).

El entrevistado señala: "este tema de escribir bien, digamos... como te saca de algunos lugares; porque otro, alomejor, con un trabajo mucho más modesto, más chico y muy bien escritos nos pasaba por arriba, como diciendo... ustedes no hacen nada, así que... Es importantísimo, porque la gente no está viendo lo que estás haciendo, está leyendo lo que estás haciendo. Así que hay que meterle un énfasis a la escritura... importante" (línea 405 a 410). Este comentario refleja el gran valor que guarda la escritura para él, debido a los espacios a los que le permite pertenecer insertarse para seguir aprendiendo.

Si bien reconoce su escasa práctica de escritura por fuera de los productos a entregar en la maestría, asegura que la escritura le ayuda a organizar el pensamiento y aprender. El entrevistado afirma: "aunque habitualmente no lo hago, cuando leo, cuando estudio... No lo hago habitualmente para eso, pero las etapas en las que sí escribo me doy cuenta que lo

*que escribo queda: es una forma... es como un escalón más allá de leerlo*". En consonancia a esto, identifica el proceso que debe realizar para obtener una producción, sabiendo que cualquier idea deviene de otras lecturas: *"leerlo, procesarlo y poder, alomejor, a veces, incluso escribiendo sin transformar demasiado, porque... yo te decía, en los proyectos de investigación y demás, nosotros tenemos muchos extractos y citas, y esto y lo otro"*. De acuerdo a sus percepciones, conjugar sus intereses y perspectivas sobre un tema con otras teorías en un trabajo escrito le permite aprender; nuestro pensamiento se forja tras el análisis y lecturas de otros estudios. *"No es que hago un gran procesamiento de decir: 'Bueno, tomo lo que dice este autor y lo re-transformo', pero sólo el hecho de tener que hacer toda esa labor ya noto que cambia el manejo del tema o de los conceptos que uno está trabajando"* (línea 597 a 605).

#### **Entrevista E2: 21/12/20**

El entrevistado es Licenciado en enfermería, egresado en la UNR en el año 2016. También es docente en la facultad en la que egresó e ingresó a la maestría en el año 2018. En este momento, ha realizado la especialidad y está escribiendo su plan de tesis.

En cuanto a su **experiencia como cursante de la maestría**, reconoce como una gran dificultad la escritura en el campo de la educación. Según el entrevistado, comprender y adquirir el léxico y la terminología de las ciencias de la educación es una de sus grandes dificultades: *"leer mucho bibliografía de autores muy relevantes, con un léxico o una lectura comprensiva muy difícil y que a nosotros nos costó muchísimo"* (línea 34 a 37). De acuerdo a sus percepciones, eso se debe a que la carrera de grado en la que se formó no contempla esa forma de escribir. Es decir, la escritura en su disciplina cobra un rasgo procedimental: se redacta lo que se hace, pero no se escribe en base a lecturas previas: *"Lo que es meramente educación, costó un montón... Más nosotros que en enfermería, que es una disciplina muy práctica, se escribe muy poco"* (línea 15 a 16). Es por ello que asegura que la maestría incidió en su aprendizaje de la escritura; el ejercicio continuo allí fue determinante en ese sentido.

En consonancia a esto, expresa: *“la dificultad en la lecto-comprensión fue una de las trabas que más tuvimos nosotros los enfermeros”*. Si bien asegura escribir y llevar a cabo esta práctica con placer y voluntad, reconoce sus dificultades para entender las diferentes teorías y poder plasmarlas en su escrito (línea 31 a 34). Reconoce como una debilidad el hecho de entender la complejidad de estos temas, sumado a la cantidad de autores que emiten diferentes posicionamientos. Un comentario lo constata: *“no estábamos acostumbrados a eso: analizar tantos textos y después volcarlo en un papel”* (línea 98 a 100).

Otra dificultad fue el hecho de crear algo propio a partir otras lecturas; al relatar la dinámica de una consigna el entrevistado revela: *“tratando de no citarlos ni de usar palabras que ellos habían puesto en textos. O sea, tenía que ser creación propia, y me costó muchísimo, me costó muchísimo”* (línea 222 a 224). Esto guarda estrecha relación con su respuesta al preguntarle si percibía cambios en su pasaje del grado al posgrado: *“sí... pero, más que nada, como te repito, notando en la facilidad de escribir como autor, sino en darle una coherencia y un correlato más, no solamente coherente sino cohesivo”*. A pesar de estas dificultades, el entrevistado hace referencia a un logro en ese comentario: *“darle un orden, prestar atención a detalles que uno no veía, que... o no le prestaba atención, en el tema de las citas, en el tema del punto y coma, en el tema de poder expresar”*. Consiguientemente, denota la importancia de orientar el escrito a un lector ajeno al tema a abordar: *“no es solamente plasmar lo que uno piensa, sino que también que se entienda lo que vos estás escribiendo”* (línea 115 a 120).

Al **escribir su tesis** definió el tema desde un principio. No obstante, reconoce haber tenido **dificultades** para operacionalizar categorías y adecuarlas a una estrategia metodológica acorde: *“en la recolección de datos, en cómo tabularlo, de qué manera llevar esas variables, o mejor dicho, cómo llevar ese problema a variables para después hacer el instrumento para poder recolectar esos datos”* (línea 53 a 55). También remite a ello a posteriori: *“la operacionalización, que es lo que habíamos hablado antes... para mí fue*



*matemática pura: siempre fue muy complicado*” (línea 192 a 193). Asimismo, reconoce que buscar otros trabajos para ejemplificar y consultar con su directora le ayudó mucho en este sentido: *“tuve que asesorarme con mi directora de tesis, por ejemplo, en este caso, buscar en los libros o leer otras tesis para ver cómo, más o menos, lo manejaban”* (línea 55 a 57).

Si bien no aludió a grandes dificultades al comenzar la entrevista, posteriormente plantea que encontrar y armar el problema le costó bastante: *“por ahí los verbos, yo me confundía un poco el título con el problema, que, bueno... me lo corrigieron tanto”* (línea 183 a 184). A estas confusiones y dificultades gramaticales, se suma el hecho de escribir un relato coherente en el marco teórico y trascender el “copie y pegue” (línea 188 a 191).

El entrevistado demuestra satisfacción por los aprendizajes logrados en el posgrado, aunque plantea: *“los seminarios fueron muy cortos, este... y el escrito siempre era trabajo final”* (línea 111 a 113). Considerando este comentario, el hecho de escribir para entregas finales en cada seminario es una contracara de la maestría. Es interesante pensar en la posibilidad de trabajos escritos de forma parcial, que invite a ser corregido y retroalimentado durante el cursado de un seminario. En relación a esto, el entrevistado señala: *“Pareciera que durante todo el cursado de la maestría, este... tienen una forma de darte ellos el cursado, la dinámica de lo que es la didáctica, la pedagogía y demás... pero a la hora del trabajo final, que es obviamente el productofinal de todo este cursado que es la tesis tiene un protocolo que es totalmente estricto. Y es a rajatabla cumplirlo, al 100%, porque encima hay hasta una directiva por parte de la dirección; de cómo realizarlo, pero tampoco fuimos tan entrenados como para llegar a ese objetivo... Ir un poco más de uno, y muy poquitito de parte del otro (del otro te estoy hablando del docente)”* (línea 138 a 144).

Esta respuesta nos invita a preguntarnos por nuevas formas de evaluar, en las que los temas a abordar en los seminarios y trabajos a realizar puedan aprovecharse como fragmentos, capítulos o secciones del plan de tesis o la tesis. A su vez, menciona que existen directivas, pero no entrenamiento para viabilizar ese objetivo, alusión que evidencia la autonomía con la que debe contarse para regular la escritura de una tesis y las escasas



instrucciones formales al respecto.

En cuanto a las **prácticas de enseñanza de la escritura** en la maestría, plantea haber recibido pocas devoluciones en cuanto a la redacción: *“fueron muy pocos los docentes que hicieron devolución respecto estrictamente a la redacción; este, esa fue una de las cosas que tuvieron los seminarios, lamentablemente”*. Asegura que este tipo de corrección no apuntaba a errores específicos: *“Yo les entregaba los trabajos, me ponían aprobado o no aprobado, y yo no sabía si lo que había escrito estaba bien o mal, este... en lo que es redacción, si estaba apuntado o era la respuesta que ellos buscaban”* (línea 63 a 73).

Por el contrario, en otros seminarios recibió correcciones en cuanto a las citas, el formato y la forma de parafrasear un enunciado: *“me corrigieron algunas de cómo citarlos. Más que nada con las normas APA, obviamente, tuve que corregir varias cosas de eso y darle un poco de coherencia, para que no sea un copie y pegue, por más que lo haya hecho yo”* (línea 188 a 191). Afirma que en esos seminarios recibieron devoluciones en cuanto a la escritura: *“hicieron mucho hincapié en cómo estaba redactado, si están confundidos ciertos párrafos y demás”* (línea 71 a 73). Según el entrevistado, estas devoluciones se centraban en la coherencia de los enunciados, preocupándose por que sea un relato propio: *“me faltaban algunas partes o lo que son las normas para cumplir con el trabajo, como que eran propias ¡y no eran! porque era de un autor”* (línea 77a 80).

Por otra parte, hace referencia a consignas en los seminarios en las que debió hacer un ejercicio de análisis y practicar la escritura. En primer lugar, menciona una reseña que debió elaborar sobre un libro, en su caso “Pulgarcita”. El entrevistado afirma que ese libro no figuraba para ser enseñado, aunque sí les dieron herramientas pedagógicas para entenderlo y realizar la reseña: *“ellas nunca hablaron de “Pulgarcita”, hablaron de pedagogía estrictamente, pero cuando yo tuve que hacer el análisis después de leerla tenía que usar todo lo que yo había visto con lo que ella habían dado”*. Asimismo, luego de haber realizado la actividad, las docentes le hicieron correcciones marcadas en cuanto a la redacción del trabajo y el análisis crítico que se pretendía que hiciera allí (línea 169 a 173).

En segundo lugar, se refiere al ejercicio de análisis en el marco de otro seminario en el que debían hacer dialogar a tres autores que hablaban sobre un mismo tema, sin usar palabras referidas por ellos en sus libros; es decir, sin citarlos. El entrevistado señala: *“hacerlos conversar entre sí, pero no usando palabras del texto: así que tuve que escribir bastante, y me costó muchísimo y fue el que menos nota me saqué”* (...) *“nosotros teníamos que redactar un, como si fuera, un cuento, y hacerlos hablar a los tres juntos. Como si estuviesen en una mesa de café hablando, suponete, de tesis, y tenían que hablar sobre lo que ellos estaban exponiendo”* (línea 212 a 222).

Por último, menciona a un ejercicio de análisis individual en un primer momento y, posteriormente dos instancias grupales, respondiendo sucesivamente tres preguntas. El estudiante comenzó escribiendo sólo, *“después te hacía poner en dupla con otro estudiante y juntábamos esas dos respuestas, mejor dicho, y teníamos que hacer una. Después de esa una nos juntábamos con otro, hacíamos tres y juntar las tres respuestas y hacer una”* (línea 148 a 151) Este tipo de consignas lo instaron a analizar críticamente, parafrasear y poner en práctica la intertextualidad al escribir un trabajo. Con respecto a la última mencionada, afirma: *“me sirvió para ejercitar el tema de tener que unificar tres criterios, ideas diferentes (...) ayudó mucho a incorporar lo que yo pensaba a lo que pensaban otros”* (línea 151 a 155).

Si bien destaca consignas que le permitieron aprender y mejorar su escritura, el entrevistado afirma: *“no todos los seminarios me dieron esa posibilidad de facilitarme las herramientas para que pueda ser un ‘buen escritor’. Fueron pocos los seminarios”* (línea 126 a 127). Asimismo, asegura que las clases magistrales no lo incentivaron a redactar e introducir su propia voz en el escrito: *“se preocuparon mucho, al 100% de hacer clases expositivas y darte un trabajo final, donde vos expones lo que escuchaste de ellos. Y, si vos tomabas notas te iba re bien, porque repetías lo que ellos querían escuchar, porque era lo que estaban diciendo ellos”* (línea 162 a 165). Esto invita a pensar que la dinámica de una clase influye en la seguridad, disposición y motivación de un

estudiante al escribir un trabajo. El maestrando menciona que participó de clases en las que el diálogo y las correcciones cara a cara fueron un modo de aprender. En estos seminarios el contenido a abordar en el trabajo no era lo fundamental; no obstante, guiaban la escritura con herramientas enfocadas al análisis: *“otros docentes exponían, te daban material, o sea bibliografía, te hacían hacer trabajos y después vos sí tenías que armar una idea tuya, independientemente de lo que habían dado ellos. Más que nada, usarlo como herramienta lo que ellos dieron”* (línea 165 a 168).

Siguiendo sus deliberaciones, la retroalimentación docente es una **práctica de enseñanza que favorece la escritura**. Para ejemplificar, refiriéndose a una actividad en la que tuvo muchos errores, menciona una devolución que le gustó y sirvió mucho: *“tuve muchos errores, pero me sirvieron... Me aprobó, obviamente, con buena calificación y demás, porque vió, obviamente, el esfuerzo, calculo; pero me hizo correcciones bien puntuales”* (línea 173 a 176). La retroalimentación no sólo se dió con docentes de la maestría, su directora también fue partícipe en la escritura de su plan de tesis: *“las devoluciones que me hizo me ayudaron muchísimo, y... Me hizo, me dieron mucho pie a corregir y poder ir cerrando de a poquito todo lo que fue el plan”* (línea 199 a 202). El entrevistado demuestra conformidad con respecto a las correcciones recibidas: *“esto está más desarrollado o esto está menos desarrollado; o esto no está muy claro o tendrías que haber puesto tal cosa y no tal otra... que... es una forma de aprender. Si bien yo te recibo una calificación y una devolución, lo aprendí”*. A su vez, reconoce que este tipo de devoluciones puntuales le ayudaron a realizar un texto de forma coherente y cohesiva, estrategias que pondrá en juego a la hora de escribir su tesis (línea 80 a 84).

Por otra parte, resalta el compromiso de muchas docentes que instaron a su mejora de forma respetuosa y constructiva, valores esenciales en el vínculo pedagógico. De acuerdo a su perspectiva, la dinámica de estas clases lo invitaban a participar de estas: *“en la motivación también, porque yo iba diferente también a la misma clase... Y después, por ahí, con otro, si podías safar safaba (risas), pero... sí, tuvo mucho que ver”* (línea 249 a 251).

En cuanto a su **carrera de grado**, expresa críticas con respecto a la falta de preparación en destrezas de lecto-comprensión: *“nos falta muchísimo eso: el tema de la lecto-comprensión de la escritura y la literatura, porque falta muchísimo, en nuestra disciplina”* (línea 19 a 21). Por otra parte, reconoce que tampoco se les enseña a reflexionar como profesionales de la salud: *“es más hacer que saber... Es una deuda que tiene, creo, la carrera... No sé si eso algún día cambiará o no”*. En general, más que analizar o redactar textos académicos, se escriben esquemáticamente pautas a cumplir y pasos a seguir. Esto fue un condicionante en la maestría y una dificultad que debió afrontar allí posteriormente, la cual no sólo atravesó él, sino todos los estudiantes de enfermería en general que ingresaron a un posgrado. Afirma: *“Cuando uno termina después sale con esa falencia... Excepto que uno lo haga por su voluntad y le guste por algo, como en mi caso, que me gusta leer y escribir”* (línea 278 a 284). En sintonía a esto, también plantea: *“(...) como es mi caso, el de docencia, porque me interesa muchísimo la docencia, se encuentra con esta nueva forma de aprender, sería, donde se lee mucho, se escribe mucho sobre todo”*. Seguido a esa afirmación, se autopercibe como una excepción en estos casos: *“Y yo, en particular, soy una persona que me gusta escribir y leer también, otros compañeros, por ahí le han costado mucho eso”* (línea 25 a 28). Es por ello que considera que su carrera no le dio las herramientas para escribir trabajos sobre educación en la maestría, fue su voluntad la que lo impulsó a insertarse en el campo y practicar la escritura allí: *“fue más por voluntad propia, porque me gusta escribir, como te dije, me encanta; es más, tengo varios artículos escritos, pero bueno, me gusta escribir mucho, voy a tratar de seguir haciéndolo”* (línea 105 a 109).

Como **estudiante**, escribió una tesina para ser Licenciado. No obstante, reconoce el carácter procedimental de su carrera y el escaso tiempo para la lectura y escritura, tanto en la currícula como en la enseñanza allí: *“Estamos acostumbrados a leer lo que nos dan los docentes; esa famosa recopilación, de corte y pegue o de libros fotocopiados o las clases magistrales y nada más”* (línea 22 a 23). En consonancia a eso, asegura haber tenido

materias sobre educación en las que debían escribir trabajos, aunque la modalidad con la que se orientaban las consignas no fueron satisfactorias. Es decir, se exponía el tema y la consigna a realizar, pero no se enseñaba la manera en que esto podía escribirse: “*Te daban el tema y... te daban sí como tenía que estar... que sí estaba centralizado, si el tamaño de la letra con el título, la carátula y nada más... Después, si te aclaraban... ‘ojo chicos con el copie y pegue’ y demás, que es lo que interesa; pero tampoco te dan las herramientas para que vos evites eso... O tratar de que los estudiantes eviten ese copie y pegue*” (línea 263 a 267).

Como **docente** escribió material de cátedra con temas que ya habían sido abordados por otros profesionales. Según el entrevistado, no tuvo dificultades al escribirlo porque ya tiene un habitus disciplinar incorporado: “*será porque... nosotros no somos tan teóricos, sino somos más bien prácticos (...) Más procedimental... Es más, hay cuatro asignaturas que se llaman procedimental: I, II, III y IV*” (línea 272 a 278). A su vez, reconoce que evalúa a sus estudiantes de forma escrita en exámenes parciales y oral en finales: “*es imposible que se pueda hacer algo oral, por eso, generalmente se da que se haga escrito... Este... El famoso parcial, o trabajos prácticos o mucho, que en alguna asignatura prefieren hacerlo así antes que un parcial*” (línea 307 a 309).

En general, el maestrando reconoce aspectos de su profesión que le gustaría que cambien, no sólo en nuestro país, sino en Latinoamérica en general: “*lo que es investigación o artículos, ensayos, lo que es enfermería... Muy, muy pobre... Lamentablemente es así, porque ya nuestra cultura está impuesta, la verdad, para mí está impuesta de esa manera por algo hegemónico que hubo... como que éramos simples sirvientes del médico en ese entonces... Entonces, como que... Recién ahora, calculo yo... Espero que eso vaya cambiando y nos podamos soltar un poco más, a ser una disciplina mucho más, no solamente del hacer, sino también del saber y del investigar y desarrollarse y poder ampliar un poco más el horizonte*” (línea 296 a 302).

Con relación a sus concepciones de la escritura, el maestrando percibe que la

escritura le ayuda a organizar el pensamiento y aprender; no obstante, vislumbra un mayor potencial en la lectura. En el posgrado aprendió no sólo aspectos estructurales de un trabajo escrito, sino también orientar esa producción a un lector. Aprendió a organizar sus ideas a través de prácticas sistematizadas: “*me reacomodó todo eso que yo tenía en la cabeza medio revuelto, le dió más seriedad o una metodología*”. Asimismo, asume que escribe para estudiar y sintetizar una idea, lo cual revela el carácter epistémico de la escritura (línea 317 a 320).

Al expresar sus percepciones, evidencia una variable inédita hasta entonces: el género. Siguiendo al entrevistado, este aspecto influye en la forma de dar una clase, su clima, dinámica y disposición frente al grupo de estudiantes. Al respecto, afirma: “*el profesor allá arriba expone y uno toma nota y se va a casa y chau; fueron, más que nada... lo voy a decir, por cuestiones de género, lo voy a decir, fueron varones la mayoría, en cambio las mujeres fueron diferentes. Lo tengo que decir, porque eso lo valoro mucho, es dónde me sentí más cómodo, fueron mucho más abiertas y me dieron más posibilidades de razonar y de pensar*” (línea 230 a 235).

### Entrevista E3: 02/03/20

El **perfil profesional** de la entrevistada se corresponde con una licenciada en enfermería y docente de esa carrera en la Universidad Nacional de Rosario que inició la maestría en 2018.

Si bien evidencia satisfacción al hablar de su trayecto académico al comienzo de la maestría, se muestra perturbada en relación a la segunda etapa allí: *“Por falta de tiempo uno se desconecta. Entonces, no quería que me pase con esto; así que lo llevé el día a día... venía bien hasta julio del año pasado”. La escasez de tiempo, demandas profesionales, asuntos personales y autopercepciones que impidieron un efectivo desenvolvimiento a posteriori (línea 6 a 11).* La devolución de un docente fue determinante en ese sentido: *“Una docente me dio a entender que eso es un plagio... ¿Por qué? yo un texto copié... viste, o sea, uno cuando va escribiendo va aprendiendo, pero cometí el error de no citarlo. Entonces venía trabajando a pulmón porque quería hacer bien... Y eso fue, mirá... A partir de eso, como que me bajoné y dije: ‘Na, tanto sacrificio, la voy remando y voy aprendiendo, pero jamás voy a plagiar’. Eso fue el knock out, me parece...¿En qué momento me desconecté de esto?” (línea 20 a 25).*

De acuerdo a la entrevistada, el paso por la maestría modificó sus percepciones con respecto a sus dificultades a la hora de escribir. *“Me he dado cuenta que, parecía que escribía bien y... eh... escribo mal... O sea, las comas, los puntos, eso fue donde me di cuenta como que no... uno no le da bola a eso. Y ahora hay que...creo que... Pero ya eso en los últimos seminarios; pero si no venía escribiendo bien” (línea 38 a 41).* A su vez, al reconocer ciertos errores que antes normalizaba e ignoraba, asegura haber mejorado su forma de escribir en el posgrado: *“Sí (risas). Lo que escribí y nunca nadie me dijo... Y te juro ¡Yo escribía re bien! (risas). Sí... dice: le falta acá... ‘¿Y por qué el artículo adelante? No se que me corrige, que se yo por qué habrá sido’” (línea 270 a 272).*

Si bien reconoce dificultades para apropiarse de ciertas concepciones y terminologías en el campo de la educación, asevera que esto fue un logro a posteriori. Para ejemplificar,



comenta los diferentes paradigmas y significados desde los que se aborda un mismo referente en ambas disciplinas: *“Todos los cursos que he hecho y... desde una definición de equipo distinto... Y cuando vengo acá mi tema de investigación es el equipo docente, porque si están formando a un enfermero (...) Y en salud, desde que estoy en atención primaria, plantel para mí es hegemónico... es distinto, tiene otra... pero cuando voy a la bibliografía... Es eso lo que a mí me costó... Y bueno, y si les gusta plantel lo dejo a plantel”* (línea 236 a 250). No obstante, luego afirma: *“ese vocabulario o la terminología técnica de la educación... Eso incorporé. Y eso es lo rico... Por lo menos en mis compañeras que me escuchan: ‘¿y eso?’, ‘No... la verdad que en la maestría. Incorporé ese vocabulario en la maestría’”* (línea 262 a 265).

Actualmente (2021), la maestranda se encuentra escribiendo su plan de tesis, a partir del cual reconoce haber tenido muchas dificultades y plantea, a su vez, algunas demandas. *“Ahora el 15 tenemos que entregar... Voy leyendo... La verdad, mirá... esto: estoy re confundida, porque parecía que lo tenía claro, me corrigieron con peros lo que me corrigieron y digo: ‘Pero si esta me corrigió y yo puse como quería’... Y me lo devolvieron así...”* (línea 85 a 88). Asegura haber recolectado información para la tesis en cada seminario de forma autónoma, no obstante, le resultó difícil sintetizar y sistematizar ese cúmulo de teorías posteriormente. *“Estoy porque me he leído todo. Por eso está todo mezclado, digo... Me tengo que sentar... Me quedan días, ya para digamos poder armarlo como pide... Tengo que sacar, escribí tanto... Es como... yo vengo por el tema del primer seminario. Entonces, tenía... yo estaba contentísima, me hice el fichero, todos los temas... Menos, menos, menos, claro... yo me he dado cuenta: cuanto menos hojas, eh... la síntesis. O sea, para poder sintetizar tenes que manejar mucho... O sea, es más complicado”* (línea 196 a 201).

En este sentido, si bien no tuvo problemas en pensar un tema y recolectar información sobre aquel, exige un mayor acompañamiento docente en la organización y redacción del trabajo de tesis: *“Todos los trabajos del primer seminario, el segundo, más o*



menos veía, iba y venía... pero... todo era para la tesis, todo venía... porque yo lo decidí así; porque medianamente no quería que me pase... pero no hay eso. Entonces, en ese sentir el acompañamiento, no el tema” (línea 67 a 71). Al respecto, plantea haber sentido soledad en su posterior recorrido y con respecto al acompañamiento de su director: “elegí para que sea mi director de tesis... se jubiló y no va a hacer más nada... Escribí a otro y no me contesta, o sea, no tengo director de tesis. Así que... Eso también viste te... como que quedás sola ahora... De medio año para esta parte” (línea 83 a 85). Asimismo, también demuestra enojo por pautas institucionales que viabilizan la redacción de su tesis: “ahora nos piden... fijate vos, hemos armado todo... Eh... Y en diciembre nos enteramos... mirá que yo me enteré ahora en noviembre o diciembre... que ahora hay que, la historia del arte, por separado... hay que separar del marco teórico” (línea 187 a 190).

A lo largo de los seminarios en la carrera de posgrado asegura haber escrito monografías. En cuanto a las devoluciones docentes, menciona que en la mayoría recibió únicamente la calificación sin comentarios por parte del docente: “Mirá... la calificación en la mayoría... Un par, me parece, con la... para tener en cuenta”. En el caso de que las devoluciones existieran, estas involucraban aspectos generales, cuestiones que le generaban confusiones: “hay algunos que no me hicieron nunca la devolución... Hay uno que no, nunca me respondieron... Y ahí... lo otro, también me hubiera gustado, porque yo quiero y, justamente, si en este trabajo, uno de los últimos... eh... está con un resaltador, eso que tengo... ¿Y qué tengo que hacer con el resaltador?”

¿Qué tengo que cambiar?”. Por último, menciona otro tipo de correcciones: “Después hay otras, sí... ¡hasta la coma! ... en el último seminario, hasta la coma” (línea 123 a 131).

Por consiguiente, explicita un viraje con respecto a las correcciones al inicio de la maestría: “no te ponen la misma lupa en todos los seminarios. Para mí, sí... eso... si me hubieran observado en los primeros seminarios eh... Entonces vos vas... ya vas con esa... viste, vas aprendiendo... que sea todo, que miren todo; entonces vas aprendiendo” (línea

41 a 44). Si bien afirma que las correcciones específicas le permiten mejorar su escritura, también reconoce cierta inseguridad que algunas devoluciones le generan: “*los que me corregían, me re corregían, y creo, para mí fue terrible... Después de haberme... en Julio haberme los 15 días ahí, un poco dedicado a eso a fully... O sea, no sé, debe ser ¿No? que uno, que... primera vez que escuche la palabra ‘plagio’*” (línea 17 a 22). Asimismo, revela ciertas incongruencias en las correcciones docentes: “*vas, venis... lo mismo que te corrigieron pones, y ahí ya... Y bueno, creo que eso no... no se ponen de acuerdo para poder acompañarte; cada seminario es distinto. Pero que... obvio, hay que estudiar, hay que hacer, y uno va aprendiendo, pero creo que eso es*” (línea 26 a 28). Asimismo, instala su demanda como estudiante: “*Hay que escribir bien, hay que poner los puntos donde uno... y redactar bien, pero como que no le dan bola en otros seminarios que no sean esos, tampoco desde el principio*” (línea 47 a 49).

En su discurso evidencia una devolución docente con la que no estuvo de acuerdo, pero aceptó con el objetivo de ser aprobada; lo cual revela una percepción de la escritura ligada a la acreditación: “*en mi tesis está, lo dejé ahí porque me corrigieron y me sugirieron el título ese lo dejé... A mí no me gusta, qué querés que te diga... pero si ya lo había... yo puse: ‘en el equipo docente del...’ y me pone: ‘plantel docente’*” (línea 245 a 247).

El comentario siguiente revela inseguridad en su autopercepción como autora y vergüenza frente al exceso de correcciones docentes: “*sé que se toma el tiempo la docente... Entonces trato de... pero... pude decir que, como eso, lo que me corrigió me re-corrigió el otro docente: que yo había hecho así y así... Por eso es la confusión... El otro dice que el problema tiene que estar dentro de la introducción, hicimos así, re bien... Después cuando le tocó al otro: ‘No, el problema tiene que estar afuera’... lo saco afuera... Ahora me dicen que el problema lo tengo que meter adentro... Esas cosas... Entonces... tenés que hacer para lo que le gusta al docente*” (línea 133 a 139).

A pesar de su incomodidad frente a comentarios docentes, reconoce a esta práctica

de enseñanza como favorecedora de la escritura: “*de las devoluciones que me hicieron... sí, si... yo las pude corregir, pero tenían razón... o sea, las tomé... Más allá ¡Uy! cuando ves toda la hoja que escribí... digo, para qué escribí tanto... Esta profe se dio el trabajo, creo que es... ¿No? el respeto a las equivocaciones que uno tuvo... Yo las he tomado y me ayudó bastante*” (línea 144 a 147). Expresa que las devoluciones que apuntan al error específico contribuyen a la mejora en su escritura: “*te ayuda porque puedo verla... El punto, eh... el punto... claro... tiene razón... si yo no le daba bola a esto y... o... me dice: ‘No se pone título en tal lugar’... se... no sé cuánto... Claro, no se hace la cita o no está la cita... que se yo, este... y hasta ahí... cosas que no me daba cuenta*”. Al mismo tiempo, evidencia la importancia de que estas devoluciones se expresen de forma respetuosa y brinden alternativas de solución: “*los que me han hecho la devolución, eh... me sirvió para eso, para poder avanzar... lo otro, esos rayoncitos que me han hecho, te das cuenta o esa docente adelante de todos te dice que no va eso, habiendo no sé cuánto, que se yo... que no era sudía... Su intención era viste ese... el poder... que se yo, vos te das cuenta... con la intención de corregirte*” (línea 149 a 156).

A su vez, la maestranda valora ciertas prácticas de enseñanza en el posgrado que le permitió aprender: “*En los trabajos que las consignas fueron claras, lo hemos podido discutir, hemos tenido una devolución... A mí me ayudó... Lo que descubrí, que me hizo repensar*” (línea 59 a 61). De acuerdo a sus consideraciones, las clases que promueven interacción y diálogo entre pares fueron las que le permitieron pensar e impulsaron a escribir: “*Mirá... yo ví... hay temas que hay docentes que lo leían del power point, lo leía, lo leía... Y a mí me parece... que otros al power point lo relacionaba y lo interactuaban con nosotros. Para mí fue muy rico, aunque te equivoques, los ejemplos, la participación... Al interactuar a mí me ayudó muchísimo. No era mucho de hablar, pero por lo menos mis dudas... Yo preguntaba*” (línea 165 a 170).

Como estudiante en la maestría, considera fundamental el acompañamiento en la escritura de la tesis desde el principio del cursado: “*en la maestría de la... un poquito más*

ahí tendría que acompañarnos. Entonces vas llegando y no te asustas en los primeros seminarios, cuando estas terminando ya... Entonces, te da todo, viste... ya te ponen la lupa ahí, y como que no tenés ya... mucho que corregir”. Tras este planteo reitera sus condicionamientos actuales: “Yo ahora, leo, voy, vengo... y como que quedás sola sin poder preguntar; pero si eso te pasaría antes, por lo menos tenes seminarios, tras seminario. Entonces vos vas preguntando, vas corrigiendo ciertas cosas” (línea 52 a 54) “tendría que... el primer seminario orientarnos y decir que ya estemos pensando, aunque después cambiemos... no sea ese... pero ese ejercicio... si no ya te dicen en los últimos seminarios: ‘vayan definiendo’... Yo por definición propia, empíricamente empecé a acumular” (línea 212 a 215).

Por último, si bien no lo menciona explícitamente, en su discurso evidencia la riqueza del trabajo colaborativo para incentivar la escritura: “ya nos juntamos el jueves y el viernes para repasar... Y un libro estamos, se lo llevo, me presta un par de días, se lo devuelvo... Así... Así que ya decidí iniciar, fijate vos, a las corridas también nosotros” (línea 324 a 326).

Con respecto a la variable carrera de grado, la entrevistada asegura haber realizado trabajos de escritura como estudiante y asegura haber tenido dificultades con respecto a ese tema en su trayectoria: “nosotros con una tesis nos recibimos... una tesis... un proyecto... que... bueno, ahora, por ejemplo, el plan de estudios cambió (...) porque a mí también me costó cuando... en 5to año te das cuenta que tenés que investigar” (línea 226 a 230). Asimismo, como docente en su carrera de grado reconoce la constante ejercitación de la escritura de experiencias: “yo soy mucho de escribir por las experiencias de trabajo, de presentar, así, como experiencias de lo que hacemos... O sea, escribía mucho, escribo las experiencias de trabajo. Yo soy de escribir mucho, me gusta escribir” (línea 289 a 291). A partir de allí, revela en su discurso el rasgo procedimental de la escritura en su profesión: “nosotros aprendíamos a hacer, por ejemplo, cómo enseñar al paciente el cuidado... que se yo... charlas, todas esas cosas... Entonces, para eso vos tenes que escribir. Tenes que

escribir con base a la charla (...) ante una problemática tenes que hacer que el paciente cambie la... algún hábito que le hace mal”. Consecuentemente, hace referencia al contenido de esas charlas y la manera en que este se transmite, revelando el carácter práctico de su escritura: “son charlitas, qué necesita, hacer la rehidratación, todo eso se escribía... Y para eso, con 10 mamás, me parece... Entonces, había que escribir. Yo veo, le digo, mirá que puntilloso, hasta con reglita... En ese sentido, por ejemplo, ahora con la pandemia, de marzo, yo tengo todo escrito: ‘El primer día, el 19, se... la secretaria de salud pública nos convoca, el 20 se decreta nosé cuánto’” (línea 289 a 304)

Como docente, señala sus deseos de, una vez sistematizadas estas experiencias a través de la escritura, pueda presentarlas en alguna ponencia de congreso. Al respecto, reconoce algunas limitaciones: “después voy a tener que escribir si tengo que presentar un resumen. Entonces, ahí le tengo un poquito de miedito” (línea 313 a 315).

Por otra parte, señala que evalúa a sus estudiantes con trabajos escritos y exposiciones orales. Si bien destaca que los trabajos están muy bien escritos, refiere a una decepción posterior al momento de defenderlos: “hay personas que escriben espectacular y te da pena que no lo pueden defender. Yo digo, que no lo reciten ¿No? Que no... no quiero como lo que escriben, pero al menos que le den entendido, porque yo sé que es un proceso que vas a hacer, pero que me digan lo que entendió” (línea 338 a 341).

Estas prácticas de escritura en su carrera de grado se relacionan a una experiencia en el posgrado con respecto a la entrega y posterior corrección de un trabajo. En su relato expresa enojo por haber recibido una devolución no grata, a la cual reaccionó y fundamentó sus argumentos: “que hubiera hecho yo para cumplir la tarea... Escribía sin tener noción cómo lo aplicaría... Yo lo aplicaba; entonces ¿Qué es lo que...? Yo escuchaba y no quería hacer eso yo... ‘Vos tenes que hacer para aprobar’... Y la verdad, yo te digo ‘no, es mi tiempo’, quiero aplicarlo, que se yo, pero... creo que eso también fue lo... medio así, que lo pude decir, que no estoy de acuerdo... pero la forma en que me lo dijo: adelante de todos... pero mal, horrible fue” (línea 114 a 119). En su enunciado no sólo revela un habitus de

escritura orientado a aspectos procedimentales, sino también ciertas resistencias en relación a las correcciones docentes: “Eso, como te digo... para mí fue eso, digo: ‘¿En qué momento?’ Eso del plagio me cayó... No sé... resonó mal en mí, porque, digo, no puede ser... que ví y leí tanto, lo que pude y bueno... se vé que ahí no” (línea 31 a 33). En cuanto a sus representaciones sociales de la escritura, es habitual en su discurso la referencia a la palabra “aplicación” y términos orientados al hacer más que producir: “es una materia donde ellos llevan y cómo podría ser, porque yo quiero aplicarlo le digo: hacía para aplicarlo, le digo... no para cumplir... Por eso me esforzaba... Entonces, me gustaría hacer, le digo... Somos una materia, que hay tres materias en esa instancia de integración... Y qué sería lo más práctico que puedan usar” (línea 97 a 101). Incluso relaciona a los conocimientos que le brindó la maestría a su práctica empírica: “A mí, por lo menos, me dio herramientas. Sí, o sea, en general... Porque, viste, parecía somos docentes y, empíricamente, yo me evalué, claro, con mucho esfuerzo, eh... quizás no muy lejano a lo que hago; digamos, por definición propia, pero me esmeraba, pero quizá ahora me esmero pero con menos, tanto esfuerzo... o sea, voy aplicando” (línea 280 a 284). A su vez, asume ciertas concepciones latentes en su profesión acerca de la investigación, asuntos que, en la actualidad, están cambiando.

Por consiguiente, revela en su discurso inseguridad con respecto a la tarea de escribir e investigar: “la investigación era un área hasta las mismas docentes que están: ‘Ay, las investigadoras’... Creo que también eso se está desestructurando... o sea, tengo algo, digamos, a comparación de otras carreras... sí... me ayudó... Siempre me llamó la atención: pensé que yo sabía investigar... La verdad que eso también descubrí... pensé que sabía” (línea 230 a 234). Estos rasgos de desconfianza y vergüenza con respecto a su propia escritura se revelan, frecuentemente, en su discurso: “Para el que sabe es una vergüenza, y uno no le da... eso... no, no le da importancia a eso. Pero está bueno” (línea 272 a 273) “cosas que no me daba cuenta, que te da vergüenza y que te corrigen, bueno” (línea 151 a 152). También plantea: “me falta algo más para aprender a escribir bien... para darme esa

*seguridad, que se yo... capaz que siga leyendo” (línea 319 a 320). En relación a esto, reconoce su preferencia hacia cuestiones de índole práctica y demuestra inseguridad para avanzar hacia procesos más complejos de escritura: “lo hice en un power point con fotos. Ahí no escribo tanto, pero estoy narrando, porque quedé con ese trauma que no escribo bien. Entonces, yo estoy narrando, pero con fotos, con unos power points que hice... Contando cómo habíamos empezado desde la manera cómo nos vestíamos, porque tomé fotos: soy de documentar mucho, pero... pensé que yo escribía bien. Entonces, ahora tengo ese trauma... Si no estaba esta letra acá, si no no se cuánto... Entonces, ahí, para los estudiantes hice, eh... la enfermería comunitaria en la pandemia” (línea 304 a 310).*

Su autopercepción como docente y profesional le impide contemplar sus dificultades: *“Pero de ahí a plagiar... no... estoy grande ya, fui aprendiendo bien; o puede ser que tenga errores, pero digo... un plagio no” (línea 34 a 35). Su discurso revela autoexigencia, lo que deriva en su concepción de la escritura como un producto final a ser evaluado: “voy a presentarlo el 15, porque con eso cerramos la materia también. Así que no quiero deber” (línea 193 a 194). A su vez, evidencia frustración: “parecía que venía bien en un avión y que ahí nomás me frenaron mal con... “plagio” ... O sea, ahí es como que dije... ‘Ya está’... Te juro que iba a dejar ya, dije: ‘no’... como... tengo que cerrar... Y, así” (línea 80 a 82) “Y la verdad que dije: ‘No’, pero a tanta insistencia de mis compañeras... Si le dije: ‘No, no quiero seguir, después te corrigen la coma’... No, pero venimos bien... Nos pusimos a ordenar y me animaron; así que estoy en eso y llegaremos al fin” (línea 360 a 363).*

Si bien evoca de forma implícita ciertas concepciones que ligan a la escritura a un producto final y ejercicio lineal, de manera explícita considera a esta práctica como una herramienta para avanzar en el conocimiento y aprender. Al respecto, expresa: *“te ordena. Es... viste, inclusive a mí ese ejercicio... yo soy de hablar mucho, y digo... si no hice algunos puntos... y qué más dije, qué más... porque me organiza el poder escribir, porque no es igual que, pueda ser que hablo, hablo, cuando lo plasmas eh... cuando lo escribo...*



*necesitas elaborar, yo, por lo menos, a mí me pasa eso” (línea 348 a 351).*

## **9.2. Informe de las observaciones**

En este apartado de la tesina cotejamos la información recolectada en las notas de campo en función de los objetivos de conocimiento propuestos al inicio. En primer lugar, subrayamos las observaciones y luego las sistematizamos con una mayor claridad siguiendo nuestros objetivos. Este informe conforma una fase del proceso de sistematización de la información. Es decir, constituye el paso previo del cotejo total, que por razones de espacio situamos en Anexos.

### **Objetivo 2**

Las demandas estudiantiles en la clase refieren a diferentes aspectos escriturarios. Por un lado, cuestiones estructurales y gramaticales de un trabajo escrito: *páginas a dedicar en cada sección, tamaño de las letras, puntuación y cantidad de páginas aproximadas de una tesis*. Así como también la posibilidad de *organizar su tesis partiendo del mismo plan de tesis*. En este marco, persisten dificultades al adaptarse a los requisitos institucionales en la nueva circular (2020). Por ejemplo, el rol de la *introducción* en el trabajo, la *constitución de los capítulos* en función del nuevo formato requerido, la confusión por el lugar que ocupe el *Estado del Arte / antecedentes* (evocados en tal documento) en su plan de tesis. Otras dudas con respecto a secciones específicas de sus tesis, como el armado del *cronograma y denominación de las actividades* (“Entonces, ahí que haría ¿Enviar formularios?” La profesora le responde simplemente: “Implementación de la técnica”), inclusión de determinada información en los antecedentes o el marco teórico, relevancia de las *hipótesis en la investigación* y en qué momento es posible identificarla en la investigación, el uso de ciertos verbos (*analizar*) en los objetivos, la diferencia entre *fundamentación y justificación*, el significado de *bibliografía actualizada* o el orden de los *autores* en la *bibliografía*. Cada seminario aportó una mirada diferente en relación a estas



cuestiones; esto generó mayores dificultades en los estudiantes.

La profesora percibe errores: “*se entusiasman con el desarrollo teórico y no se elabora algo propio, acorde a los objetivos y al tema de estudio*” “*cuando uno desarrolla siempre tiene un nudo conceptual; deben preguntarse ¿Qué puedo evitar? ¿Cómo sintetizar?*”. Los estudiantes también dan a conocer estas cuestiones en la clase; por ejemplo, sus dificultades a la hora de plasmar grandes cúmulos de información sobre un tema en un plan de pocas páginas. En particular un ingeniero, reconoce que se limita a *copiar la información* que obtiene sin ponerse a “*pensar*”. Darle forma al contenido de la tesis es una de las preocupaciones mayormente observadas en las clases. “*Les interpela determinadas cuestiones: ¿Cómo ser más riguroso/a en una tesis? ¿Cómo sintetizar?*”. Las preocupaciones giran en torno a la escritura de una situación problemática concreta para avanzar a una buena formulación de preguntas. Al explicitar que excluyó citas largas para recortar el escrito, una estudiante plantea: “*lo que es obvio para ustedes para mí es todo novedoso, es difícil*”.

La docente resaltó la importancia de que el escrito guarde una *coherencia* interna. Esta es una de las dificultades surgidas en las clases y declamadas por muchos estudiantes. Como sugerencias, muchos refieren a la necesidad de dejar el escrito por unos días para releerlo posteriormente. Al respecto, una estudiante comenta su estrategia: “*tipear, en un documento aparte, el título, los objetivos y lo central de la fundamentación para asegurarse de que le está dando coherencia al trabajo*”.

Si bien muchos tienen definido aspectos relevantes en su investigación (como la muestra) las dudas se localizan a la hora de escribir sobre esta en el trabajo (¿Es necesario consignar las dificultades para implementar determinadas técnicas? ¿Cómo se explicita en el trabajo?). La elaboración de instrumentos es otra preocupación que presentan el estudiantado en la clase ¿Cómo elaborar un *instrumento híbrido* que apunte a respuestas abiertas y cerradas? ¿De qué forma serán analizadas las *preguntas abiertas*? ¿Cómo analizar los datos recolectados? ¿Las respuestas cerradas dificultan el trabajo de análisis posterior?

La pregunta por la *manipulación de los datos* es una demanda extendida en el público estudiantil. Un estudiante, ingeniero civil, menciona que el análisis indefectiblemente debe incluir la subjetividad. Esta situación genera inquietud en el entrevistado, evidenciando percepciones de la ciencia como verdad única y objetiva y dificultades en cuando al contraste entre teoría y práctica a partir de un análisis criterioso.

Las dudas no sólo se presentaban a cuestiones intrínsecas de la escritura de sus planes de tesis, sino también respecto a la evaluación posterior. La participación en la clase de una maestranda que ya había entregado su tesis al comité evaluador, generó inquietudes estudiantiles respecto a la defensa. Por ejemplo, se evoca el nivel de sobriedad que debería tener un power point, el trasfondo en la corrección del trabajo final, las posibles preguntas a posteriori.

A pesar de las dificultades, dudas y demandas, el cuerpo estudiantil en general puso de relevancia los **logros** que hicieron posible las herramientas virtuales, al efectivizar el tiempo y las comodidades. Una estudiante agrega: “sirvió muchísimo, porque en simultáneo estamos conectados a internet, hablando con vos, leyendo algún material, buscando, revisando... Particularmente, yo me llevo mucho aprendizaje, es mejor para trabajar y cursar” (...) “fue muy didáctico. Uno tiene enfrente lo que analiza y el contenido de cada palabra”.

### **Objetivo 3**

En las clases observadas existieron instancias de participación y colaboración entre estudiantes. Así también explicaciones docentes y proyección de diferentes producciones para la ejemplificación y análisis conjunto.

En un primer momento se indagó la situación y avances en que se encuentra cada estudiante en relación a su tesis y *director/directora*, realizando sugerencias a quienes aún no contaban con ese apoyo. Se diferenciaron conceptos como: *magíster* y *maestrando* o plan de tesis de maestría y de licenciatura. En el transcurso de la primera clase, la docente

hizo mención a la entidad de cada sección del plan de tesis *junto a sus características* (por ejemplo, la forma en que debe ser escrita el *Estado del Arte*). A su vez, planteó que un Plan de Trabajo es un proceso de escritura más esquemático que una monografía, reconociéndolo como la estructura que orientará la realización de sus propias tesis posteriormente.

Como estrategia de enseñanza proyecta diferentes productos escritos a modo de ejemplificar, como tesis o artículos de *revista*. En este último caso, el objetivo consistió en demostrar las *bifurcaciones que adquiere la escritura* de un trabajo en la maestría. A partir de allí, el estudiantado observó la forma en que se materializan las respuestas a los cuestionarios y las variables a estudiar en una investigación.

A lo largo de las clases se propició la lectura colectiva y análisis, tanto de las producciones estudiantiles como de la nueva circular, en la que constan los requisitos institucionales para la entrega de los Planes de Tesis. En cuanto a los trabajos escritos de los estudiantes, la docente llevó a cabo una retroalimentación de lo escrito (proyectado en la pantalla), abriendo la posibilidad a la participación del grupo de pares.

En líneas generales, la profesora orientó su enseñanza conforme a los avances y requerimientos estudiantiles. La organización de la clase rigió en función de las preguntas de cada maestrando. Es decir, los contenidos fueron dados de forma integrada a los problemas que fueron surgiendo. Por ende, mientras explicaba la dinámica de trabajo de cada encuentro proyectaba un *resumen de lo que habían realizado la clase anterior*, con puntos clave y un contenido emergente que se desprendía de ese punto. Al inicio de los encuentros, el grupo de estudiantes podría elegir si exponer sus avances o dar un contenido teórico. Las preferencias estudiantiles se orientaban a hacer consultas específicas sobre sus propios trabajos.

Por lo tanto, en la mayoría de las clases se partió de la problemática y el proyecto de tesis de cada estudiante; esto configuró un clima colaborativo allí, porque el cuerpo de estudiantes tuvo la posibilidad de aprender del error del compañero que exponía, y, a su vez,

ofrecerle sugerencias sobre cambios posibles en su escrito. Estas instancias fueron motivadas por la profesora, quien apeló al grupo-clase para responder dudas emergentes, antes de ser resueltas por ella (Por ejemplo, preguntándole: “¿Qué cambios le harían?”). El alto nivel de interacción en la clase facilitó un rol docente mediador y coordinador de las respuestas de los mismos estudiantes, permitiéndoles desandar dificultades y reescribir diferentes secciones del proyecto.

En las lecturas colectivas la docente realizó indicaciones (Esta escena en la clase lo ejemplifica: “La profesora apela a la ‘precisión’; se lee una pregunta en voz alta: ‘¿Estamos orientando...?’ manifiesta que se trata de un plural difuso, aludiendo a su vez: ‘cuanto más específico mejor’. Sigue leyendo: ‘causas internas de dicha facultad’ y expresa: ‘¿Por qué?’

¿Cuáles son esas causas?’ Por esa razón, reitera la importancia en la precisión, tanto en la introducción como presentación del trabajo. La profesora reconoce dificultades estudiantiles al no orientar su discurso a un lector, sugiriéndose ‘no dar por supuesta la información’”). No sólo se discutió la forma en que debería enunciarse una oración, sino también *cuestiones estructurales* de un trabajo, como el título, la carátula y encuadre institucional del proyecto. En cada proyección la docente realizó sugerencias y aclaraciones para lograr mayor rigurosidad en los trabajos, desde aspectos léxicos hasta formulación de instrumentos y redacción del *mensaje a la población/muestra* seleccionada por los tesisistas.

En las clases, muchos comentarios procuraron orientar la escritura los planes de tesis. Por ejemplo, “la bibliografía en cada seminario puede servir como *aportes a sus propias tesis*, aunque es más importante analizar con criterio esa información para no forzar conceptos” (...) “la profundidad siempre existirá en una investigación, lo que varía es la forma de abordarla” (...) “es necesario conocer el propio estado de ánimo para escribir; conocerse a sí mismos les permite ir redituando los cambios de frente y favorecer el avance con la Tesis” (...) “todo tiene un valor, pero no todo tiene una riqueza; es decir, tal vez no encuentre o verifique sus hipótesis iniciales, no por ello la investigación carece de

*profundidad o valor. De cualquier dato es posible realizar un análisis*". También les recomienda *poner las técnicas al servicio de los objetivos*. Con respecto al marco teórico, menciona que se debe promover el *equilibrio en el marco teórico*; primero desarrollar lo central y después evaluar si dejar o no lo demás. Asimismo, expresa: *"el primer cambio del proyecto a la tesis es que el primero se va a dilatar; los apartados pasan a ser capítulos titulados. Una tesis se va haciendo con círculos concéntricos: es una cuestión de despliegue"* (...) *"en la escritura de la tesis en sí se hace un trabajo de engrosamiento del Plan de Tesis, les recomienda intercalar saltos de página en cada una de las secciones del plan, como un 'empujón para pasar del plan a la tesis'*. También hace alusión a los tiempos verbales en cada sección: *futuro o presente atemporal en la introducción y pasado en la sección metodológica*" (...) *"se debe desarrollar una actitud empática porque se escribe para que otras personas entiendan. Les recomienda que se hagan leer o evaluar por pares"*. (...) *Las escrituras iniciales siempre suelen ser generales al principio, se debe impulsar a que cada capítulo guarde una lógica interna; ver si el esqueleto tiene lógica o no. A su vez, menciona que hay diferentes productos: el plan de tesis, el capítulo acabado y el esqueleto de la investigación*. Estos comentarios y sugerencias van surgiendo tras consultas de los mismos estudiantes.

A su vez, las correcciones derivan de sus propios trabajos, por ejemplo, en la devolución general de los trabajos finales alude a la excesiva extensión a los fines de la presentación de un Plan de Tesis: *"traten de ser más contundentes"*. Se trata de demostrar lo que efectivamente se llevará a cabo; desarrollar teoría en demasía genera fatiga en el público lector. Hace alusión, a su vez, a la importancia de cuestiones técnicas en el procesador de datos, como saltos de página, espaciado manual; a lo cual una estudiante agradece por su falta de conocimiento de la informática. La estudiante plantea: *"haciendo esto uno se da cuenta que no sabe..."*. Otros comentarios refieren a secciones específicas del plan, como *"la nueva sección que exige la circular: el estado del arte, ahí tienen que poner estudios similares de lo que ustedes quieren hacer"*. Les plantea la importancia de no

*confundirlo con el marco teórico y contrasta ambas secciones. Toma como ejemplo el error de una estudiante” (...). Con respecto a la sección “Metodología”, expresa que “no es necesario poner teoría sobre la investigación cualitativa; ejemplifica: ‘es cualitativa porque nos interesa los sentidos subjetivos tal y tal de tal fenómeno... Así uno lo presenta modulado a su propia propuesta. Si uno quiere ver un desarrollo metodológico se va al libro’”. Otro punto de corrección consiste en “sacar el “Google Form”, debido a que es innecesario en el cuerpo del trabajo, ‘pongan cuestionario en línea: lo general’, ‘Google Form es el vehículo, ustedes tienen que ir a la sustancia’. Las correcciones también le permiten introducir la importancia de evitar el plagio en estos trabajos (señala que leyó trabajos muy parecidos, en este sentido, les explica que no pueden tomar una sección idéntica de otro trabajo: “no corresponde (...) el plagio es un tema muy serio”).*

El uso de las TICs permitió a la docente conjugar el uso del campus virtual con las clases sincrónicas, grabar sus clases e invitar a personas que ya habían escrito y enviado su tesis al comité evaluador. Por ende, practicaron su defensa en la clase y, posteriormente, los maestrandos hicieron preguntas. Una vez realizado el intercambio entre maestrandos con las expositoras (estadista y contadora), ella misma realizó comentarios constructivos sobre sus defensas (por ejemplo, *ante el salto de tema tan visible al empezar a presentar su problema, le sugiere que empiece a contarlo más paulatinamente: ‘¿algo más autorreferencial: ¿Cómo te involucra?’*, *sugiere que se hable en la primera persona del plural, “plural de cortesía”, poniendo ejemplos sobre las frases más comunes que se utilizan (...)* “recomienda no redactar los objetivos específicos en las placas, por ejemplo: ‘Se realizaron los determinados objetivos específicos’. Plantea la importancia de elevar el lenguaje académico en la defensa, como una actitud que se debe tomar allí (...) la defensa de la tesis requiere un lenguaje ‘más elevado’, contemplando el público evaluador”).

Posteriormente, destinó algunas preguntas al estudiantado: “¿En cuáles de estas secciones ‘entra’ la justificación, fundamentación y el método que solicita la circular de la UTN? Los/as estudiantes dudan en sus respuestas, se muestran indecisos para definir estas

secciones. Con ayuda de la profesora, reconocen que el problema es la sección que involucra a la justificación y fundamentación y en la delimitación podría estar el método. Luego la docente pregunta: ‘¿Con qué se relaciona más la delimitación? ¿Justificación o fundamentación?’”. Estas preguntas didácticas le permitieron introducir nuevas explicaciones, por ejemplo: “la justificación tiene una impronta de contextualización, mientras que en la fundamentación debe introducirse la ‘artillería del Marco Teórico, el problema, etc.’. Con esto afirma: ‘las grandes secciones que pide la circular se van desgranando’”. Por otra parte, “el power point y la presentación de una maestranda expositora le permitió ejemplificar y enseñar aspectos de la organización, estructura del trabajo y significados en el mismo”. También aprovecha estas circunstancias para mencionar que la *capacidad de síntesis* contribuye a que el trabajo final se luzca, porque está dirigido a un lector que ya conoce el trabajo; el objetivo de la defensa es corroborar la autoría del trabajo. Hace énfasis para demostrar que la oralidad no es lo mismo que la escritura. La profesora remarca que, al final, siempre se debe marcar: “cuál es el aporte tuyo y qué es ajeno” “¿Qué es lo novedoso tuyo?”.

Un recurso implementado por la profesora fueron los “Laboratorios de escritura” (sacar Spara buscar), a los cuales destinó un sector del campus virtual. El mismo consistía en dejar un espacio para que cada estudiante pueda subir sus avances y observar las producciones ajenas, las cuales serían retomados por la profesora en las clases sincrónicas. Este recurso le permitía hacer una corrección minuciosa y personalizada de cada trabajo (en una clase les recordó “observar los comentarios particulares y prestar atención del lugar en que salen esos comentarios antes de corregirlos”). Luego de esa corrección, tomaba los errores más frecuentes y los exponía en los encuentros en vivo, ejemplificando con los trabajos escritos de los mismos estudiantes. Esta situación lo escenifica: “toma el escrito de una estudiante para hacer un contraste de los objetivos con el título; con la herramienta ‘Buscar’ de Word. Ahí demuestra la escasa correlación entre el título y los objetivos, planteando, a su vez, que las palabras importantes en los objetivos no están definidas como

*categorías en el marco teórico y eso es importante en un Plan de Tesis. Según la profesora, la coherencia de un trabajo es un criterio de evaluación, el cual es detectado rápidamente por evaluadores avisados en el tema*". Asimismo, este recurso habilitó a los estudiantes hacer entregas parciales de sus planes de tesis, y, de esa manera, conocer sus errores, corregirlos y discutir al respecto en las clases sincrónicas. Es decir, antes de realizar la entrega final, el cuerpo estudiantil ya tenía una estimación de sus errores, logros y dificultades para elaborar el trabajo.

La orientación con respecto a la búsqueda de fuentes bibliográficas en repositorios y páginas web fue uno de los tópicos abordados en una de las clases. La profesora compartió pantalla e indicó la forma de llegar a repositorios de instituciones como el CONICET, la UNR y la UTN. Les ofrece información adicional a tales fines.

Es pertinente aludir a la existencia de una especie de contratos didácticos antes y después de cada clase. Al inicio se mencionaban diferentes momentos que la conforman y al final se asignaban tareas y pequeños compromisos semanales.

#### **Objetivo 4**

Excepto una estudiante, los presentes hicieron referencia a la practicidad y efectividad que resultaron presentar las TICs en el seminario.

Un estudiante resalta que una estrategia que facilita el proceso de producción escrita es el establecimiento de fechas y pautas claras para la entrega de trabajos, promoviendo la escritura en el transcurso de los seminarios.

Destacan la posibilidad de haber realizado las clases de forma dialogada a través de la modalidad de taller: *"escribir, el ir compartiendo pantalla, los otros compartían Power Point solamente. Acá el escribir fue más dinámico y eso captaba más la atención. Fue taller en realidad, fue construir y me resultó interesante... Compartir trabajos de una manera tan fina"*.

#### **Objetivo 5**

Las actividades obligaron a cada estudiante a posicionarse activamente y



fundamentar sus producciones frente a sus pares. A lo largo de las clases, diferentes estudiantes *proyectaron su pantalla con lo escrito* en su plan de tesis hasta ese momento. A partir de allí se pone en cuestión todo lo redactado hasta el momento, desde cuestiones profundas, como la *coherencia* interna del trabajo, hasta aspectos más superficiales como la formulación del *título del proyecto*, el uso correcto de artículos y verbos, entre otras cuestiones.

La puesta en práctica del recurso “Laboratorio de escritura” dinamizó las clases sincrónicas, porque los estudiantes podían hacer entregas previas a la clase y leerse entre sí. Eso facilitaba el contraste y análisis de los errores en la misma clase sincrónica. Ese tipo de actividades se dieron de forma reiterada en las clases y le permitió a la profesora cotejar las diferencias y retroalimentar lo escrito por los estudiantes. Se ponen en cuestión aspectos que, de otra manera, hubieran pasado desapercibidas: “se pone en discusión la forma de realizar el cronograma y la manera de escribir las referencias bibliográficas. Aquí apela al público estudiantil ‘¿Qué modificarían?’: surgen cuestiones como el orden alfabético de las referencias, la sangría francesa (sacar ítems), quitar puntos y guiones”. Este tipo de actividades fomenta la colaboración entre pares e interacción docente-estudiante.

En las actividades resultó interesante el diálogo entre disciplinas con respecto a metodologías posibles en sus tesis. Con respecto a las técnicas de recolección de datos la profesora organizó ejercicios de reflexión en torno a un cuestionario ejemplar; allí se debatieron cuestiones sobre la redacción de instrumentos (preguntas cerradas o abiertas) y formas en que es posible cotejar las respuestas.

Una estudiante de medicina menciona estrategias a la hora de escribir, considerando de suma relevancia de la situación emocional en que se encuentra y el tiempo que demanda determinada actividad. (*tiene diferentes frentes de escritura a la hora de pensar la tesis; trabajar en la computadora le permite “cambiar pestañas” e ir variando en las secciones de acuerdo al momento en que se encuentra sentimentalmente y el tiempo que demanda*).

### **9.3. Transcripciones de las entrevistas**

### 8.3. Transcripciones de las entrevistas

1 **Entrevista Médica 1:** Fecha: 23/11/20

2 **En primer lugar, hay un pequeño eje de preguntas sobre tu perfil profesional ¿En qué**  
3 **año iniciaste la maestría? ¿Cuál es tu carrera de grado?**

4 Yo inicié la maestría en el año 2018, soy la cohorte 2018... Y yo soy médica, con formación  
5 de grado y después hice una especialización en psiquiatría infanto-juvenil. Eso sería como  
6 mi campo; de hecho, yo empiezo como docente de la universidad producto de la especialidad  
7 que hago en la universidad. Entonces, ahí empecé mi labor docente, que después derivó en  
8 la maestría, digamos...

9 **Y, actualmente, ¿Ejerces tu profesión?**

10 Ejercicio la profesión. Yo hice la carrera de grado de docencia universitaria superior en el año  
11 2017. Eh... creo que fue ahí, más o menos, en conjunto con la especialidad; y después empecé  
12 la maestría. Actualmente ejerzo, tanto la docencia como la especialidad médica. Sí, sí...  
13 Trabajo de las dos cosas, digamos...

14 **Buenísimo; ahora quiero hacerte algunas preguntas con respecto a tu experiencia como**  
15 **cursante en la maestría... ¿Cómo te resulta escribir trabajos sobre educación?**

16 Yo, en realidad, por la formación que tengo de mi casa... Mi papá es una persona muy culta;  
17 es profesional también... Siempre nos inculcó mucho la lectura; entonces, no es que tenga  
18 grandes dificultades para escribir... Lo que pasa es que con la maestría me resultó productivo  
19 en el sentido que me pude encontrar nuevamente con ese tipo de escritura... Uno... como  
20 que pierde el hábito; no es que no sepa, sino que, perdes el entrenamiento; un poco la idea de  
21 la maestría fue esa... Ir recuperando ese entrenamiento...

22 **Sí, sí... Es un proceso, cuando hace mucho tiempo que no escribís, después volver a**  
23 **retomar es como...**

24 Sí, tal cual... Esa fue más la cuestión...

25 **Y... ¿Sentiste alguna dificultad específica para escribir trabajos finales?**

26 Mirá, puede que en algún momento que no estaba con tanta disponibilidad de tiempo, y  
27 demás, ajustar tanto todos los formatos me cuesta un poco más porque... porque tengo que  
28 sentarme, y en general me cuesta porque no dispongo de tiempo para hacerlo; entonces,  
29 uno... Hasta que vas incorporando todo se hace un poco más dificultoso... Entonces, sí, creo  
30 que siempre fue una cuestión de tiempo, pero sí para ponerle los formatos, bueno... Todas  
31 las formalidades a los trabajos, y demás...

32 **Claro, en esos aspectos... Los organizativos y también sentarte a....**

33 Exacto, organizativos... Sí, más que nada organizativos porque es la disposición de tiempo  
34 y demás...

35 **Y... ¿Vos consideras que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir**  
36 **trabajos sobre educación en la maestría?**

37 (silencio) No creo que directamente, pero sí supongo que indirectamente, porque era, bueno,  
38 mucho material... La carrera de medicina tiene mucho material de lectura, digamos... Pero

39 no porque hayamos tenido talleres de redacción de texto, ni mucho menos... Yo a veces lo  
40 veo con mis compañeros y colegas que no saben escribir también... ¿No? Pero bueno, la  
41 lectura me parece a mí que fomenta un montón eso, y además, sí, mi formación desde el  
42 hogar... Eso sí. Pero la carrera universitaria, no en el sentido de la escritura, sino... sí de la  
43 lectura... Son muchos textos, mucho material...

44 **Sí, es que van de la mano...**

45 Tal cual, e incluso uno también va viendo que, conforme yo me fui perfilando como docente  
46 era una exigencia mayor... Vos como docente no podés escribir cualquier cosa ni de  
47 cualquier forma; entonces, entre la especialidad y la docencia fui un poco dándole el curso...  
48 Mi jefe, en el servicio también colaboró mucho, digamos... Más que la carrera en sí...

49 **¿En qué sentido? ¿Con respecto a la escritura?**

50 Sí, respecto a las formalidades, a la escritura, a la redacción, a cómo estructurar una  
51 presentación formal... Eso lo fui adquiriendo por trabajar en un servicio de atención público  
52 ¿No? Como lo tenés que mandar a alguien siempre, eso lo fui entrenando... Más que la carrera  
53 en sí...

54 **Claro, te tenés que dirigir a alguien... Entonces esas cosas las tenés que pensar...**

55 Totalmente, sí, a instituciones, a otros colegas... viste, entonces eso me fue dando un poco  
56 más el bagaje... Y después, nada, sí... la formación complementaria siempre va ayudando...

57 **Y... En tu pasaje del grado al posgrado, en el que hubo una gran experiencia en el  
58 medio... ¿Pensas que hubo cambios en tu forma de escribir trabajos?**

59 ¡Sí! Seguro... Yo creo que la maestría, de hecho, forma parte de ese gran cambio... Eh...  
60 quizás antes... Yo no es que no tenía la materia prima, pero no sabía cómo utilizarlo... O  
61 sea... no era un problema de contenido, sino más de relación entre las cosas; uno por ahí  
62 tiene el material teórico, pero bueno, la experiencia de tener que ponerme yo en el lugar de...  
63 nada... De redactora... y demás, hizo que, sí, obviamente, que fuera mejorando muchísimo  
64 mi nivel... que, por supuesto, tendrá también sus falencias porque uno tampoco puede estar  
65 en todas, pero eso sí; yo he visto que ha mejorado muchísimo en el sentido de la redacción...

66 **Sí, o sea... viste que escribir es siempre algo mejorable... Y... no se puede decir que  
67 hay un punto en el que sabes escribir...**

68 No... El límite lo pone uno... Por eso, te digo, mi ideal es nada... Es seguir en pos de eso;  
69 de hecho, ya estoy interesada en algunos talleres de redacción de narrativas, viste, que tienen  
70 en la facultad de humanidades, como para conocer... A ver que es, como que no hay un  
71 límite, viste. También tiene que ver con el enriquecimiento de vocabulario y esas cosas que  
72 uno también las va ganando con el tiempo...

73 **De hecho, hay veces que te sentas a escribir el lunes, y después me siento el viernes a  
74 escribir y lo tengo que cambiar otra vez. Y es siempre como... (risas)**

75 No mirá, con el Plan de Tesis en este momento y la tesis en sí, es como todo el tiempo estar  
76 revisando... Porque... no... porque, justamente, además uno no tiene la misma claridad en  
77 todo momento... A mí, digamos, una de las grandes dificultades que tengo con la tesis en  
78 este momento tiene que ver con eso... con la disponibilidad de tiempo, y que mi cabeza no

79 es la misma, porque yo paso muchas horas trabajando de guardia o haciendo otro tipo de  
80 actividades y no llego con toda la lucidez para poder sentarme... Y eso me pasa, en general,  
81 con todo... Por eso, te digo, siempre vas revisando... viste, vas... como bueno... dándole...  
82 De hecho, yo noto cómo han evolucionado mis producciones en relación a esa lectura, un  
83 poco... Al trabajo que hago, al material en crudo y como yo después lo voy desarmando y  
84 perfilando bien... Y ahí sí, sobre todo te digo, este año me llamó mucho la atención,  
85 particularmente esta pandemia, la calidad de mis producciones... Yo siento que mejoraron...  
86 Y eso tiene que ver en gran parte con la maestría... porque bueno, porque te obliga un poco,  
87 te empuja ¿No?

88 **Totalmente, con la maestría me decís...**

89 Sí, yo creo que sí, con la maestría el entrenamiento fue cada vez más... más perfilándose; y,  
90 además, es la misma escritura de una tesis, implica... no digo con esto que cualquiera puede  
91 escribirla, sí, yo creo que sí... Pero hay que sentarse y hay que tener un marco de contención  
92 para hacerla...

93 **Totalmente... coincido con vos...**

94 Si, con la maestría este último tiempo digo, naa... sólo lo noté, no es que lo busqué,  
95 cuando empiezo a ver mis producciones anteriores, porque, además cuando te pones a revisar  
96 todo el material de la maestría para poder volcar un poco de información a la tesis... Es como  
97 que empecé a ver toda la producción escrita, y ahí me di cuenta de la evolución, un poco...  
98 de cómo yo fui mejorando en esos aspectos, así que sí... indudablemente...

99 **Y... Bueno, entonces me respondiste la siguiente pregunta... que es que el cursado de**  
100 **la maestría te permitió mejorar la escritura...**

101 Sí, indudablemente que sí, que me permitió mucho... el ejercicio sobre todo...

102 **Y... En el cursado de la carrera, en la maestría ¿Obtuviste u obtienes correcciones,**  
103 **consignas o actividades que, digamos, contribuyan a que vos escribas? Por parte del**  
104 **docente...**

105 Sí... De ahí a que me gusten es otra cosa, ¿No? Pero con M I, si bien no es que yo siempre  
106 puedo comprometerme vamos a decir con su trabajo... Nada... ella fomenta muchísimo,  
107 ¿No? De hecho, los seminarios que más nos sirvieron en reglas generales fueron esos...  
108 objetivamente lo digo, ¿No?

109 Y después, he tenido muchos docentes, que, nada, me han hecho indicaciones... Bueno,  
110 varios, varios, sobre todo te digo más en los últimos seminarios que están mucho más  
111 destinados a esto; pero, en general, en todo... Los dos años de cursado tuve muchos docentes  
112 que hicieron buenos aportes, correcciones, que me permitieron hacer otra lectura...

113 **Y ¿Cómo son? ¿Me podrías dar un ejemplo de algo que te corrigieron?**

114 Sí, no hace mucho trabajé algunos aspectos más metodológicos de mi tesis y... mmm... Toda  
115 esa propiedad que da, no lo que uno redacta, sino lo que el profesional tiene como expertíz  
116 para ofrecerte; fueron sugerencias que me dieron muchos aportes... Incluso también en el  
117 trabajo con mi directora de tesis, y el año pasado, sobre todo, creo que muchos aportes desde  
118 diferentes campos disciplinares que no son el mío... Obviamente que están en relación, por

119 supuesto, ¿No? Pero no es lo mismo un aporte epistemológico que un aporte quizás más  
120 histórico ¿No? Esto del ordenamiento, esas sugerencias creo que, en líneas generales, si bien  
121 a uno, en principio, a ver, lo digo así: le parece medio hincha... Porque uno dice “Bueno...  
122 todo el formato...” son aportes que te terminan enriqueciendo muchísimo e indudablemente  
123 no lo disfruto, pero acuerdo con esa idea de que hay que sentarse a escribir y que la mejor  
124 forma es motivarlo, si no uno lo va a dejar a estar todo el tiempo posible... Siempre hay algo  
125 mejor para hacer que no es eso; por más de que esté comprometido con el tema y todo, es  
126 una cuestión de prioridad y de tiempos, digamos; entonces, siempre voy a postergar lo que  
127 implica estar tranquila escribiendo en mi casa. Siempre estamos más en lo otro, entonces...  
128 sí, sí... muchas... De hecho, la maestría, en líneas generales, la carrera de especialización y  
129 la carrera del magister, digamos, en todos los seminarios me dio la sensación de que estaban  
130 un poco enfocados a eso, que yo, lo que me arrepiento, es no haberlo visto antes, porque uno  
131 entra con otra idea... Entonces yo el Plan de Tesis lo fui desarrollando ahora... con un perfil  
132 distinto al que pensaba de antemano, pero si uno tuviera... que bueno sería trabajar la  
133 problemática, sobre todo el problema de la tesis, antes, para llegar... yo en cada seminario  
134 hubiese hecho un pedazo de mi tesis. Y, sin embargo, no lo pensé en su momento... Fue un  
135 error, quizás, una lectura también que, en ese momento, cuando empecé no lo... dije: “si yo  
136 hubiese pensado esto antes ya tendría la tesis casi terminada”, pero bueno, no surge... Uno  
137 tampoco tiene la experiencia todavía. Si bien yo tengo producción científica, en congresos y  
138 todo, la experiencia en algo tan amplio como es esto no, la primera vez... Y ahí, bueno, ahí  
139 lo tendría que haber pensado de antemano, pero bueno... No se dio así, se dio de otra manera,  
140 ¿Qué va a ser?

141 **Veo que también es muy importante el director de tesis...**

142 Sí, en mi caso sí, porque además es muy afín a mi campo... Yo soy psiquiatría infantil y  
143 quien me coordina la tesis es una psicóloga, que, además, tiene un doctorado... tiene  
144 experiencia en gestión académica, muy completa, digamos, mi directora... En ese sentido,  
145 fue un gran valor encontrarla... Eso sumado a los aportes, porque yo, digamos, también ,  
146 las correcciones que se van haciendo no llegan directamente a mi directora, sino que soy yo  
147 quien vehiculiza esa información; entonces por ahí también, esto que te planteaba, las  
148 actividades, las propuestas de los docentes desde la maestría, poder pensar en cuanto yo logro  
149 captar de eso y retransmitirlo, que tiene que ser lo más fidedigno posible. Entonces, esas  
150 experiencias de escritura me han aportado muchísimo... Sí, si...

151 **Bueno, al presentar trabajos finales, durante todos los seminarios en la maestría,**  
152 **¿Recibiste correcciones junto a la calificación? Por parte del docente**

153 Sí, en la mayoría de los seminarios la devolución fue... como un aporte crítico-constructivo  
154 planteado; entonces, sí, muchas... te diría que, mira debe ser que no he tenido casi ese  
155 inconveniente, porque no recuerdo un seminario puntual en que no haya recibido; en general,  
156 incluso, aún con una buena producción, ¿No? Nunca tuve el inconveniente de no aprobar un  
157 seminario ¿No? Porque, más o menos, mi calidad... En todo caso, pedía prórroga y, nada,  
158 me dedicaba el tiempo que necesitaba ese material de trabajo... Eh... creo que sí, siempre he  
159 recibido aportes, siempre digo desde la perspectiva de la crítica constructiva... ¿No? De  
160 replantearme cosas, o de ampliar... Fueron pocos los seminarios que no... que no hubo un  
161 ida y vuelta, no hubo un feedback digamos... En general he tenido siempre esa posibilidad,  
162 porque además me da derecho a la réplica y a la defensa ¿No?

163 **Totalmente...**

164 Así que sí, sí, la verdad que siempre, casi siempre he recibido aportes para mejorar o para  
165 considerar aspectos que, bueno, nada... Desde la perspectiva que tiene no vé...

166 **Y con respecto a la escritura... ¿Alguna devolución con respecto a la redacción?**

167 No de forma... No, muchas veces fue orientado más al contenido... Nunca he tenido... Y  
168 no, porque tengo muy buena ortografía, tengo muy buena puntuación... Nunca he tenido  
169 problemas de ese estilo... Lo digo, no es que yo sea una genia, digamos, es que la lectura me  
170 fue dando todas esas herramientas... Hoy por hoy sé estructurar un texto, sé conjugar, no  
171 tengo errores casi ortográficos, a lo mejor algún descuido, pero no... No de forma, sí de  
172 contenido, muchas veces fueron las críticas, pero en el sentido de, bueno, presentarme otras  
173 oportunidades para explorar... Eh... De no quedarme únicamente con eso y fomentar ir un  
174 poco más allá, pero no de forma... De forma nunca he tenido señalamientos... A lo mejor,  
175 soy muy despistada, algún descuido, de que me olvidé de subrayar algo... O una vez entregué  
176 un trabajo sin carátula, ponelo, pero porque me olvidé... Medio a las apuradas, viste... Son  
177 vicios de, nada... de mí, de misma... Pero, no... No de forma... De forma no he tenido  
178 críticas, en general... Porque, además, me tomo el trabajo de releerlo, de dárselo también a  
179 alguien para que lo lea y me diga si se comprende... Tengo mucho ese ejercicio, lo hago en  
180 lo cotidiano: con amigos, con amigas, viste, nos vamos pasando para ver que nos parece, y  
181 eso, creo que también ayuda un montón...

182 **Ni hablar...**

183 Sí, además me gusta... me gustan los aportes, me detengo mucho a escuchar... eh... nada,  
184 entiendo que esa parte me está nutriendo un montón en muchos aspectos; porque, además, M  
185 I tiene mucho para decir... Por ahí nos encontramos con otros docentes que no es tan fácil,  
186 porque bueno, hay más un reglamento, hay más un libreto... M I creo que tiene muchas cosas  
187 muy interesantes; y además, una forma de bajarlo que lo hace tan... Yo me compré el libro  
188 de ella y digo: "cómo la hace tan fácil a todo esto"... La hace muy sencillo... Tiene mucha...  
189 Nada, se nota, se nota su capacidad... Es admirable, más allá de que uno, nada... es un  
190 horario tarde, uno llega cansado... Yo trabajo todo el día... Pero bueno, aún ahí, justamente,  
191 está el gusto de poder disfrutar de eso cuando uno ya no tiene más energía, pero te interesa...

192 **Sí, las clases son super dinámicas...**

193 Ajá, sí... Y me ayudó ella mucho, personalmente, digo, más allá de que no sé... creo que es  
194 tu directora... Más allá de todo eso, digo, puntualmente creo que es el único seminario, el de  
195 redacción de tesis, que realmente pude explotar muchísimo todo... Todo, las clases y demás,  
196 y eso creo que en parte es producto del trabajo que hace M I, sí. Es como la docente más  
197 significativa que me llevo de todo el seminario, ¿no? Como, a quien voy a tener en cuenta  
198 cuando necesite algo, la voy a llamar a ella, seguramente... pero bueno, no bien... Muy  
199 colaborativa, que eso también en la maestría es necesario ¿No? Como, bueno, sino me quedo  
200 como en la nada...

201 **Ni hablar... Me llamó la atención que me digas que te dan devoluciones**  
202 **constantemente... ¿Vos ibas entregando tus trabajos a tiempo o antes como para que**  
203 **te sigan retroalimentando?**



204 Sí... En general sí, en general trato de presentarlos... Ahora... te digo, mirá... La maestría,  
205 los cuatro seminarios de maestría finales estuve muy al día porque requerían mucho más  
206 trabajo... No es lo mismo redactar dos páginas como para salir del paso que redactar una  
207 cuestión material considerable... Sobre todo, porque, cuando hay que hacer producción  
208 propia es mucho más difícil que re-transmitir o resignificar la información de otro autor...  
209 Entonces, ahí estuve siempre al día... Al día, al día... y... de hecho, con M I, en el seminario  
210 anterior me atrasé mucho, pero bueno, compensé en el tiempo que no la ví... Entonces, ahí  
211 estuvo de nuevo el feedback... Eh... Y en general, sí... trato de entregar en tiempo y forma,  
212 porque si no... Es como... Es imposible pararse desde otro paradigma si no cerré lo que  
213 estaba viendo, entonces, como que es un complemento... Los seminarios son como un  
214 rompecabezas... Es como, bueno... si no tenés la parte pedagógica como vas a pasar a la  
215 didáctica, si no tenés la didáctica como vas a pasar al taller de escritura... Bueno, todo eso  
216 fue haciendo a que la trate de llevar lo más al día posible... Sí, sí, sí... En general, traté de  
217 hacer siempre ese trabajo...

218 **Y... ¿Vos consideras que las correcciones que te hicieron fueron necesarias para**  
219 **mejorar tu forma de escribir?**

220 Sí, yo creo que sí... yo creo que, si bien todo aporte desde un docente responde a su  
221 paradigma, a su formación, a sus modos ¿No? Porque no es lo mismo, a veces incluso parecen  
222 contradictorias las formas de cada uno, eh... Creo que sí, en líneas generales, casi todas las  
223 devoluciones, los aportes que me han hecho me han servido para enriquecerme... Estoy  
224 haciendo esto por gusto, porque me interesa, ¿No? Entonces, un poco tomar todo lo que sirve  
225 y no pensar siempre que cuando no va que hay que desechar todo completamente, sino re-  
226 trabajarlos. Me pasó puntualmente con un seminario... No recuerdo cual fue ahora, pero fue  
227 un seminario de la especialización, que mi producción por una cuestión personal no había  
228 sido buena, y me sirvió muchísimo la crítica y el aporte, porque ahí pude ver, nada, que había  
229 presentado algo que no era digno digamos de ser entregado. Ese fue un solo seminario que  
230 fue un problema de salud que había en mi familia, y uno a veces nada, no puede; entonces  
231 ahí fue... Pero después no, después siempre los aportes me ayudaron mucho, incluso más  
232 allá de saber que probablemente no los voy a tener en cuenta para mi escritura; porque voy a  
233 tener otros errores, ¿No? Van a aparecer nuevos... Pero me permitió también ese enfoque de  
234 ir pensando todo lo que hay que mirar, todo lo que hay que tener en cuenta... Sobre todo  
235 porque uno va perdiendo el marco institucional, entonces, las formas ¿No? Es lo que te  
236 decía... Las vas recuperando en este tipo de lugares, de cursadas, porque si no te olvidas, te  
237 oxidas de a poco y... como las matemáticas... Son cosas que hay que ir manteniendo...

238 **Personalmente, ¿Cómo sentís que aprendes mejor? ¿Qué es lo que más te ayuda en la**  
239 **clase para escribir luego?**

240 Mirá... En general, eh... Primero yo tengo que tener una claridad mental, ¿No? Para mi eso  
241 es lo principal; por más que haya mucha estrategia, eh... ya sea que me compartan material  
242 de tesis, en el caso, digo, puntualmente, de la maestría... o ejemplos o me obliguen a sentarme  
243 a escribir, en general, primero tengo que tener yo mucha claridad mental, y poder tener una  
244 organización estructural de qué es lo que voy a hacer. Y después sí, que, indudablemente, lo  
245 hacen en la maestría mucho, eh... Pero bueno, yo es un trabajo que también hago en mi  
246 casa, desde siempre, de familiarizarme... Eh... yo sé más... A ver... quiero decir esto, con  
247 todo lo que estoy diciendo muy vueltera, eh... La parte metodológica, los aspectos formales,



248 terminé aprendiendo de tan acostumbrada que estoy a leer papers. Entonces, ese ejercicio yo  
249 lo hago mucho en mi tiempo libre, por mi profesión, porque me interesa la formación  
250 académica, me interesa mucho la investigación... Entonces, esos ejemplos, que a lo mejor  
251 me parecen muy valiosos para quien no tiene el entrenamiento, entiendo que aportan... En  
252 mi caso en particular, no me aportó mucho porque yo ya estoy acostumbrada a esa lectura;  
253 entonces, es algo como común... Me levanto todos los días y me leo dos o tres papers, eh...  
254 sé que soy la excepción, quizás, porque no todo el mundo lo hace, pero bueno... Todo eso  
255 me dio mucho entrenamiento, pero sí creo que, por ahí, a ver... En general, en los seminarios  
256 nos dan recursos para que uno pueda empezar a familiarizarse, eh... pero, más que nada, más  
257 que actividad, lo que me aporta es la actividad de corrección de los docentes; un poco que  
258 me vayan marcando, ¿No? Después esto que decíamos de las críticas; me parece que no hay  
259 una actividad puntual dentro del cursado que me favorezca, puntualmente, pero, sí ese  
260 ejercicio del ida y vuelta. Es lo que ocurre un poco con el director; el feedback con la directora  
261 de la tesis es como el ejemplo ahora ¿No? El ensayo... pero, después, sí, entiendo que las  
262 actividades que implican toda una lectura de material... De hecho, el otro día el aporte de la  
263 tesista que fue también ayuda un montón para comprender todos los aspectos que son  
264 pragmáticos de la puesta, del desarrollo, del tiempo, ¿No? De bueno... ¿Cómo enfocarlo?  
265 ¿Qué aspectos destacar? Todo ese tipo de simulacros, me parece que el rol play, el simulacro  
266 aporta un montón... Aporta muchísimo porque uno también escucha la propiedad con la que  
267 hablan, más allá de la especificidad. Fijate que en el caso de otro día era una ingeniera que  
268 yo, lejos estoy de comprender la ingeniería, ni intento, pero se entendió muy bien, digamos,  
269 el mensaje y cómo se... digamos, la parte más didáctica y metodológica quedó muy clara...  
270 Más allá que después cada uno le da el curso que quiere...

271 **Sí, de hecho, yo veo que ustedes se ayudan un montón en la clase, son de diferentes**  
272 **disciplinas, pero hay un buen trabajo colaborativo...**

273 Sí, yo creo que eso tiene que ver con que somos un grupo muy heterogéneo y hay muchas  
274 perspectivas; eso suma un montón, muchos somos jóvenes; entonces, eso... Es como un gran  
275 grupo, como: los jóvenes que no somos tan jóvenes, tampoco ¿No? Pero digo, de los  
276 veintitantos, treinta y tantos... Y después tenemos todo un grupo de los sesenta y los sesenta  
277 y siete; entonces, ahí eso como que funciona como un complemento... eh... y bueno,  
278 indudablemente, hay mucha gente en el grupo que tiene experiencia de muchos años en  
279 cátedra, mucho más que yo, muchos años adentro de cátedras, con cargos muy interesantes,  
280 además, de gestión y demás, así que, es un lindo grupo, por eso nos complementamos tanto,  
281 me parece... La verdad que ha sido una experiencia linda la que atravesé con este grupo de  
282 maestría...

283 **Bueno, y... Aprovechando a que estas ya escribiendo la tesis, me podés contar ¿En qué**  
284 **punto de la tesis estás? ¿Y qué dificultades tuviste?**

285 Sí, como que no... Mira, las dificultades, en general, te vuelvo a decir, por supuesto que  
286 habrá que mejorar redacción, eh... y las formas, siempre, siempre puede estar mejor la  
287 producción. Al menos y o tengo ese criterio, pero, en mi caso, puntualmente, los problemas  
288 son de tiempo... No tanto de contenido o de formas, porque bueno, por mis actividades  
289 laborales me cuesta generar el tiempo para sentarme a escribir... Y en este momento estoy  
290 con la parte metodológica de la tesis... Un poco, a ver... Yo tengo esta idea... para mí el  
291 50% del aporte de la tesis viene de la parte metodológica... Yo es algo que me, me gusta

292 darle tiempo y trabajarlo, digerirlo, amasarlo, porque ahí está el... Te digo, para mí es un 50-  
293 50... eh... vos podés tener un muy buen marco teórico, pero si no hay un trabajo realmente  
294 metodológico no hay investigación. Entonces, eso hace que... Yo primero me enfoqué en esa  
295 parte, en ese aspecto, me voy a tomar mi tiempo para trabajarlo, eh... y después sí, pasaré al  
296 marco teórico, porque el marco teórico podés engordar como un cuerpo que uno ya domina...  
297 Porque ya leíste bastante, entonces, es más fluido... Pero sí trabajar, en un principio todos  
298 los aspectos metodológicos... Yo estoy en ese momento... Digo, el tema es que hay una  
299 cuestión que es el tiempo y las ganas, que son lo que... Bueno, cuesta, cuesta generar un  
300 montón...

### 301 **Lo más difícil...**

302 Claro, pero ahora me propuse, por lo menos decir... dos horas por semana al principio,  
303 después cuatro, ir sumando como de a dos, porque bueno, ahora merman un poco las clases,  
304 el consultorio en el verano no se mueve tanto, digo, bueno: enero espero que sea un mes  
305 productivo y diciembre también... Estoy más que nada en eso, en la fijación del tiempo...

306 Sí, es una planificación necesaria...

307 Sí, indudablemente que sí... porque si no se dificulta un montón y uno termina como  
308 mareado, porque escribiste un poquitito de acá, un poquitito de allá... Y después, viste... Se  
309 hace más complicado, pero bueno, en este momento estoy con la parte metodológica...

### 310 **Y... ¿Qué uso informal de la escritura haces? Sería: escribir resúmenes...**

311 Uh, de todo tipo, sí, de todo tipo, no sé qué decirte... porque en realidad es una mezcla...  
312 Pero sí... escribir mucho resumen, mucho escribo, como no me cuesta la lectura, ya a veces  
313 el resumen lo voy armando en mi cabeza y después trato de volcarlo, pero sí, en general te  
314 diría que es una mixtura... Un híbrido en donde uso resumen, uso anotaciones, a veces hasta  
315 cuadros me sirven, como para tener el rizoma, el aspecto troncal de la problemática, pero sí,  
316 uso mucho de todo... Es depende el día, depende también las ganas que tenga, a veces es  
317 más acotado, pero es tan rica la producción porque son tres anotaciones y ya está... Otras  
318 veces subrayado, cosas que ya re-trabajé... O sea, todo, un poco de todo, tengo... me gusta  
319 sumar herramientas como para pensar...

### 320 **Completísima... (risas)**

321 Sí, la verdad que me entretengo, además, sino, es como que, siempre haciendo lo mismo, es  
322 como mucha monotonía. Entonces, voy ahí, un poco y un poco, de todo... Comentarios,  
323 viste... Voy re-trabajando, mucho, así siempre... sí...

### 324 **Bueno, estaríamos... Ahora paso a un segundo eje que son unas pocas preguntas sobre 325 tu experiencia en tu carrera de grado... Bueno... ¿Qué escribías en tu carrera de 326 grado?**

327 Resúmenes (risas), resúmenes, resúmenes, resúmenes... Y algún que otro material de  
328 producción científica para algún congreso, alguna participación, pero muy breve, no era un  
329 cuerpo de trabajo desarrollado, sino un breve resumen con algunos aspectos, pero también...  
330 Todo resumen...

### 331 **Y ¿Me dijiste que sos docente en la facultad?**

332 Sí, soy docente en la facultad de medicina...

333 **Y ¿Ahora? ¿Qué escribís?**

334 Mirá, este año me había propuesto empezar a hacer algún material de producción para la  
335 cátedra, eh... no tengo textos publicados en la universidad, pero la idea es un poco ir dándole  
336 ese curso; empezar a escribir algún material de producción propia para la universidad, eh...  
337 pero bueno, más que eso, por el momento, no. No, no, porque demanda mucho compromiso,  
338 mucho tiempo y hay que tener mucha disponibilidad, y, te digo, cuando uno no dispone de  
339 tanto tiempo es como que... es todo ahí, ¿No? Ir trabajando, ir priorizando, ahora mi objetivo  
340 es terminar una tesis, cerrar eso y después sí, empezar a generar material de producción...  
341 Eso sí, sí, de hecho, lo venimos trabajando... Nosotros tenemos un buen trabajo en el  
342 servicio, digamos... Entonces, pero después, trabajos... digo, muchos trabajos para  
343 congresos, eso sí, he escrito durante todo este tiempo, como autora de muchos trabajos de  
344 investigación escribí, eso sí, lo he hecho y lo sigo haciendo... Algunos de mejor calidad y  
345 otros, nada, otros más para entregar, ¿No? Y poder participar, pero sí, muchos trabajos  
346 científicos... Eso sí...

347 **Y ¿De qué forma evaluas a tus alumnos? Con trabajos escritos, orales...**

348 Mira, en este momento, por las características de la carrera, eh... yo en realidad hago una  
349 evaluación más longitudinal, ¿No? Son tres áreas en el año en que estoy yo...hago una  
350 evaluación muy longitudinal, eh... con un aspecto un poco más diagnóstico y un aspecto un  
351 poco más procedimental... No hago una evaluación Sumativa, nunca; salvo en la instancia  
352 del examen final, donde yo al alumno no lo conozco, se presenta en una mesa ¿No? Ahora,  
353 si son mis alumnos, trato de plantearlo más en término de algunas competencias, alguna  
354 estimación ¿No? De cómo que ellos vean, muchas veces, lo que han avanzado, sus  
355 producciones, les hago guardar el material para que lo revisen; porque imagínate que un  
356 material escrito sería imposible con la cantidad de alumnos que tiene la facultad... Una vez  
357 lo intenté... No me dio buen resultado, porque era como muy parcial esa evaluación y no me  
358 resultaba. En general, lo que hago es, más que nada, esto... de la oralidad y, nada, de que  
359 ellos concentren sus producciones para después compararlas, y ver cómo fue mejorando...  
360 Qué eso también tiene que ver mucho con el compromiso, con la carrera, con el tiempo que  
361 uno le dedica, ¿No? Pero, en general, es oral ahora la evaluación...

362 **Sí, cuando me dijiste que la preparación del trabajo del material de cátedra también es**  
363 **un gran compromiso, y, realmente, vos te estas dirigiendo a otros sujetos, que están**  
364 **aprendiendo y, es un compromiso muy grande...**

365 Sí, el impacto que puede llegar a tener eso... o sea, que hay que tener un compromiso  
366 marcado con esas cuestiones. También trato de manejar ese nivel con mis alumnos... un poco  
367 de... de transmitirles ¿No? La importancia de ciertas cosas, pero evaluar más que nada en  
368 términos procedimentales a los chicos, o sea, cuanto logro han alcanzado, cuanto han  
369 avanzado ellos... Que hagan también una auto-evaluación de sí mismos, ¿No? De pensarse,  
370 bueno... Yo empecé con esta idea y termino con esta... Eh... sí, un poco la opinión; siempre  
371 abro el debate a la crítica... Necesito como que, sino no sé si estoy haciendo bien mi trabajo  
372 o no... Si no hay devoluciones es difícil, pero, en general, sí, los evaluó de manera oral, oral  
373 a la mayoría...

374 **Te hago una última pregunta como cierre de la entrevista ¿Percibís que escribir te**  
375 **ayuda a organizar el pensamiento y aprender?**

376 (silencio) Yo creo que totalmente, a ver, se me cortó un poquito la pregunta, pero creo que la  
377 entendí... Eh... Creo que sí, a ver... Yo, encima mi especialidad me permite a que yo me  
378 pueda explayar un poco más en esto...Es como entender el pensamiento, la forma de  
379 representar el pensamiento es a través de la escritura; si yo no tengo las ideas claras, no va a  
380 bajar por el lápiz ni por el teclado... Entonces, creo que... todo lo que implique, no solamente  
381 este tipo de seminarios, que, además, fueron muy diversos... pero creo que, en esa  
382 heterogeneidad, es que aparece un poco esto de la capacidad de representar y la capacidad de  
383 representar básicamente es el pensamiento que uno tiene, ¿No? El lenguaje y el pensamiento  
384 se tienen que acomodar para que eso pueda verse reflejado en la escritura, y creo que sí, que  
385 fomenta, además, mucho el pensamiento crítico; para mí una de las grandes funciones de la  
386 universidad es esa... Establecer, colaborar con el pensamiento crítico, que eso no implica ser  
387 un anti-sistema ni un anárquico, sino entender un poco ¿No? Que yo puedo valorar desde una  
388 cierta perspectiva, que tengo que entender otras cuestiones para poder hacer una valoración,  
389 y demás, entonces, yo creo que sí... Que muchísimo ayuda... Hay que enriquecerse con esto,  
390 sino no hay otra opción...nos quedamos como muy estancados siempre, así que, la verdad  
391 que sí, que creo que sí, muchísimo ayuda...

392 **Buenísimo, entonces, ya damos por finalizada la entrevista... la verdad que muy**  
393 **enriquecedores tus aportes... Te agradezco mucho el tiempo... Fue un gusto...**

394 Bueno, Flor... la verdad que para mí también...

395 **Nos vemos el miércoles...**

396 Dale, dale...

397 **Adiós...**

398 Chau, chau...

1 **Entrevista Médica 2:** Fecha: 01/12/20

2 **En primer lugar, comencemos con preguntas con un eje sobre tu perfil profesional ¿Me**  
3 **podes contar un poco cuál es tu carrera de grado? ¿Ejerces actualmente tu profesión?**  
4 **¿En qué año iniciaste la maestría?**

5 Eh... yo soy médica, médica generalista y de familia, trabajo como médica en un centro de  
6 salud de atención primaria en la municipalidad de Rosario; estoy desde el 2007 ahí. Y... soy  
7 docente, eh... en el sexto año de la facultad de medicina, que es el Ciclo de la Práctica Final,  
8 Rotación de Centro de Salud. Allí me desempeño con cargo rentado desde el 2011. Me inicié  
9 a fines del 2007, pero desde el 2011 soy JTP simple.

10 En la maestría soy la cohorte 2018, que está finalizando ahora; lo que me tenía trabada con  
11 respecto a la especialización es inglés, que viste que varios de nosotros... Así que la otra vez  
12 no pude rendir porque justo se juntaba con un trabajo de M I, y, bueno... Eh... Ahora me  
13 presenté, y bueno, gracias a Dios me fue bien; así que ya culminó. Pero inglés fue una cosa...  
14 Es que como que no me había enterado, yo pensé que la iba a cursar, no sé... fue como una  
15 sorpresa para todos tener que enfrentarnos a esto, tenía, viste, conocimientos básicos de la  
16 secundaria, de la facultad, para traducir, así... pero igual, lo encontré con un nivel muy exigente  
17 al profesor... Me fue bien, pero...

18 **¿Lo tenían que rendir libre?**

19 Claro, ese es el problema. Y nos enteramos tarde, porque sino vos decís, desde el principio voy  
20 preparándome o rindo, no sé cómo que mucha presión al final que te condiciona... Eso, y lo  
21 sentí muy exigente...

22 **Bueno, pero ¿ya está! Ya estás liberada con respecto a eso... Buenísimo.**

23 Por eso, viste que te había dicho a partir del lunes, pero en esos días: lunes, martes, me llegó el  
24 e-mail, no... no sé, unos días antes me llegó el e-mail esto de inglés, que si lo podíamos  
25 rendir... Así que me olvidé de todo... Me ocupé de eso... y...

26 **No, está bien. Ni un problema...**

27 Se había enfermado... el profesor se enfermó y había suspendido todo, entonces la misma  
28 semana nos mandaron que se reprogramaban las mesas y todo... Así que, ya está...

29 **Ya está, ¿Ya la sacaste! Bueno... volvemos sobre un eje sobre tu experiencia como**  
30 **cursante de la maestría... ¿Cómo te resulta escribir trabajos sobre educación en la**  
31 **maestría?**

32 Y... fui aprendiendo... fui aprendiendo... No sabía escribir, la maestría me fue dando  
33 elementos, eh... Además de elementos, el ejercicio, el hacer ya es aprender... y, fueron todos  
34 ejes y conocimientos nuevos, no desarrollados por mí; no es que viste que vos tenes ya una  
35 base previa, toda la cuestión de las ciencias sociales poco... A pesar de que mi especialidad va  
36 mucho por el lado de las ciencias sociales y demás, pero más que nada en el discurso... No es  
37 la misma preparación del médico que de un psicólogo, trabajador social... para todas esas  
38 cuestiones me parece que tienen otra preparación...

39 **Sí, totalmente... Sobretudo también el tema, es algo muy resaltado... que, o sea, si bien**  
40 **con los médicos compartimos la idea de sostener un vínculo pedagógico, un vínculo**

41 **afectivo con otro, también... la educación es otro tema totalmente distinto y, ahí, muchos**  
42 **se encuentran con ese obstáculo al empezar a escribir trabajos ahí...**

43 Se estudia de otra manera, ustedes estudian autores, eh... y alomejor, hay que leer mucho para  
44 sacar un poquito. O sea, uno está acostumbrado a otras cosas... A libros o revistas que van a  
45 lo más concreto... pero esto es otro formato, otra forma...

46 **Sí, tenés razón... Nosotros estudiamos más autores, hay que ponerlos en diálogo. Más que**  
47 **la anatomía, el cuerpo humano y demás, nosotros tenemos otro tipo de escritura... Eh...**  
48 **Y bueno...**

49 A pesar de que no es tampoco, no es exacto... no es... ustedes no son uno más uno dos, nosotras  
50 tampoco, pero igual... Es distinto, dos infraestructuras de pensamiento.

51 **Totalmente... Y, ¿Sentiste dificultades para escribir trabajos finales?**

52 (silencio) Eh... Sí, porque fui aprendiendo, me costó... Fue un ejercicio nuevo, a la vez,  
53 también de encontrarme con las dificultades me volvió a posicionar como estudiante; entonces,  
54 vos como estudiante, sentís que te falta, que no sabes si está bien; a la vez de que uno tiene la  
55 vergüenza, o sea, más seriedad... No es que te da lo mismo que te vaya bien o mal, el respeto,  
56 viste... Pero, a la vez, de posicionarme como estudiante en esas dificultades, viste, que te ponés  
57 en eso... Me sirvió para verme con los estudiantes, me sirvió para mi vida, porque viste todo  
58 eso que por ahí te dicen: "Ay, se me desconfiguro justo que se lo iba a mandar" o "me pasó  
59 esto...", y bueno, yo me he encontrado con las mismas dificultades; y entonces digo, son  
60 ciertas, me parezco a mis alumnos, me acuerdo... No sé... Era la segunda materia, que la  
61 íbamos a presentar, y yo tenía... no sabía armar las normas APA, no podía imprimirlo...  
62 Entonces, me llevé la compu para imprimirlo cerca de la facultad y no estaba con las normas  
63 APA, se me desconfiguró... Y ya era la hora que tenía que entrar, que yo pensé que hacía pum  
64 y llevé y no lo pude imprimir, y le dije: "Profe, se me pasó, la tengo acá, pero se me  
65 desconfiguró...", "No, no importa, no te hagas problema", pero viste... El demostrar... Digo,  
66 "Uy, me parezco a mis alumnas". O sea, fue enriquecedor en los dos aspectos: como docente  
67 y como estudiante...

68 **Claro... Se hace sentir más empatía hacia tus alumnos... porque uno piensa que son**  
69 **excusas, pero no... Además de esos aspectos técnicos, como, por ejemplo, configurar las**  
70 **páginas y demás... ¿Tuviste alguna dificultad para escribir trabajos?**

71 (silencio) Y... Me cuesta y me sigue costando, la cuestión de la expresión, así... Los médicos  
72 no sabemos escribir... No... Lo que escribimos son recetas, no escribís, no está el ejercicio ese  
73 a lo largo de toda la carrera... Así que fui aprendiendo, y todavía siento que me cuesta... Lo  
74 fui aprendiendo, lo fui transitando a lo largo de aquí...

75 **Yo creo que es un proceso, siempre estamos aprendiendo a escribir, no hay un límite...**  
76 **siempre es algo mejorable...**

77 ¿Cuál era tu carrera? ¿Qué estás haciendo vos?

78 **Yo estoy estudiando ciencias de la educación... Mañana me recibo de profesora y estoy**  
79 **haciendo la tesis de la Licenciatura**

80 ¡Qué bueno! ¡Qué bueno!



81 ¡Sí! Bueno... ¿Vos consideras que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir  
82 trabajos sobre educación en la maestría?

83 No, nada... A la vez, viste que conviven el Plan viejo, Plan nuevo... A partir del 2001 se  
84 implementó el nuevo plan, que ahí tiene metodología de la investigación y como otra mirada  
85 más integrada en la parte de los problemas, pero yo hice el plan viejo... Plan 98, yo me recibí  
86 en el 2002...

87 **Sí, hay un plan por competencias en la Universidad de Medicina... ¿Se contempla la**  
88 **competencia comunicativa?**

89 No, no, no... No está...

90 **Bueno... y... ¿Sentís que el cursado de la maestría te permitió mejorar la escritura?**

91 Sí, me permitió mejorar en el escrito... Eh... Sí, me permitió mejorar... Pero tengo, o sea,  
92 recién comienzo... A pesar de que fueron estos dos años y medio, tres, estoy en un comienzo...  
93 Necesito... seguir haciendo, y es la idea...

94 **Sí, ni hablar... Es algo que se ejercita, y que, con el tiempo... A lo largo de la escritura de**  
95 **nuestra tesis vamos a cambiar un montón de maneras de expresarnos, cosas para**  
96 **redactar, maneras de organizarlo, que también, eso varía de acuerdo a cada uno...**

97 Sí...

98 **Eh... Bueno, ¿En qué sentido a vos te permitió mejorar? ¿En qué sentís que te ayudó?**

99 Eh... primero, eh... Me di cuenta que tan errada no estaba, o sea, yo era como que hacía muchas  
100 cosas en forma empírica... que estaba encausada, eh... le pude poner nombre a muchas cosas  
101 que no sabía yo qué eran, eh... Me dio herramientas para mis prácticas, eh... en el ejercicio,  
102 viste; ponerle nombre a las cosas... Eh... No sabía muchas cosas, esto del currículum por  
103 competencias lo aprendí acá, lo profundicé más acá... No sabía que estaba trabajando con,  
104 viste, con un caso-problema que era la unidad basada en problemas, no sabía lo que era  
105 competencia, eh... Hacía las cosas sin saber el programa; mínimamente, más o menos uno,  
106 pero... Y me dio como un eje, ¿Viste? Aprendí lo que es el plan de estudios, la cuestión de los  
107 objetivos, cómo hacer un examen, tener en cuenta viste que... Yo lo vivo haciendo,  
108 preparándolo para el examen, pero viste... vos tenes que enseñar lo que vas a tomar, no lo que  
109 no... "A ver si saben tal cosa", no, sino que den todo el... la cuestión del proceso, yo también  
110 iba valorando la cuestión del proceso, y bueno... como que le pude poner un nombre, pude  
111 entender un montón de cosas, eh... Y bueno, ya con fundamentos, y ver, por ejemplo, mis  
112 compañeros que alomejor es el hablando sin saber o hacen las cosas, en función de los que les  
113 parece, y no en función de un Plan, de los objetivos... De lo que parece que es mejor...

114 **Claro, vos ya eras docente cuando empezaste a cursar la maestría...**

115 Sí, sí, y lo hice porque tenía ganas, porque siempre quise hacer, profundizar, fue mi momento  
116 que pude, pero hacía rato que yo quería hacerlo, pero bueno, pude recién ahora... Y me dio un  
117 montón de herramientas...

118 **Buenísimo, D... Y, ¿Durante el cursado de la carrera obtuviste u obtenes orientaciones,**  
119 **consignas, actividades de escritura por parte del docente? Alguna orientación en el**

120 **sentido de que te ayude a escribir... Algún recurso que te haya movilizado para escribir**  
121 **una idea...**

122 No, cada uno nos fue dando un poco, o sea, todos, nos pidieron, todos los trabajos fueron  
123 escritos... Siempre hubo que entregar algo escrito a pesar de que lo presentábamos en grupos  
124 o en forma individual, que me pareció una riqueza enorme, viste que el último día se haga una  
125 presentación, siempre hubo algo escrito, que eso ya te exige... Eh... Muchos se dieron cuenta,  
126 vos ponele, en la tercer materia, no me acuerdo... Con D, un profesor, nos dio elementos...  
127 Viste... “Bueno, tengan en cuenta esto, cómo lo tienen que escribir” o nos decía: “Apliquen  
128 las normas APA, están acá...” o a mí me lo entregan de tal manera: una introducción, un  
129 desarrollo, una conclusión o... nos fueron dando esquemas, y también se iban dando cuenta de  
130 nuestras dificultades y nos daban... Cada uno nos fue dando y detectando esas dificultades en  
131 nosotros... o... Eso de hacerle hablar, vos decís, hacer hablar a los autores para vos es un  
132 ejercicio... A mí me costó hacerlos hablar... Estaban mudos los autores (risas)... Eso me costó  
133 un montón... Una de las materias, no me acuerdo cuál, nos hizo hablar tres autores... Y,  
134 probábamos nosotros y los autores estaban mudos... o... Había que describir... No sé si vos lo  
135 leíste: “Pulgarcita” y no sé quién más... Y bueno, yo le escribí el libro de Pulgarcita, y yo, al  
136 revés, le tenía que dar vida o decir que... No... No pude escribir cosas mías, pero igual fue un  
137 ejercicio importante el de escribirlo o la idea, viste que, como que intentas y te quedas ahí...

138 **Totalmente, cuando te hacen escribir reseñas... Eso es súper difícil. Es algo que me cuesta**  
139 **un montón, porque tenés que introducir tu mirada, pero a la vez conjugar los mismos**  
140 **puntos de diferentes autores, digamos, como los puntos en que convergen las teorías de**  
141 **distintos autores.**

142 Es difícil, o Historia, por ejemplo, la primera materia que era Historia... no sé de la Educación,  
143 me hablaba de eso... Y no... No entendía nada, para hacer el trabajo le pedí ayuda a mi hija...  
144 y ella me ayudó a escribirlo y demás. O en epistemología, también, ella conocía los autores,  
145 pedirle ayuda... como lo enfoco, cuál es la idea... Entonces sabía la idea y, epistemología, yo  
146 pensé que iba a ser fácil porque era solamente contestar consignas, leer y escribir... Contestar  
147 a la consigna, pero no... tuve que leer un montón de veces, y me llevaba la semana entera que  
148 fue la materia que era la hora en que estábamos con M I, que yo pensé que podía trabajar en lo  
149 de M I, y no... Me entretuve con lo otro, porque cero conocimiento... Igual muy rica y demás,  
150 y bueno... ya está...

151 **Sí, epistemología es una materia que demanda un montón; en nuestra carrera tuvimos**  
152 **epistemología de la educación. También, sentís que nunca la llegas a entender... Bueno...**  
153 **Me dijiste algo interesante, que me llamó la atención: Hay trabajos en grupos... No**  
154 **sabía...**

155 Sí... para rendir el examen... Hubo varias materias que las pudimos presentar en grupos con  
156 un máximo... Ponele organización... La universidad como organización, era algo así la  
157 segunda materia; esta que te digo que... Fue la primera que tuvimos que exponer y... Éramos  
158 cuatro, y, a la vez, eh... Tomamos una Facultad, en mi grupo por ejemplo era: un chico que era  
159 ingeniero, yo de medicina y dos de veterinaria y tomamos la Facultad de veterinaria... O sea,  
160 ellos eran dos, o sea, cada uno presentó un problema, nos pareció más rico ese y aplicamos ese,  
161 eh... A la vez, viste que te tenes que sumar a otro y tomar... Así que... Y después eh... No me  
162 acuerdo cuál, también, hicimos en grupo y es enriquecedor porque somos de distintas  
163 disciplinas; eh... yo, por ejemplo, tuve más afinidad con los enfermeros, con los de veterinaria,  
164 son los médicos que había... No, no, me puse...



165 **Sí, todo trabajo interdisciplinario enriquece; por eso, me llamó la atención que haya**  
166 **trabajo en grupo, siendo que: enriquece, pero también es difícil ponerse de acuerdo y**  
167 **demás entre estudiantes de distintas disciplinas... Entonces, es un desafío...**

168 Sí, sí, no... en otro grupo de cuatro que era una chica y un chico y después otro que era  
169 ingeniero... Eh... Bien... bah, sí dos materias seguro, tres hicimos en grupo y que lo  
170 presentamos... La cuestión de lo oral, viste... En la última materia, hacer la presentación de  
171 cada uno, uno va aprendiendo del otro... Es un ejercicio importante...

172 **Totalmente, bueno... Y... Al recibir trabajos finales, ¿Recibiste la corrección junto a la**  
173 **calificación por parte del docente o solamente la calificación?**

174 No, la mayoría te hacen devoluciones... No, sí, si...

175 **Y, ¿Cómo son? ¿En qué aspectos se centran esas devoluciones? ¿Cómo serían?**

176 (silencio)

177 **¿Te acordás?**

178 Eh... (silencio). En primer lugar, lo que más me llama la atención... La cuestión del trato, viste,  
179 de a colegas... Que eso te allana un montón, el hecho, todos valorizan tu trabajo, viste que no  
180 se pone en la cuestión del error y marcan el error bien, bien... De buena forma, “hubiese sido  
181 interesante que también hubieses puesto tu mirada, además de lo que hiciste, tal y tal” y te  
182 resalta: “Hiciste esto, esto, esto...” Eh... La verdad que, mira, reconfortante. Bien, bien, bien...  
183 Eh... dos trabajos tuve que rehacer, no es que todo está bien... eh... pero bien... Por ejemplo,  
184 el de currículum, y quedé marcada, yo lo hice y cuando hice, bueno, conocía el Plan de  
185 Estudios; entonces yo describía, describía, describía, puse poco de mí, y ella me decía: “Bueno,  
186 tu trabajo, prácticamente es una... como que escribiste todo sobre el currículum, y esto que  
187 escribiste sobre el currículum de medicina... Y que eso se puede encontrar en la web, está  
188 escrito, falta lo tuyo” ... Y era verdad, pero realmente, para mí era nuevo, y bueno, lo volví a  
189 hacer... En la segunda estuve mejor, pero lo necesitaba... O sea, yo para ese momento estuve  
190 madura hasta ahí; llegaba hasta ahí y digo: “Uh, sí... tiene razón...”. Y después, no sé que era  
191 otro que tuve que corregir algo que faltaba... Era con R... No sé qué era lo que me faltaba...  
192 Ah, me parece, sí... Yo me escapo de las cuestiones personales, porque era... Lo de ella fue  
193 fácil, porque era presentar, comparar así las teorías educativas... Y después creo que la última  
194 parte que era lo que a mí me parecía y demás, y yo puse como tres renglones... “Ah, me parece  
195 muy bien la comparación y demás...” Y no, tenía que posicionarme: “yo, como docente,  
196 estando en la facultad a lo largo de esto...”, viste que, como tres puntos... Y yo... muy sintético  
197 era... que no me dí cuenta tampoco, viste... Eh... “No, yo con esto, porque yo necesito tal y  
198 tal” y... entonces ahí lo hice...

199 **Es super interesante lo que me contas, una no se siente “cómoda” con la disciplina, y ya**  
200 **tirarte a tomar un posicionamiento es muy difícil, desde mi punto de vista. Eso fue una**  
201 **de las cosas que más me costó a lo largo de la carrera, porque si bien uno va adquiriendo**  
202 **lecturas, después hay que tomar un posicionamiento y darlo a conocer de manera escrita,**  
203 **que no es nada fácil.**

204 Sí...

205 **Porque hay todo una estructura detrás de eso, y hay que ponerle fundamentos... Eh...**  
206 **bueno... Y la otra pregunta era si considerarás que esas correcciones son necesarias para**  
207 **mejorar tu escritura, y porqué...**

208 (silencio) Sí, es necesario... porque uno no se da cuenta... O sea, yo estaba desubicada,  
209 desubicada en el buen sentido... Viste que uno piensa... Necesitaba ese encuadre y ese aporte,  
210 porque, como que uno va como un caballo limitado, y ellos te van abriendo el conocimiento...  
211 No, no, sí... Fueron oportunos, fueron enriquecedores, sí... lo que me llamó la atención al  
212 principio de la carrera... Bueno, yo empecé con historia y después esa... La universidad como  
213 organización, o problemas de la organización... Ya me olvidé... Eh... La cuestión, viste, de  
214 que yo pensé que iba a ser viste como metodologías nuevas o más dinámico y fue todo  
215 expositivo... viste... El horario nuestro viste que era... bueno, ahora es a las seis, pero antes  
216 era desde las siete hasta las once... Te imaginás si uno todo un día de trabajo y cuestiones, y  
217 escuchar... Escuchar, escuchar, digo... ¿Y esto vine a aprender? Viste... No me pareció, pero  
218 después me fui adaptando, me fui introduciendo pero... Me llamó la atención eso, que la  
219 metodología... eh... era muy convencional, no sé, como en todos lados, y acá “Docencia  
220 Universitaria” que fuera de esta manera... La que se destaca, bueno, viste M I, realmente lo  
221 hace tipo Taller, y sumado que ahora con las tecnologías como te hace participar. Por ejemplo,  
222 no sé, yo una vez estuve con el... No, estaba con la tablet, y tuve que agarrar el celular... Viste  
223 que tenés que trabajar con dos cosas y no tenes la computadora, porque tenes que ir viendo el  
224 campus y, a la vez, escribiendo, eh... La verdad que es un arte como enseña y como va haciendo,  
225 ella fue la que más... Fue distinto...

226 **Sí, totalmente. Veo que esa metodología ayuda, los implica porque están en la escritura**  
227 **de sus propias producciones, eh... pero te ayuda mucho en la manera dialogada de dar la**  
228 **clase... Que no es nada fácil tampoco, y... digamos, yo creo que eso contribuye a que se**  
229 **preste más atención y, bueno, es otra dinámica que la expositiva... Así que... eso es una**  
230 **de las cosas que te ayudan en la clase... Justo la siguiente pregunta era: ¿Cómo aprendes**  
231 **más y qué es lo que más te ayuda en la clase?**

232 Y... el tipo taller, así... el diálogo, el intercambio, porque no aprendo solamente de ellos, sino  
233 de mis compañeros también; de los aciertos, las dificultades, la experiencia, el trabajar con otro  
234 es re importante... Eh... Bueno, viste que esto ha sido todo particular de la cuestión de que ha  
235 tenido que ser por internet y demás, pero viste que afuera, como que el mundo se cae; fue difícil  
236 mentalmente, a mí me han pasado cosas importantes, eh... pero... viste que transitar la  
237 pandemia ha sido duro... Eh... ¿Vos dónde era que estabas?

238 **Yo estoy estudiando ciencias de la educación; yo lo siento igual... Aparte vos estás**  
239 **trabajando en dos campos que te implican de sobremanera, porque el campo de la salud**  
240 **y el campo de la educación fueron realmente muy interpelados por la pandemia... Así**  
241 **que me imagino... No es nada fácil a nivel personal...**

242 Yo, ponele, entiendo, viste somos estudiantes, yo también voy a necesitar y era importante  
243 charlar, pero no le encontraba el momento, viste, que antes quería terminar para entregar lo de  
244 M I, después me vino lo de inglés, y ahora a la una, bueno, me olvidé... Tengo un curso de la  
245 UNR de la cuestión viste de las TICs; entonces me olvidé... viste... que se yo... Me olvido  
246 por ahí de las cosas, tengo que anotarlo ahora... Sí, no... Están muy cansados todos...

247 **Sí, es la vida misma que pasa mientras escribimos... Realmente...**

248 Pero... De qué manera pasa, porque vos decís... viste, tenes una vida... Pero en este momento  
249 es mucho dolor, mucha incertidumbre, mucha miseria... Es un momento muy difícil...

250 **Sí, la verdad que es muy difícil de sobrellevar, sobre todo para quienes la están pasando...**  
251 **O sea, tuvieron pérdidas en el camino... Ya es una situación muy angustiante para**  
252 **quienes todavía gozamos de salud... Bueno, me habías respondido, a la pregunta ¿Cómo**  
253 **sentís que aprendes más? Me dijiste esta modalidad taller, eh... El diálogo, que es lo que**  
254 **más te ayuda en la clase y, por ejemplo, ¿Hubo alguna consigna o recurso que se utilice**  
255 **en la clase que te ayude? ¿Qué te acuerdes?**

256 (silencio) ¿Para escribir? ¿Vos decis algún recurso? Mmm... No...

257 **O que vos sientas que fue efectivo para que aprendas...**

258 (silencio) No... la modalidad de Taller, vos ponele, M I me cambió toda la estructura que yo  
259 tenía de la metodología de la investigación, me la dio toda vuelta... Esta vez, viste que bueno,  
260 que está la cuestión del Plan de Tesis, pero sobre la justificación, la fundamentación... Yo tenía  
261 otra estructura en la cabeza... Eh... (silencio) Sí, la modalidad taller, porque el otro profesor  
262 fue más expositivo... No... A la vez se notó... otra mirada, como... no sé... La modalidad  
263 taller, porque vos fijate que la mayoría son expositivos y que hablan, hablan, hablan, hablan,  
264 eh... Por ahí algún intercambio, eh... pero no es lo que se destaca en la mayoría de los docentes;  
265 M I, por ejemplo, te provoca para que vos hables y a la vez te hace participar... Si vos no  
266 participas ella busca la forma y bien... Lo otro, alomejor, viste, se da espontáneamente porque  
267 te llama la atención algo o... Pero la participación no... No sé...

268 **Claro... Y, ¿En qué punto de la escritura de la Tesis o el Plan de tesis estas? ¿Cuáles**  
269 **fueron tus mayores dificultades?**

270 Eh... Ahora se agregó el marco teórico... Hice, hice casi todo... eh... Un poco de cada uno,  
271 tendría que desarrollar más... La dificultad fue encontrar el director de tesis, pedir el aviste  
272 que, M I, viendo en qué punto estaba cada uno, que dificultades tenía, orientó un montón... La  
273 persona que ella me sugirió, que me dijo: "Ay, yo me acordaba de vos... De tal persona..."  
274 todo esto... que está trabajando... Yo le escribí, encontré el contacto, enseguida me contestó,  
275 le mandé el trabajo, le dije...aval institucional, pero... con la primera clase, Porque a la vez te  
276 da verguen... te da vergüenza lo de uno, como borrador, de hecho es un borrador y estoy  
277 trabajando... le dije que tengo que hacer correcciones y él me ayudó más, y bueno, en este  
278 momento, lo que entregué a M I es un avance con respecto al cambio de objetivos... Eh... no  
279 sé; está bien que lo vas puliendo y lo vas mirando de otra manera, lo que pensás que está bien  
280 después lo querés cambiar y todo eso... pero inicialmente estaba bien, después con el profesor  
281 de metodología de investigación, al principio: "Uh, sí, está todo bien". Y después cuando  
282 estamos terminando... "No, tenés que cambiar el problema", "No, tenes que cambiar los  
283 objetivos", y lo que vos pensabas que estaba bien ya estaba mal; cuando se lo mandé a mi  
284 director me ayudó y ahora cambié los objetivos y, eh... El Plan de Estudios, no sé, y me falta  
285 un poco más; le mandé como un pequeño avance, se podría decir... En estos días bueno, pero  
286 ayer se me fue y ahora voy a ver si alomejor me pongo a la tarde, pensaba seguir avanzando  
287 en, por ejemplo, corregir la bibliografía... Me falta poner... No puse, que el me dijo: "Te falta  
288 poner la bibliografía de la metodología de investigación que utilizaste" Eh... Quería seguir  
289 puliendo, viste que en toda esta semana tenés para ir trabajando, pero bueno, se me fue...  
290 Sábado inglés, el domingo descansé, ayer estuve haciendo otras cosas... Y viste que vuela,  
291 vuela, vuela el tiempo...

292 **Sí, sobre todo entendiendo a la escritura como un proceso siempre inacabado; siempre**  
293 **falta alguna “cosita” para modificar, o es algo que lo volvés a leer y después seguís**  
294 **cambiando cosas... Entonces, es como algo... Lo lees, lo lees, lo lees y siempre hay cosas**  
295 **por cambiar...**

296 Sí, a la vez, yo me di cuenta que el trabajo que yo hice tomaba una sóla mirada... la de los  
297 docentes, eh... porque, bueno, entrevistandolos como implementaron y dentro de mi ámbito,  
298 porque viste que la facultad es grande, son un montón de cátedras y yo estoy al final y no al  
299 principio, son distintos los problemas y demás... Y basándome en la falta de conocimiento del  
300 Plan de mis compañeros. Entonces, para mí no tiene el sentido y la comparación con otras  
301 facultades... Pero también me falta la mirada de los estudiantes eh... Tendría que ver y no la  
302 pude poner todavía; no sé si ponerla o alomejor acotar ahí para empezar y terminar (risas).  
303 Porque hay compañeros que utilizan la mirada de los estudiantes y, a través de este documento,  
304 este Google... viste que le mandas, no sé como se llama... Le pasas y te lo contestan, pero  
305 bueno... Hasta acá como para decir algo... **Y lo que destaca siempre I, viste... el**  
306 **perfeccionismo... Que uno quiere hacer mejor, mejor, y que falta... pero bueno...**

307 **Está bien, eso es lo que permite mejorar... Vos presentas tus avances y después, total eso**  
308 **es siempre mejorable... Pero cuando tenes la mirada de otra persona, cambia... Y con la**  
309 **escritura del Plan de Tesis, ¿Tuviste alguna dificultad en particular?**

310 Y, el marco teórico... la búsqueda bibliográfica, pero todo también por falta de tiempo y  
311 orientación... Eh... Entonces, eh... me fui mucho a la bibliografía de las otras materias, que,  
312 en parte, bueno: porque ahí... pero... **busque afuera, en cuanto a bibliografía, por ejemplo,**  
313 **solamente la lectura de otras tesis, para ver como la encaraban y demás; eso me sirvió...** Y, en  
314 escribir sí, el marco teórico, las cuestiones, el poner yo...

315 **Sí, me decís que es por falta de tiempo y también por orientación, eh... Tal vez ahí haya**  
316 **faltado alguna orientación, devolución o consigna que te ayude a buscar...**

317 (silencio) Y... Hubo una materia que nos hizo hacer la historia del arte, pero bueno, después  
318 de darnos toda la cuestión exponencial... Bueno: “ustedes, con respecto a este tema... (no me  
319 acuerdo si era didáctica) hagan la Historia del arte de tal cosa”... Y, “Uy, ¿Qué es eso? Y ahí...”

320 **Claro...**

321 Pero... **es larga la carrera y es corta a la vez... Son muchas horas, pero tampoco alcanza... Es**  
322 **un ámbito, no sé...**

323 **Sí, te entiendo... Es corta y tiene mucha información... Eh... ¿Qué uso informal de la**  
324 **escritura hacés? Por ejemplo, algo que no tengas que entregar, un resumen, cuadros**  
325 **conceptuales... ¿Qué te ayuda más?**

326 (silencio) No entiendo... O sea, que yo... ¿Qué hago? ¿Me volves a repetir?

327 **Sí, el uso informal de la escritura... La escritura no usada en términos formales... De**  
328 **decir: “Escribo porque tengo que entregar este trabajo”...**

329 ¿Cómo lo escribo? ¿Qué hago?

330 **Claro... hay gente que no le sirve el resúmen, sino solamente leer, otras personas**  
331 **prefieren hacer cuadros conceptuales, eh... otras tablas, hay gente que leyendo o**  
332 **marcando en texto está... no tiene la necesidad de escribir...**

333 Para estudiar cosas nuevas y demás, sí... Necesito escribir... Ir haciéndome, alomejor,  
334 definiciones, un esquema para orientarme y poder volver... También marcar, marcar me  
335 ayuda, en la época de estudiante también y, lo que estaba pensando, yo, para dar clases, eh...  
336 Por ejemplo, bueno: teníamos “caso-problemas”, lo que llamamos laboratorio y siempre los  
337 voy modificando... Siempre fui pidiendo, cambiando porque no hay actualizaciones desde la  
338 cátedra, sino que... Es una actualización personal... Uno como lo va... adaptando al estudiante.  
339 Sí fui escribiendo, por ejemplo, cosas que no estaban... El trabajo, por ejemplo, el trabajo de  
340 investigación de los chicos, va el trabajo final, era una recolección de datos, de las planillas del  
341 consultorio de los tres meses que cursan, la mitad del mes, y ver los diez motivos de consultas  
342 más frecuentes y hacerlos en un mapa, puntear los diez primeros motivos de consulta, con  
343 respecto al área de referencia... Yo lo cambié... Y bueno, hablando con los instructores del  
344 centro de salud, y en vez de ser eso, los diez motivos de consultas... que siempre es lo mismo,  
345 o sea, para el estudiante es nuevo el ejercicio si no se lo copia, no se lo saca al anterior... pero  
346 para el centro de salud es aburrido... Es siempre lo mismo, no le aporta nada... Porque bueno,  
347 en... si tienen falta de agua, en el verano se conocen las diarreas, cuestiones de piel; en el  
348 invierno la virosis, en marzo, si le toca hacer eso, son los controles de salud escolar lo que más  
349 va a prevalecer... Y sin embargo, hay otros problemas, en el sentido de que la comunidad o  
350 por el equipo, que, alomejor vieron que hay un aumento, por ejemplo, en el número de casos  
351 de tuberculosis... O, que está pasando con la falta de medicación y bueno, cómo se manejan...  
352 o como es la referencia, o la, o sea... viste con el segundo nivel, que sería el hospital... El centro  
353 de salud es el primero, bueno, hay muchas consultas... Entonces, yo lo que les proponía a ellos  
354 es ver un problema sentido por el equipo y que ellos sientan, y bueno... Armaban solos sus  
355 herramientas de búsqueda de información... Alomejor usaban fuentes secundarias, las planillas  
356 u otros registros o elaboraban ellos después cuestionarios, entrevistas, y, eh... le hacía hacer  
357 ese ejercicio, y bueno... Me odiaban, y bueno... Eso lo escribí yo... Y bueno, yo tenía otra  
358 estructura en la metodología de la investigación, porque les decía que, bueno, que le pongan  
359 un título, el planteamiento del problema, los objetivos... No le hacía ahondar mucho que  
360 escribieran ahí la cuestión del marco teórico porque se iban todo a lo que ya se sabe... ¿Qué es  
361 diabetes? Bueno, la diabetes es esto... Sin embargo, que ellos fueran a la cuestión; que alomejor  
362 pensaban cuántos pacientes diabéticos hay, ¿Tienen los controles? ¿Se hace educación para la  
363 salud? Viste, a otro enfoque, y, bueno, haciendo ellos... Y bueno, yo lo tuve que escribir y para  
364 el trabajo final se toma el problema sentido tal, lo presentan en esta estructura, para la  
365 presentación final... viste, en 15 minutos, en 5 diapositivas que tengan tal y tal cosa... Y,  
366 bueno, hacía yo lo que se hace ahora en la maestría, viste que en la última clase todos presentan  
367 15 minutos, y bueno, ellos presentaban eh, también... A sus compañeros y a los instructores  
368 del centro de salud... Y ahí hay un intercambio, porque es enriquecedor, tanto como para ellos,  
369 para los instructores, porque dicen: “uh, mirá la mirada del estudiante o esto no vimos...” O  
370 “qué importante” o estaban centro de salud cercanos que alomejor habían compartido la misma  
371 problemática... eh... viste que por ahí coincide donde hay más tales cuestiones es porque tiene  
372 tales características, pero no... Cosas muy interesantes que hicieron los estudiantes y que  
373 hemos sostenido a pulmón...

374 **Es interesante, porque ese ejercicio permite el contraste de datos con un marco teórico,**  
375 **como decís que la teoría está ahí, y, a ver, bueno ¿Cómo se pone en práctica esa teoría y**  
376 **cómo se juega en su profesionalidad?**



377 Y, para terminar, que no era parte de la metodología de la investigación, les hacía poner el  
378 FODA, viste la fortalezas y debilidades con respecto al trabajo, cosa que tenga una validez en  
379 lo que hicieron, porque alomejor ellos hicieron todo un planteamiento teórico ¿Cómo hacer  
380 esto? ¿Pensamos esto? Tales características tiene el centro de salud y demás, pero no  
381 consiguieron los datos. Entonces, como no consiguieron a los fines del ejercicio utilizaron esto,  
382 pero tal... La verdad que muy enriquecedor, a la vez que se mezclaba con evaluar al centro de  
383 salud; era más que nada la cuestión del trabajo...

384 **Claro, está bueno... Es como una auto-evaluación también, te permite considerar tus**  
385 **propias fortalezas y... bueno, los obstáculos. Bueno, pasamos a un tercer eje, que es sobre**  
386 **tu experiencia en tu carrera de grado ¿Qué escribías como estudiante en tu carrera de**  
387 **grado y qué escribís, también ahora, como docente, en tu carrera de grado?**

388 Como estudiante nada, nada, nada, nada... No, no escribíamos, el examen escrito... Múltiples  
389 choices. El ejercicio de hacer recetas tampoco, la aprendí después... No, en la Facultad privada  
390 yo había dado clases y le enseñan, bueno, a confeccionar la receta... No, no... Mi plan poca  
391 práctica, mucha teoría..

392 **Claro, y, ¿Cómo docente? Por ejemplo, algún material de cátedra, alguna ponencia, algún**  
393 **resumen para congreso...**

394 Eh... No, esto que yo te decía, viste, de escribir actualizando, por ejemplo, hay grandes ejes:  
395 salud integral de la mujer, eh... y bueno, ya tenes que poner otras cosas... Por ejemplo, la  
396 cuestión del Aborto, viste... la interrupción legal del embarazo...Eh... la cuestión de la  
397 violencia de género, viste que son cuestiones actuales que hay que agregar, que, bueno, que lo  
398 vamos agregando... A la vez, bueno, cuando daba clases sola llamaba a otra instructora del  
399 centro de salud que participaba en un colectivo de mujeres, eh... Viste porque yo soy objetora  
400 de conciencia, yo no, no puedo...Entonces, bueno, no acuerdo y demás, pero bueno...  
401 Estudiantes tienen que saber y bueno, invitaba a una instructora del centro de salud y daba toda  
402 la parte de la ingre.. de su experiencia; porque eso lo tienen que saber, después cada uno elige,  
403 viste que el hecho de estar en un lugar público... este...

404 **Está bien que des temas relevantes, aunque no coincidís con ello... hay que dar a conocer**  
405 **todas las posturas...**

406 Si, si, si... viste que esas las tenés que ir agregándolas, actualizándolas... o viendo temas...  
407 que se yo... antes, el dengue era en los últimos años, viste, nosotras habíamos armado todo en  
408 el 2008, 2010, y bueno... siempre tenes que ir poniendo cosas nuevas, actualizaciones de  
409 vacunas...

410 **¿Eso en qué se materializa? En el plan de estudios no, no cambiaría nada... ¿En el**  
411 **programa de la materia sería?**

412 Claro, pero no... no está actualizado, yo ahora cuando hice la cuestión de mi tesis, eh... en el  
413 plan 2001 dice, por ejemplo, siete renglones con respecto a la práctica final... Nada más, muy,  
414 muy general, muy esquemáticos, se podría decir que son títulos... Recién en el 2003 hay más  
415 elementos en cuanto a los objetivos de la práctica, el ámbito, objetivos, un montón de cosas  
416 más... y del 2013 hasta ahora no se ha actualizado, y hace falta un programa... Y que eso es  
417 lo que me interesaba, y que mis compañeros desconocen... lo hacen más que nada desde sus  
418 prácticas, eh... la mayoría somos médicos generalistas y realmente es ese el perfil del plan,  
419 entonces vos enseñas lo que vos aprendiste como residente... Desde lo que vos aprendiste

420 desde el centro de salud. Entonces, desde ese punto lo van dando, pero no tienen en cuenta que,  
421 bueno, que es el plan... No saben los objetivos, o por ejemplo, tendríamos que dar esto y esto  
422 al alumno, pero no ponen objetivos... Por ahí se van en mucho, en demasiado... Entonces, todo  
423 es importante... Entonces, si todo es importante y todo lo tienen que saber, aprendimos en la  
424 maestría que habría que tener bibliografía obligatoria y bibliografía ampliatoria. Entonces, ahí,  
425 das a todo, pero ¿Cómo vas a dejar eso? Bueno, pero es más importante lo otro... Y lo fui  
426 aprendiendo, y poner objetivos, y clarificar más la cuestión del plan... porque está mucho la  
427 cuestión de la subjetividad, y por ahí el estudiante se siente que vos le pedís... Y vos no le  
428 pedís, es el Plan, que responde a otra cosa... lo personalizan y... si tenés un plan, algo inscripto,  
429 y trabajan...

430 **Sí, en todo plan de estudios se juega una impronta de poder, tanto del docente como lo**  
431 **que se pondera a enseñar, lo que se pone de relevancia para enseñar un tema y no enseñar**  
432 **otro... Entonces, ahí hay un juego de selección y de poder, si se quiere, muy importante**  
433 **en el curriculum.**

434 (silencio) Sí, pero que no está escrito...que nosotros lo decimos para bueno, a través de lo que  
435 llamamos laboratorios, que son seis laboratorios que eran cada 15 días, ahora son semanales...  
436 Por eso, yo lo que tenía del currículum y ver cómo fue la implementación del currículum en  
437 2001, desde el principio hasta el 2019, que me parece que es muy amplio... pero es hasta el  
438 2019 porque ahora es distinto, hay un...

439 **Este año fue un punto de inflexión, para cualquier programa y plan de estudios... No**  
440 **estábamos preparados para afrontarlo, pero bueno... Se hizo como se pudo y también se**  
441 **salió a flote con el mayor profesionalismo... Eh... ¿Y de qué forma evaluas a tus alumnos?**  
442 **Vos ya me dijiste con respecto a los problemas... pero quiero saber... ¿De forma escrita,**  
443 **oral u ambas modalidades?**

444 (silencio) Y, oral; oral porque bueno, trato que sea un proceso, en las clases ellos tienen que  
445 preparar y es expositiva, y bueno, trato de ir evaluando de forma gradual y escalonada... No es  
446 lo mismo el estudiante que se inicia al que va terminando... Trato de ir viendo y, a partir de los  
447 errores, cómo también, viste, que aprendan, eh... En la cuestión participativa bueno...¿Ustedes  
448 acuerdan? Bueno, vos me decís eso, y ¿Vos acordás? Sí, no, porqué; entonces, ahí se va... y  
449 como una forma de aprendizaje... Sí, más que nada oral, a través de escrito es su trabajo, pero  
450 que ahora bueno, cambió... El trabajo final, que es muy difícil corregirlo... Porque yo entiendo,  
451 como a mí, a ellos les cuesta escribir y, alomejor, estuvieron un montón para poner algo y no  
452 se lo podés tirar... Entonces, por ahí otros toman otro trabajo, y yo les digo: “No, no los tomen,  
453 porque eso está mal... “ Yo hago la corrección oral, porque no le podés decir: “No, hazlo de  
454 nuevo”... Salvo, algunas cuestiones, que decís: “No, esto no puede ser, me están tomando el  
455 pelo...” Me impresiona, viste, se piensan que yo no lo leo, que se los he devuelto, pero...  
456 Escrito y oral; así la exposición, tratando de valorar, acompañar y estimular lo que ellos puedan  
457 escribir...

458 **Claro, entonces hay una instancia escrita y después oral... Ambas modalidades...**

459 Y, claro, ellos entregan antes el trabajo escrito, y sí, lo vas viendo para ver si está orientado y  
460 demás...

461 Bueno, como última pregunta te pregunto, valga la redundancia... ¿Percibís que escribir te  
462 ayuda a organizar el pensamiento y aprender? ¿Por qué?

463 Sí, yo necesito escribir... Sí, sí, sí... porque es como que aterrizas... No sé... Se fija más: es  
464 mejor, lo visual, lo escrito, o por ejemplo, para ahora, para dar las clases eh... Antes bueno, si  
465 yo necesitaba tenía el pizarrón, pero el power point, alomejor un esquema... Hacerle la  
466 presentación del caso-problema, y bueno... Miramos ahí... qué vemos... Eso que te ayuda...  
467 Y más o menos tener las herramientas... Y, bueno, no estaba sola, sino con otra compañera, y  
468 también articular; fue también articular con el otro... Y yo soy mucho más de escuchar que de  
469 hablar. Sin embargo, mi compañera, recién se inicia; ella quiere explicar y hablar, y no los  
470 deja... Que, alomejor si los dejaba el otro me lo corrige. Entonces, nosotras realmente vamos  
471 a intervenir en lo que falta, en lo que no sabe... Porque viste que los estudiantes te dan... yo  
472 fui docente de un programa de la nación; que hablaba de herramientas de pedagogía, y demás,  
473 y decía que hay que dar la clase a boca cerrada; dejando que los otros hablen... Y la forma de  
474 llegar al conocimiento era a través de los módulos, que estaba escrito, lo que tenían que saber  
475 ahí... Y en las reuniones era un intercambio, y hacer el ejercicio de... Entonces, a boca cerrada,  
476 primero escucharlo y bueno, luego después ir... Además de mi modalidad, que a mí no me  
477 gusta hablar, no me gusta exponer...

478 **Sí, me interpele mucho; como docente, a mí me cuesta respetar los silencios... Decir,**  
479 **espero a... respetar ese momento para recibir una devolución... Es un ejercicio y que se**  
480 **va trabajando... pero es muy difícil...**

481 Te tenes que morder la lengua para no hablar... vos ya quieres decir y hablar de tu experiencia...  
482 No, lo tenes que escuchar primero y después decir, pero viste, es como que uno quiere  
483 compartir, hablar, y es el momento de ellos... porque están aprendiendo, si nosotros ya  
484 sabemos...

485 **Entonces, me dijiste que, por un lado: escribir te ayuda como estudiante para “aterrizar”**  
486 **y terminar una idea... Y también como docente, como apoyatura visual para tus clases.**

487 Sí, sí, si...

488 **Buenísimo, ya terminamos con las preguntas... No sé si quieres agregar algo... o...**

489 No, no, no...

490 **Bueno, muchas gracias...**

491 Te envidio tu directora...Que suerte, te envidio... Bueno, ha sido un lujo tenerla como docente;  
492 me compré en libro, me ayudó para hacer la nota para pedir el aval institucional... No sabía  
493 como hacer, y bueno, eso me ayudó el libro de ella... Ahora voy a ver como me vinculo, porque  
494 como soy media tímida, y demás... Ahora está en Paraná... Pero es un hombre bueno, bien,  
495 me contesto... así que voy a ver si me conecto de nuevo...

496 **Espero que tengas mucha suerte con eso y que establezcas una linda relación, porque es**  
497 **muy importante tu relación con tu director... También te agradezco el tiempo para**  
498 **ayudarme con las preguntar, y disponer para ayudarme a construir la investigación**

499 Gracias a vos.

500 **Nos vemos, éxitos.**



1 **Entrevista Veterinaria 1: Fecha: 13/12/20**

2 **En un primer eje quiero que me cuentes un poco sobre tu perfil profesional ¿En qué**  
3 **año iniciaste la maestría? ¿Cuál es tu carrera de grado? Si ejerces actualmente tu**  
4 **profesión...**

5 Bueno, te cuento un recorrido rápido sobre la ruta de mi vida. Yo nací en el Uruguay, hice el  
6 LISEO, hice todos los niveles allá y después hice el LISEO cuando me mudé para acá,  
7 continué en el ciclo básico común de la Universidad de Buenos Aires, eh... Luego ingresé a  
8 veterinaria de la UBA, hice los dos primeros años allá, y por cuestiones de mi familia me  
9 trasladé a Santa Fe. Así que bueno, me erradiqué en Casilda porque estaba la Facultad más  
10 cerca, y continué mi carrera de médica veterinaria acá en la Universidad Nacional de Rosario,  
11 Facultad de Ciencias Veterinarias. Eh... luego, también hice radiología veterinaria y  
12 radiología humana como nivel terciario. A continuación, me recibí de veterinaria y después,  
13 y tengo otra carrera de grado, que es Licenciada en Formación de bioimágenes. Luego hice,  
14 en el campo disciplinar, eh... especialización en posgrado en Felinos Domésticos acá en la  
15 facultad de Ciencias veterinarias también, y bueno, hice el recorrido de la especialidad en  
16 docencia y bueno, ahora la maestría.

17 **Bueno, Susana. Y, en tu experiencia como cursante de la maestría, ¿Cómo te resultó**  
18 **escribir trabajos sobre educación?**

19 (silencio) eh... Bueno, eso, mirá, es algo que yo tengo sumamente claro, estudiado,  
20 pensado y reflexionado, porque... los que venimos del campo disciplinar de lo que es la  
21 medicina veterinaria, eh... en verdad, somos... A ver, como te puedo decir... Por usar una  
22 palabra, capaz grosera, pero... Somos primitivos en cuanto a la redacción. Entonces, eso hace  
23 que te lleve muchísimo, muchísima cantidad de tiempo, dedicación en lectura. Así que yo  
24 arranqué mucho por la lectura, por modificar lo que es mi léxico... Eso me costó muchísimos  
25 años; y eso tiene que ver también, no solamente con tu campo disciplinar, con tu carrera  
26 universitaria, porque yo no hablo igual que una arquitecta o una abogada o lo que fuere ¿No?  
27 Y que, por otro lado, también, la docencia te hace distinto... Te abre una ventana que miras  
28 de otro ángulo... Palabras que vos decís, pero mirá... Esto no lo usé nunca, lo voy a  
29 incorporar, lo vas a buscar, eh... Y comenzas sin darte cuenta una trayectoria y un recorrido  
30 con una redacción que se va enriqueciendo de a poco, muy lentamente pero que tenés que  
31 ayudarla con un montón de lectura. Al menos eso me pasó a mí, que no vengo del palo de  
32 una familia de profesionales; es decir, y que te cuesta más, porque eso está estudiado. No es  
33 lo mismo un hijo de un profesional, cualquiera sea el campo disciplinar en que se desempeñen  
34 esos papás, digamos, a otros que, en el caso mío, vengo hija de un obrero, ¡Imagínate!  
35 Donde... por ahí las preocupaciones, no porque sea menos, pero las preocupaciones y el  
36 entorno son diferentes. De hecho, yo tengo una hija que se crió en el entorno de mi casa, en  
37 la que siempre se hablaba, obviamente, del examen que tengo que rendir, “pero mamá, otra  
38 carrera estas haciendo”, “Sí, estoy haciendo otra carrera, porque esto me complementa para  
39 tal cosa... ya te voy a dar más tiempo”... Y bueno, mi hija se crió en ese ámbito; tenía dos  
40 años o tres y sabía cual era el hueso más largo del organismo, por ejemplo. Cuantos dedos  
41 tenía un gato, cuantos dedos tenía un perro, por ejemplo, ¿No? Las diferencias... Eso te hace  
42 una mirada y una formación diferente, obvio. La trayectoria, en mi caso, yo te puedo contar,  
43 por eso, referido a lo que vos me estas preguntando, de la redacción... Me costó, me cuesta  
44 y me costará... Esto es así, y no porque no tome cursos, porque tomo muchísimos cursos,

45 leo... No sabes cuánto leo, leo muchísimo... Y también, cuando la persona habla yo siempre  
46 digo: yo escucho a alguien y sé si tiene lectura o no. No importa que tipo, que temática, pero  
47 me doy cuenta si esa persona tiene el hábito de la lectura.

48 **Es interesante lo que me decís; en primer lugar, por el hecho de tu anclaje familiar, que,**  
49 **realmente... Tal vez, se espera un tipo de estudiante que ya sepa escribir y tenga**  
50 **resuelto ese tema; siendo que es necesario que esas cuestiones se enseñen... Se da por**  
51 **sentado que sabemos escribir, pero en realidad, nadie lo sabe hacer. Otra cosa que**  
52 **trajiste a colación es el tema de que nunca vamos a aprender a escribir, la escritura es**  
53 **algo perfectible. Entonces, me parece super interesante esto que trajiste a colación.**

54 Claro, y también el, a ver... yo creo que hay un factor que es interesantísimo; que es que  
55 tiene que ver la curiosidad. La curiosidad tuya y la que vos despertás en el otro, eso es  
56 fundamental, porque si no sos curioso... Y yo, por ejemplo, cada vez que voy a escribir tengo  
57 problemas y empiezo con el de qué, cómo... ay, no... no se pone así, suena mal, y lo voy a  
58 buscar y resulta que está bien. Bueno, entonces, bueno... en algunos casos no está bien.  
59 Entonces, estoy permanentemente, siempre, leyendo, y como te digo, tratando, viste, de  
60 mejorar en la redacción, que es bastante, es bastante ya tener ganas de mejorar eso, porque...  
61 te digo porque es bastante, no porque yo sea la mejor ni la peor, al contrario, soy diferente,  
62 pero siempre reviso, es un constante mirar... Intento de nuevo, hasta para la publicación  
63 de trabajos... porque vos viste que en la docencia nosotros tenemos tres pilares que  
64 cumplimentar, que son la extensión, la docencia y la investigación, que tampoco es poca  
65 cosa... Yo soy *full time* como docente, así que estoy todos los días en la facultad; pero, toda  
66 esta experiencia que te cuento me hace acercar a mis alumnos, porque yo puedo tener empatía  
67 con ellos desde ese lugar; entonces, yo veo esa mirada, cuando a ellos les pasa algo... Y  
68 entonces ahí me acerco y siempre trato de tener un vínculo, formar un vínculo con ellos de  
69 acompañamiento. También, yo creo que esto de que vos acompañes, en que esa persona, ese  
70 individuo se vaya formando con un pensamiento crítico... que no crea que si yo digo que la  
71 ventana es verde o que está lloviendo y que me lo crean... No, no... Discutime, interpelame,  
72 dudá de mí, y que este es el nuevo modelo de estudiante, también... Si vos lo ves así, y es el  
73 nuevo modelo de estudiante que muchos docentes, desgraciadamente, le son reticentes a la  
74 hora de recibir este modelo...

75 **En muchos casos es más fácil decir lo que sabemos y no esperar alguna contradicción...**

76 Claro, vos escuchame y cállate la boca, porque la que se soy yo...

77 **Sí, totalmente. Eh... Volviendo a tu experiencia como estudiante en la maestría,**  
78 **¿Sentiste alguna dificultad en particular? ¿Algún aspecto de algún trabajo que te haya**  
79 **resultado más difícil elaborar?**

80 No, mirá. En verdad, ahora me agarraste justo, porque, por ejemplo, estoy sin dormir  
81 porque rindo inglés mañana. En verdad, si te digo, te digo esto: inglés, porque ya la vengo  
82 padeciendo, no desde la maestría... De otras instancias y la verdad es que, cuando vos agarras  
83 inglés de grande... yo te agarro un paper y te lo leo, todo... pero, viste, es como... el hablar  
84 olvidate, porque no lo voy a hablar nunca, por ejemplo... Y no porque no haga uso, porque  
85 vivo haciendo... Pasé en varias instancias, pero bueno, en definitiva sería eso, nada más...  
86 Creo que sí, cada uno... porque, a veces me pongo a pensar en todos los docentes que tuvimos  
87 en la maestría, y por ejemplo, me acuerdo de todos, hasta como se llaman y que dí con ellos

88 y que hablé y... y algún momento especial. Creo que es un equipo de profesores muy  
89 destacados, con una trayectoria importante, que está a la altura la especialidad y de la  
90 maestría... este, que eso se nota, que te acompañan, que te entienden, eh... sobre todo eso...  
91 Un poco lo que estábamos hablando, viste un poco lo que yo estaba hablando de lo que yo  
92 hago con mis estudiantes, un poco es lo que yo sentí en la maestría y lo que es extrapolarse  
93 ¿Se entiende?

94 **¿Hablando a favor? ¿El vínculo dialógico te permitió apropiarte conocimientos? ¿O lo**  
95 **sentiste al revés?**

96 No, no... yo siempre sentí el acercamiento del profesor, el vínculo. Por ejemplo, ofrecer y  
97 brindarte su contacto o su celular, su mail para que le escribas y que después te iban a  
98 responder... Cosas que, por ahí, vos en la docencia universitaria eso no lo ves...

99 ¿Vos sentís que eso te ayuda en la redacción de trabajos? Esa dialogicidad...

100 En mi caso sí, porque, yo por ejemplo, soy de... o, por ejemplo, si me deslumbra un profesor  
101 soy de escucharlo, me gusta escucharlo, pero... tenes distintas dinámicas, porque, por  
102 ejemplo... a ver, por ejemplo I, yo me quedaría así, mirándola y chau, no digo ni papa, por  
103 ejemplo, hablando coloquialmente. Y, eso me hizo acordar a mis alumnos, que, por ejemplo,  
104 me mandaban mensajitos así, al finalizar el año, que son, por ejemplo, yo tengo un equipo en  
105 sexto año que estamos en el hospital y ya son colegas, prácticamente, y que me ponían  
106 mensajitos, por ejemplo: "Gracias por todo lo que nos diste en el año" "Vos sos de aquellos  
107 docentes que quisiéramos escucharte todo el tiempo, muchas horas seguidas", y, yo, por  
108 ejemplo, con Isabel... A mí me pasó esto, por ejemplo. Me quedaría ahí sentada, y no porque  
109 no quiera interactuar con ella, sino porque está diciendo cosas que, las explica de una manera  
110 tan simple que vos las incorporás enseguida y que no te las olvidás. A veces, un poco, que se  
111 yo... el trayecto de la lectura, como... son esos docentes que te van a dejar esa marca para  
112 siempre. Por ejemplo, y otros, por ejemplo, otros docentes, como podría ser C, por ejemplo...  
113 eh... todos se levantaban y yo me quedaba hablando con ella. Entonces, me quedaba  
114 hablando con ella y, por ejemplo, debatíamos y hablábamos de cosas, de los asentamientos,  
115 porque como mi hija es Licenciada en Trabajo Social, hablábamos de cómo nos  
116 involucraba... Y bueno, todo ese tipo de cosas, porque como yo también desarrollo tareas en  
117 asentamientos, con el tema de móvil de castraciones y demás. Entonces, debatíamos sobre  
118 eso; y siempre, todas las clases me quedaba con S charlando... Entonces, uno como que  
119 tiende a eso de interpelar, de dialogar, de conversar, que todo es crecimiento, ¿No?

120 **Totalmente, lo celebro muchísimo. Y... entonces, me dijiste que dificultades en trabajos**  
121 **no tuviste para escribirlos, salvo el idioma, inglés.**

122 Muchos sacrificios, como te repito, no dejando de lado todo lo que yo te decía... Leer, leer,  
123 leer...

124 **Totalmente, y también entender a la escritura como algo constante; nunca tiene fin. No**  
125 **hay nada, de... por ejemplo, ¿Algún trabajo final de algún seminario que haya**  
126 **dificultado?**

127 Me habrán costado más unos que otros, pero si yo te digo que no entregué ninguno, no...  
128 Siempre entregué todos, por ahí, viste ya a último momento, porque te tenías que quedar  
129 levantada para llegar porque tenes otros compromisos por allí, pero no que me digas

130 imposible de no hacerlo... No, todo era posible, faltaba lectura... Me parecía que era  
131 imposible, pero no era imposible, te faltaba leer, leer y leer un poco más.

132 **Sí... Y vos ¿Consideras que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir**  
133 **trabajos sobre educación?**

134 No, no, absolutamente no. Absolutamente no, yo creo que, por eso te decía antes...  
135 Cuando vos cursas lo que es la maestría en educación superior, te abre una ventana, te muestra  
136 un paisaje que no lo habías visto antes... Y ahí te cambió la vida... Al menos a mí, que creo  
137 que soy docente así como que ese era... jugada, era inminente que tenía que ser eso y no otra  
138 cosa. Entonces, cuando te pasa eso es como que si vivieras para eso, no sé como explicartelo;  
139 vivís para eso, sentís que el protagonista son tus alumnos, no vos, haces todo por ellos...

140 **Sí, tal vez... En el tema vos ya estas muy experimentada porque, indirectamente, sin**  
141 **haber hecho antes la maestría, ya tenías mucha experiencia profesional en la docencia.**  
142 **Entonces, tal vez el tema de la educación no generó dificultades...**

143 Claro, lo que pasa es que en la docencia, cuando vos haces cursos, porque siempre hice cursos  
144 de posgrado. Cuando vos haces cursos, mientras no hiciste el posgrado en docencia  
145 universitaria es como que haces cosas pero no tienen nombre y apellido; y cuando cursas la  
146 maestría, las identificas, las codificas.

147 **Totalmente. Es un aspecto muy recurrente en las entrevistas; empezas a categorizar las**  
148 **cosas que venías viviendo en el aula. Bueno, en el pasaje del grado al posgrado ¿Vos**  
149 **sentís que hubo cambios en tu forma de escribir?**

150 Sí... sí...

151 **¿En qué sentido?**

152 Falta todavía, falta no sabés cuanto, pero trato de seguir formándome, pero sí... Incorporé un  
153 léxico que antes no lo tenía; pero, te quiero decir que también tiene que acompañar de lectura  
154 eh... De lectura de la maestría y de lectura de otras cosas también. No es mágico, no es que  
155 la cursaste, te fuiste y ya está; acá hay que seguir trabajando y cada vez más. Eso es lo que  
156 yo siento; que siempre tenes que *Palabras que vos decís* trabajar y el camino no tiene fin;  
157 este camino no tiene fin... Por lo menos lo entiendo yo así...

158 **Buenísimo, y, ¿Vos sentís que el cursado de la maestría te permitió mejorar en algún**  
159 **sentido? ¿Contribuyó a esos cambios que notaste en vos?**

160 Sí, mejorar... Muchas cosas, aprendí muchas cosas con la maestría. Como te decía antes,  
161 aprendí, incorporé un léxico que antes no manejaba, que no era de mi cotidianeidad, eh...  
162 Aprendí, por ejemplo, una mirada distinta con respecto a la problemática de la educación  
163 universitaria, eh... A comprender detalles, eh... Y, por otro lado, por ejemplo, aunque te  
164 parezca mentira, porque uno va copiando del profesor también, a escuchar... Ya venía  
165 trabajando sobre escuchar, pero es como que me dio el ultimatum en eso también: aprender  
166 a escuchar, a callarme un poco, no hablar siempre yo, porque te darás cuenta que hablo  
167 bastante, soy verborágica... Pero, bueno, ¿Me entendés? Y otra cosa que aprendí, por  
168 ejemplo, yo soy muy seria. Entonces, el estudiante, por ejemplo, tenían acercarse, y me  
169 decían: "Susana, nada que ver. Cuando hablamos con vos a lo que sos cuando te vemos  
170 caminando por la facultad". Y, entonces yo, siempre digo... las apariencias engañan, como

171 dice Platón. Entonces, aprendí a trabajar sobre lo que es la sonrisa social; que yo no entendía  
172 eso cuando se decía: “Oh, cuando vos te vas de tu casa y entras a la facultad es otra cosa”...  
173 Y yo pensaba, ay estos están locos, que separan... No, no, es verdad... Entonces, aprendí a  
174 eso... de dibujar una sonrisa eh... a pesar de cosas que te pueden pasar. A todo el mundo le  
175 puede pasar cosas, pero yo cuando voy tengo que estar bien para arriba con mis alumnos,  
176 porque son ellos los protagonistas. Entonces, es como que también empecé a sentir como  
177 más seguridad, ahí está; eso sería. Nunca lo había pensado, ahora hablando con vos... Como  
178 más, una seguridad en el manejo con los estudiantes, decir las cosas de buena manera con  
179 mis colegas, porque trabajo en una cátedra machista, donde, a veces se ha maltratado a los  
180 estudiantes en las instancias finales. Y yo me iba angustiada a mi casa, y, por ejemplo, ahora  
181 no... Ahora, en el momento del exámen, por ejemplo, puedo decir: “Bueno, creo que ya  
182 pasaron 35 minutos. Se da por terminado el exámen”... Así, simplemente lo digo y se terminó;  
183 y antes como, que no podía hacerlo... Me angustiaba yo, no podía hacer eso. Entonces,  
184 bueno, eso cambió.

185 **Claro, te generó esa seguridad para empezar a moverte en el aula una mejor calidad en**  
186 **la experiencia de la docencia.**

187 También es como te decía antes, uno copia del profesor también. El tono de voz, la manera  
188 de decir las cosas, cómo las decís. Capaz que te estoy diciendo una cosa re importante, pero  
189 te lo digo con un tono tan dulce que... Te soy sincera, al principio me costaba... Decía, ay  
190 Dios mío, entre la sonrisa social y el tono de voz, ya no doy más. Después lo incorporas, no  
191 te das cuenta y lo incorporas...

192 **Y, con respecto a la redacción de trabajos?**

193 Sí, es más. Por ejemplo, te cuento, nosotros siempre publicamos trabajos en la cátedra;  
194 entonces, por ejemplo, ahora te hablo de otro ámbito de redacción, que tiene que ver con lo  
195 disciplinar porque con todo esto de la pandemia y del cursado virtual tuvimos que hacer toda  
196 la cursada, trabajamos todo el año en la virtualidad. Y en esto de la virtualidad tuvimos que  
197 publicar todos los resultados, de la cursada, de todo lo que es la dinámica, cómo hicimos los  
198 prácticos, bueno... Y en todo esto, antes cuando hacía una redacción se la pasaba al jefe de  
199 cátedra y me lo devolvía y me decía: “no, acá no, acá no”... Esta vez, viste hasta cuando tenes  
200 miedo, se lo mandé a él y me dijo: “No, no. Ya lo ví, me parece que está bien. Mandalo  
201 directamente a publicar”, y lo mandé a la UNR y me lo aceptaron así de una. Así que la  
202 alegría que tenía, ¡No te podes imaginar! Sin modificaciones, sin nada... Así que siempre los  
203 trabajos míos iban pasando por los superiores, y ahí te daban el OK, y bueno, ahora ya lo  
204 hago sola. Así que bueno, para mí eso es muy importante, porque también depende dónde lo  
205 publiques... Ya sabemos cómo es esto; una cosa es publicar un trabajo, por ejemplo:  
206 resultados de un taller, de un práctico, de una sala de extraímentos quirúrgicos, en la que vos  
207 hablás con terminología específica, un léxico técnico en el campo disciplinar, es diferente a  
208 cuando vos te metes a hablar sobre lo que es la educación on-line, por ejemplo, que te tocó  
209 en la cursada 2020. Es un contexto diferente...

210 **Dijiste algo super interesante.** El lector al que te orientas define muchísimo la forma en que  
211 transmitís. Por eso, es interesante como van modificando su forma de escribir y cambiando  
212 también en el mismo campo de la educación. **Si bien es educación en su propio campo**  
213 **disciplinar, uno amplía el público lector cuando ingresa a la maestría, porque empieza**  
214 **a producir, indefectiblemente.**



215 Exactamente, claro...

216 **En el cursado de la carrera, de la maestría, ¿Obtuviste u obtenés orientaciones,**  
217 **consignas o actividades de escritura que te permitan mejorar?**

218 Eh... Sí. Sí, algunas de manera directa, pero... por ahí eh... otros te han sugerido, también.  
219 Creo que... otros, bueno, tampoco tantos, tampoco todos. Pero, pero sí, siempre están  
220 estimulando a eso... A todos nosotros nos estimulan. De alguna manera sutil o no tan sutil,  
221 pero siempre uno se estimula para mejorar en cuanto a la redacción.

222 **¿Y cómo son esas consignas? ¿Te acordás? Por ejemplo, vos me decías de manera**  
223 **directa o indirecta... ¿A qué te referís?**

224 Y, por ejemplo, que se yo... Estamos en los tonos y las formas de hablar, por ejemplo, I te  
225 diría: “A ver, vamos a ver acá, esta terminología no está del todo, esta redacción no está del  
226 todo clara, podríamos hacer algo superador...” ¿Se entiende? Bueno, te lo está diciendo, no  
227 somos tontos, ¿No? No estamos en primer grado que te dicen “Ah está mal”... Este... Y, por  
228 ejemplo, en otros profesores, por ejemplo, te dicen: “Bueno, la redacción se podría mejorar  
229 un poco”. Así... Así... pa... te la tiro; que no importa, ya somos grandes todos, nadie se va  
230 a ofender; pero eso también, es espectacular, porque a mí vos me decis eso y me haces saltar  
231 de la silla, viste... Me haces ir a buscar los libros y ponerme a leer. Capaz que a otro no le  
232 da resultado, pero a mí... ya me pongo, viste. Entonces, eso creo que... el comportamiento  
233 ha colaborado mucho, viste. Esas sugerencias, esas ilustraciones han colaborado mucho  
234 también...

235 **De todos modos, ¿Te confunde que te digan que a la redacción le hace falta mejorar sin**  
236 **indicar lo específico a hacerlo?**

237 Si, claro... Exactamente. Hay que ser específico con esto. Bueno, por ejemplo, I, te da las  
238 indicaciones, qué es lo que quiere realmente... Ella, viste... viste como es, bueno...

239 **Creo que es interesante, contribuye a la seguridad de uno mismo cuando se va al punto**  
240 **específico, porque cuando indican mejorar la redacción uno no sabe si es todo el texto**  
241 **o sólo es una pequeña parte...**

242 Es que, además, por ejemplo, lo que te pasa es cuando, porque, eso sí también es una  
243 realidad... Mucha información y el tiempo es poco. Y vos te estás dando cuenta, y sos  
244 consciente que no hiciste las cosas bien, y que podrías mejorarla, pero no llegaste a  
245 mejorarla. Y después cuando el docente te lo marca mal, y: “Yo sabía...” porque lo sabes...  
246 Eso también es lindo, es interesante y positivo, porque vos lo habías identificado... El  
247 docente te lo marcó, pero vos sabías. Entonces, eso es importante, eso juega también a favor  
248 del que está escribiendo.

249 **Y... ¿Me podrías dar un ejemplo de esas consignas? ¿Te acordas de alguna otra?**

250 No, pero yo, por ejemplo, no te di detalles... Por ejemplo, en la facultad de acá, de Ciencias  
251 Veterinarias, hay una problemática, que mirá que loco que yo analicé, porque, por eso... por  
252 la empatía que tengo con los alumnos, y... siempre estamos hablando, y tienen un promedio  
253 para recibirse entre 11 o 12 años... Una locura. Bueno, este... le enseñás, que se yo...  
254 Enfermedades que no existen más, una estupidez... Bueno, no importa eso... Y me interesó  
255 ese tema, entonces, empecé con ese tema... En la redacción del proyecto de tesis puse “la

256 permanencia”, algo así como “la permanencia o la estancia en la carrera de grado” bla, bla,  
257 bla... Y, entonces, no me cerraba, yo no... esto queda horrible, queda mal, tengo que  
258 sacarlo... Eh... pero, ¿Qué pasa? Como estábamos tan apretadas con los tiempos, lo mandé  
259 así. Y ahora, por ejemplo, I, me marca que esa no le gusta, que no está claro, que cómo lo  
260 pongo ¿Se entiende? Y yo sabía, yo lo había identificado... Entonces, en ese sentido, me  
261 pone contenta porque yo sabía... Yo sabía, pero no lo había acomodado, no lo había  
262 modificado.

263 **No, está perfecto. Y está bien que lo reconozcas, es muy difícil aceptar una crítica. O**  
264 **sea, siempre es una crítica constructiva, obviamente, pero es difícil. Como estudiantes**  
265 **nos enorgullecemos de nuestro trabajo que cuando alguien nos corrige, tampoco es**  
266 **fácil...**

267 Claro...

268 **Bueno, solo con I, con otras profesoras ¿Alguna consigna en algún trabajo final de la**  
269 **especialidad o de la maestría en general no?**

270 (silencio) Por ahí, este... te decían, pero no te lo mandaban a corregir; bueno, no me pasó de  
271 corregir... Es decir, viste que la instancia de la maestría corregís más, por ahí en la  
272 especialidad o en algún otro seminario no estás corrigiendo. Pero, por ejemplo, con I S, él  
273 me dijo... Y, creo que esto lo puedes mejorar, ¿Sabes de qué manera? El proyecto ¿No?  
274 Estábamos hablando del proyecto... Fíjate acá, en metodología de la investigación, que vos  
275 escribiste... (se cortó la conexión)... Él me decía: “Esto lo podés mejorar, podés poner  
276 definiciones, no son definiciones tuyas, son definiciones que ya están, de autores diferentes,  
277 que vos sabés como citarlas en ambas y que enriquecen el trabajo...” Y bueno, después,  
278 cuando se lo mandé, me dice: “Ay, te pasé la nota. Lo que has mejorado, me sorprende. Te  
279 felicito”... Ay... cuando me dijo estas palabras digo: “Ay, que suerte, valió la pena...” Pero  
280 bueno, no era por la nota, porque total él ya la había pasado, no me interesaba; pero ese  
281 reconocimiento del otro, ¿No? Que también te ayuda a vos a hacer lo mismo con tus  
282 estudiantes... Son todos aprendizajes...

283 **Sí, totalmente. El comentario constructivo y también ver vos misma que vas mejorando,**  
284 **creo que es un ejercicio de metacognición, que uno se va dando cuenta cómo va**  
285 **mejorando y aprendiendo constantemente...**

286 Claro, es un ejercicio continuo...

287 **Y, ¿Vos considerarás necesarias esas correcciones para mejorar tu escritura?**

288 Absolutamente, sí. A mi me encanta que me sugieran, sí. Me encanta, porque yo soy de  
289 sugerir también. Entonces, y no me gusta que el otro se sienta mal porque yo sugiero.  
290 Entonces, me encanta que me sugieran, sí; pero lo tomo, sinceramente, con naturalidad  
291 absoluta. Hay personas que se enojan, pero yo digo... Es re loco, si uno lo dice para  
292 mejorar...

293 **Por ejemplo, esto que I te dice que son definiciones, me quedé pensando... que te dice**  
294 **que son definiciones de otras personas... Esa es una corrección relacionada a la**  
295 **escritura, porque, en muchos casos, nosotros nos apropiamos de las definiciones de**

296 **otros o nos cuesta incluir también nuestra propia voz en otra definición; entonces, como**  
297 **que también...**

298 Claro, sí, sí, sí.

299 **¿Cómo sentís que aprendes más? ¿Qué sentís que te ayuda en la clase a aprender a**  
300 **escribir un trabajo?**

301 Como te dije antes, la lectura, sobre todo... Esos tres pilares para mí son fundamentales...  
302 El rol del docente por despertar la curiosidad en el otro y que te lleve a vos por el camino de  
303 la lectura tiene mucho que ver... Y bueno, en el ejercicio de escribir, podés hacerlo si tenés  
304 lectura; porque yo me doy cuenta. El que no tiene lectura no puede escribir.

305 **Sí, creo que son cosas importantes las que me dijiste. El vínculo con el docente es una**  
306 **cuestión fundamental y la lectura también...**

307 Porque también, creo que, como te decía... Uno aprende muchísimo del docente, y...  
308 también eso te ayuda a vos después a replicar eso con tus estudiantes. Vos querés que ese  
309 estudiante sienta lo que vos sentiste; esa curiosidad, esa cosa que te acerca al otro para crear,  
310 para imaginar ¿No?

311 **Totalmente... Y... ¿Vos estás escribiendo tu plan de tesis?**

312 Sí, el proyecto.

313 **¿En qué punto (por incipiente que sea) estás?**

314 Bueno, por ejemplo... Todo lo que es la columna vertebral, la estructura, digamos, está, ya  
315 digamos... como bien clara. Cuando me ponga a explicar todo eso yo sé que voy a poder y  
316 que tengo conocimientos suficientes y con la lectura que voy a continuar, porque obvio...  
317 viste que ahora la información te queda obsoleta de un momento para otro está en  
318 obsolescencia. Es increíble, eh... Y... creo que, tengo que modificar también algunas cosas  
319 porque... por supuesto, cuando tenés tu director, co-director, y también tienen una mirada  
320 diferente... Y por ahí pasan cosas que vos no las habías tenido en cuenta. Por ejemplo, yo,  
321 en la carrera de grado de veterinaria hablo de competencias, y... claro, después me di  
322 cuenta... No me di cuenta que vos, con esa terminología que lo podés poner con otras  
323 palabras como saberes, elegir otras cosas como saberes adquiridos, eh... Y, entonces, queda  
324 como desprendido de esas políticas neoliberales que puede ofender a alguien. Son cosas que  
325 tenés que tener en cuenta, ¿Se entiende? Y, estás diciendo lo mismo, estás diciendo lo mismo  
326 porque estás dentro del modelo ¿Te das cuenta? Está dentro del modelo por competencias,  
327 saberes, pero hablas de saberes; entonces, como que suena mejor para la mirada de otros.  
328 Entonces, eso está bueno también hacer...

329 **Con respecto al proyecto ya tenés la estructura... No hay un punto en particular en el**  
330 **que estés focalizando para intentar escribir, ¿O ya lo tenés?**

331 No, a mí, ahora, lo que me gusta para hacer es el capítulo de metodología de la investigación.  
332 Eso me gusta mucho, porque lo hago... viste, quiero analizar datos; hago pruebas pilotos,  
333 por ejemplo, yo usé mucho lo que es la escala de liker. Entonces, ¿Qué pasa? Viste que te  
334 hace todos los cálculos en la compu la escala de liker; entonces, en base a instrumentos que  
335 vas a emplear son diseñados en base, este... una cosa tiene que ver con la otra ¿No? Cómo



336 vas a analizar esos datos. Entonces, ahí es como que ya vas abriendo un poco el panorama y  
337 tomando decisiones...

338 **¿Qué dificultades tuviste al escribirlo al proyecto?**

339 Bueno, volvemos a lo mismo... A la redacción, porque si vos me decís... si yo tenía claro  
340 lo que tenía que hacer, sí... Está más que claro, es más, los docentes nos acercaron libros que  
341 estaban bien guiados, con una guía para que cualquiera lo pueda entender; no es que es una  
342 cosa difícil. Tenés puntos para continuar y salir adelante con esos puntos y que, de acuerdo  
343 a cada capítulo o a cada temática, vas hablando sobre eso... Lo que más me costó, eso estaba  
344 claro cómo se hacía, más que claro, tenes el reglamento de la Universidad, de la UTN  
345 también... Volvemos a lo mismo, lo que más te cuesta es arrancar vos, con tus palabras, a  
346 contar todo ese bagaje de información que te viene en ese momento a la cabeza, de lo que  
347 leíste, lo que cursaste... Eso es lo que te cuesta más. Por eso también creo que es fundamental  
348 el proyecto; porque vos a partir de, proyecto, también es como que te sentís más segura y  
349 podés como desplegar ahí y decir, bueno... estoy en condiciones de un capítulo, de desplegar,  
350 viste, un capítulo en este momento. Entonces, bueno, eso... te va ayudando.

351 **¿Vos sentís que la mirada docente es importante en ese sentido? Que te vaya  
352 acompañando y apuntalando la escritura del plan de tesis...**

353 Bien, y sí... La palabra correcta dijiste, porque es acompañar; después vos harás con eso lo  
354 que querés, pero yo te tengo que acompañar o me tienen que acompañar... ¿No? desde mi  
355 rol de estudiante.

356 **Sí. Es interesante, por ejemplo, cuando se proyecta pantalla y se dan a conocer errores  
357 de otro compañero, que compartan y se vean los errores que cada uno tiene. Esa es una  
358 forma de acompañar, para pensar que esto podría ser de otra manera, eh... ese ida y  
359 vuelta.**

360 Claro, por eso te decía... que vos, a medida que te vas formando y en ese camino de formarte,  
361 te critican, críticas. A veces tenes premios, yo he sido premiada en algunas oportunidades en  
362 mi campo disciplinar... Entonces, por ahí estás allá arriba y por ahí tenes un cachetazo que  
363 otro también. Este... pero, a lo que te digo que, la maestría que hace, te abre la ventana y  
364 descubris un paisaje que nunca habías visto. Eso pasa... Entonces, te tienen que acompañar  
365 para eso; te tienen que sostener, no tenes que tener un docente egoísta, te tienen que dar todo  
366 lo que ellos tengan para darte; después vos veras lo que hacés.

367 **Sí. Siempre tiene que haber una estrategia que contribuya a tu propia mejora...**

368 Vos fijate cómo marcan la historia tuya tus docentes, porque vos después querés, te esfuerzas  
369 para despertar esa curiosidad en los tuyos, y eso es un esfuerzo.

370 **Y ¿Cómo sentís que se puede despertar esa curiosidad?**

371 Y... el vínculo, el vínculo que vos formas; es fundamental saber que le pasa al otro, porque  
372 todos están en... Fueron desarrollados y su vida fue desarrollada en diferentes contextos; y  
373 con este tema de la masividad, el ingreso irrestricto y demás, que, es un alto porcentaje  
374 ficticio... este.. tenemos modelos diferentes... Entonces, volvemos a lo que comencé al inicio  
375 diciéndote que es diferente cuando vos te crías en un contexto donde no te falta nada, donde  
376 estas calentita o tenes contención de papá y de mamá aunque estén separados, por ejemplo.

377 Eh... hija de profesionales, y demás... A aquel chico que tiene que laburar para pagarse sus  
378 estudios. Entonces vos, tenes que tener como la capacidad para estar ahí, esa cosa, ese olfato  
379 que te hace distinto al otro, porque te hace distinto al otro. Es una pavada, pero mirá, yo el  
380 otro día, viste que ahora, con esto de la pandemia que estas encerrada y es todo vía online,  
381 llega un momento en que te saturás. Y... quise ir a averiguar para una pecera y fui averiguar,  
382 entonces, fui a un lugar y el chico me dice: "Ay usted fue mi profe en cirugía" y le digo:  
383 "Mirá, que alegría, ¿Cómo te diste cuenta? si estoy toda tapada", me dice: "por la voz", y le  
384 dije "Ah... ¿qué pasó con vos? ¿Te recibiste?" y me dice: "No, me faltan dos"... "Ah, no, no,  
385 no, le digo, 2 no es nada, ya te ponés y las empezas a rendir. Y si necesitas algo yo estoy para  
386 ayudarte". Fue una cosa de casualidad, y ahí como que le desperté y se quedó pensando...  
387 Sí, porque ahora terminan dos chicos, que me voy a poner con ellos y bueno, en definitiva es  
388 eso lo que es... Ese vínculo, ¿No? Ese vínculo, con el estudiante, ese olfato de saber que le  
389 pasa, si podes colaborar en algo, cómo podes facilitarle algo, bueno... esas cosas ¿No?

390 **Son cuestiones propias del vínculo pedagógico entre docente y estudiante; el vínculo**  
391 **afectivo...**

392 Sí, el individuo tiene una parte emocional que también hay que atender. Yo no soy psicóloga,  
393 pero te quiero decir, desde mi ángulo como docente, trato de ayudarlo a todos los que  
394 puedo...

395 **Contame ¿Qué uso informal de la escritura haces?**

396 Ah, de todo... Hago de todo, por ejemplo, aprendí y me puse por ejemplo en la plataforma  
397 Genial.ly, no se si la conocés, que me encantó. Entonces, empecé a hacer todas las clases  
398 siempre estoy innovando, y por ejemplo, que se yo llegaba un colectivo en movimiento y  
399 entonces, bueno, vos le podías poner un cartel y decía, por ejemplo, Facultad de Ciencias  
400 Veterinarias, eh, cursada 2020 vía online. Y así lo fui interactuando y con movimientos...  
401 Me encantó esa plataforma; y de hecho la uso, uso por ejemplo, las pizarras, y organicé los  
402 trabajos prácticos de esa manera...

403 **No se si me entendiste lo que te pregunté; vos como estudiante... El uso informal que**  
404 **haces de la escritura como una práctica personal. Algo que te apuntale a escribir o**  
405 **entregar un trabajo escrito, pero que no lo tengas que entregar...**

406 Ah, sí... sí... Vivo escribiendo esas cosas, todo el tiempo, todo el tiempo. Sí, por ejemplo,  
407 para que tengas una idea, por ejemplo, me meto, por ejemplo en Scielo. Eh... viste que es  
408 una revista de publicación, no sé si sabes... Bueno, entonces, eh... Tuve, por ejemplo, un  
409 paciente que tenía una linfasis besical y eso se ve en humanos, pero en gatos no es común.  
410 Entonces, empecé a googlear y bueno, eso era maravilloso para publicar. Entonces, hice  
411 como una especie así de foro piloto, de entrar para ver en scielo, como eran las condiciones  
412 de publicación, entro en otra revista, armo el resumen, después no importa si lo mando o no,  
413 pero lo armo ¿Se entiende?

414 **Sí...**

415 No es que lo quiero mandar ya, mañana ni ahora... Lo armé, después veo que hago... Eso sí  
416 lo hago siempre...

417 **Claro, también puede ser un mapa mental o algo que te haga acordar categorías para**  
418 **hacer un trabajo...**

419 Sí, mapas conceptuales, por ejemplo, sí... me encantan, los uso, los hago... Y otra cosa que  
420 hago también que parece una tontería, pero, yo también hago informes de imágenes y nunca  
421 los hago iguales, y ahí tenes que hablar con término médicos, pero también la redacción debe  
422 ser coherente. Entonces, también es una forma de practicar, porque yo tengo que describir,  
423 por ejemplo, todo el paciente y después describir todo lo que veo en la imagen.

424 **Claro, es una práctica de escritura propia de tu disciplina.**

425 Exactamente.

426 **Bueno, ahora vamos un poco por ese lado sobre tu carrera de grado ¿Qué escribías en**  
427 **tu carrera de grado cuando eras estudiante y como docente ahora en la actualidad en**  
428 **la cátedra en la que estás?**

429 Bueno, mirá... Por ejemplo, cuando era estudiante fui becaria muchas veces, y ahí aprendí  
430 en la relación que tengas con tu director, el vínculo que formes con tu director es fundamental.  
431 Y... si no tenes un buen vínculo, un vínculo estrecho, eh... vas al fracaso o te volves loca y  
432 lo haces y salís super enriquecida. Eso me paso a mí. Sí... lloraba, porque no sabía que  
433 poner por la hoja en blanco; empezaba y tachaba, empezaba y tachaba... Bueno, imaginate  
434 que eran becas que estaban todas en un proyecto de la Facultad, pero pertenecía a la UNR;  
435 un proyecto de investigación, en la que, por ejemplo, te puedo decir algunos que hice que me  
436 puedo acordar ahora: los puntos de sutura para piel, su período de cicatrización, cuál era el  
437 punto más adecuado, en el caso del felino doméstico, eh... Por ejemplo, este... los efectos  
438 de la radiación en los pacientes, bueno, varias becas así; este trabajo de lo que es imágenes,  
439 porque hice radiología humana y veterinaria también... Hice estudios de ortopartomografía,  
440 que tampoco está publicado en el mundo de eso... Y tampoco lo publiqué, lo dejé ahí; pero  
441 no quita que en algún momento me ponga y lo escriba, eh... y bueno, ya después, una vez en  
442 la docencia, ahí escribimos todo, porque ya... Escribimos, por ejemplo, de armar las  
443 preguntas para los exámenes parciales, trabajos para publicar, proyectos para extensión; eso  
444 tenemos que, que escribir sobre todos los pilares que sostienen al rol del docente  
445 universitario.

446 **Sin dudas, ¿Cómo estudiante ya escribías artículos y proyectos de investigación?**

447 Sí, porque era becaria. Entonces, ya ahí tenía que hacer esos trabajos.

448 **Entonces, ya tenes un ejercicio desde tu experiencia como estudiante.**

449 Sí, sí... Y te digo, antes no te ayudaban los directores. Ellos te tiraban la carpeta y te decían  
450 "está todo mal". Y cuando te digo trabajos de becas te digo de tres años, no de un día. Por  
451 ejemplo, otro fue medir el PH rutinario, que lo hice... fue una experiencia hermosa con esa  
452 directora, una autora de bioquímica, de farmacia y bioquímica de la UNR, ella fue mi  
453 directora en la medición del PH de la orina en gatos en relación a la dieta, eh... y bueno, que  
454 después no pudimos publicar porque... Se publicó en la Facultad, pero... en verdad era...  
455 No coincidía y la empresa era multinacional y no podíamos ni nombrarla... Pero era todo  
456 mentira que decía que el alimento tenía, porque en verdad no lo tenía... Estamos hablando  
457 de un alimento de primera línea, muy costoso, y que, en verdad, no tenía la cantidad de

458 proteínas, el porcentaje proteico, los aminoácidos, bla, bla, bla... Y no pudimos publicarlo,  
459 porque ¿Qué vamos a poner? Alimento A, alimento B... Na, eso no forma parte de mi ADN;  
460 o digo o no lo digo... Llamé y dije, no lo voy a publicar porque esto que dicen ustedes no es  
461 verdad. Pero bueno, fue un trabajo que me llevó tres años, midiendo la orina a la mañana, al  
462 mediodía y a la noche en distintas categorías...

463 **Contame un poco, ¿Cómo evaluas a tus alumnos? ¿Qué modalidad de trabajos?**  
464 **¿Escritos, orales?**

465 En general se toman dos parciales, eh... que son preguntas multiples choices, a veces en  
466 laguna o a completar; eh... por el otro lado, este, hay posibilidades de recuperar uno; todos  
467 los días martes tienen trabajos prácticos, eh... que son en la sala de adiestramiento quirúrgico,  
468 donde aprenden a realizar las suturas, que son específicas para cada tejido... El material de  
469 sutura, la aguja, la punta, el material como lo toman, como no lo toman, a formar las mesas  
470 de instrumental quirúrgico, como se colocan los paños, como se lavan las manos, como se  
471 visten... La vestimenta adecuada para el quirófano, la visita al quirófano, el trabajo con  
472 cadáveres. Bueno, y allí con los distintos tipos de cirugías... Y evaluando cómo se  
473 desempeñan en el acto quirúrgico, los enseñan, es decir, como si estuvieran los pacientes  
474 vivos, pero no... Es un cadáver, y sino lo hacen sobre maquetas.

475 **Y ¿Tiene que ser oral eso? ¿Se rinde en el momento... oral?**

476 Claro, entonces, por ejemplo, se forman grupos de cinco en cada mesa, porque ese es el  
477 equipo quirúrgico. Se ponen cada uno en un rol y después van rotando... El que fue cirujano  
478 pasa ayudante de primera, el que rota pasa a instrumentador y el otro anestesista. Entonces,  
479 así, van rotando... De tal manera que una vez le toque a cada uno en uno de los roles  
480 específicos y bueno, allí... cada mesa con ese equipo quirúrgico está siendo acompañado por  
481 un docente. Como somos 12, perfectamente uno en cada mesa. Y allí les vamos explicando  
482 cómo tienen que tomar, por ejemplo, una pinza, qué aguja usar, que tipo de sutura, por qué...  
483 y si no tiene esa, qué otra puede utilizar para ese tejido; depende porque si es blando si es  
484 duro, depende de qué tejido hablamos y esas cuestiones.

485 **Buenísimo. Es muy procedimental tu carrera; eso también dificulta mucho la escritura**  
486 **a posteriori, porque es tanto el hacer, que después cuando tenes que escribir un informe**  
487 **de la experiencia debe ser super difícil...**

488 Claro... Y estimular también lo que es el trabajo en equipo, que eso es fundamental, que vos  
489 lo enseñes, porque ahora la tendencia no es como cuando era antes. Vos te recibías de  
490 veterinaria, ya estaba, sola te arreglabas... ¿Qué sola te arreglabas? Ahora hay especialidad...  
491 Fijate yo, soy especialista en felino doméstico. No hago otra cosa, porque a mí me gusta eso  
492 y por eso hice eso y diagnóstico por imagen y no me preguntes otra cosa. Y no porque no lo  
493 sepa, porque si vos me preguntas, por ejemplo, “che, ¿Cuánto tiempo gesta una vaca?” “9  
494 meses te digo”, lo sé, todo lo sé referente a otros animales, pero no me interesa para  
495 desarrollar mi campo en eso; los quiero como mascotas, pero mis pacientes son felinos.

496 **Sí, ni hablar incluso en nuestro campo; en el campo de la educación también... Después**  
497 **te vas generando un perfil que te lleva a orientarte a un tema específico.**

498 Exactamente, eso también... Es bueno, es positivo, porque no puedes saber todo de todo. No  
499 puedes, es imposible... Entonces, también fomentar ese trabajo en equipo, que es fundamental  
500 el trabajo en equipo... porque, hoy los chicos trabajan así...

501 ¿Vos percibís que el trabajo en equipo contribuye a mejorar la escritura? Por ejemplo, si se  
502 hace una redacción conjunta, como docente ¿Notás cambios?

503 Sí, creo que los dos deben notar cambios, a mí, de hecho, me ha pasado, que... tal vez,  
504 pasaron años y yo te tomo un paper y me doy cuenta si yo escribí eso o no; y hasta donde lo  
505 escribí... Es decir, creo que se favorecen todas las partes que interactúan en ese trabajo,  
506 colaborativo, ponelo, por llamarlo... un colaborativo, que eso también se lo hacemos a los  
507 alumnos, que hagan trabajos colaborativos y trabajos también solos... A través de la wiki, de  
508 entregar los informes, les enseñamos a hacer informes, por ejemplo quirúrgicos, que son  
509 después de una cirugía... Y se estimula esto, se estimula el trabajo en equipo y la redacción  
510 en equipo, justamente.

511 **¿Cómo docente percibís un mejor trabajo si es en equipo o individual?**  
512 A mí me gusta más el trabajo en equipo, ahora, a mí, pero... Estamos frente a una sociedad  
513 individualista, ese es el punto. Entonces, creo que más fortalezas y más, a ver, con más fuerza  
514 tenes que marcar eso del trabajo en equipo, trabajo en equipo ¿Se entiende? Porque es lo que  
515 vas a necesitar después...

516 **¿Y cómo estudiante en la maestría? ¿Sentís que el trabajo en equipo fue importante?**

517 Sí... A mí me encantó el trabajo en equipo, porque es como que cada uno aporta una mirada  
518 distinta, y ahí surge el debate... A mí me encanta, sí... porque vos alomejor te crees que, no,  
519 no, no... No es así, lo que me parece, porque yo lo leí... Y después alguien dice algo que te  
520 descolocó, y, pará, pará... vayamos a ver... Entonces, como que, viste... Surge ese debate  
521 que es enriquecedor.

522 **Esta bueno lo que me decís porque, por ahí, al hacer un trabajo, hay tanto debate y no**  
523 **se llega a materializar en un trabajo en particular. Entonces, eso genera mayores**  
524 **dificultades para generar un producto, pero si vos me decís que mejora... que el debate**  
525 **contribuye a la mejora, está bueno...**

526 Sí, a ver... Se complica en otros aspectos, se complica en el aspecto de que no todos  
527 participan como quisieras que participan. El compromiso no es equilibrado, si se quiere...  
528 ¿Se entiende? Siempre pasa eso... pasa siempre... con mis estudiantes y a mí también...

529 **Una última pregunta... ¿Peribís que escribir te ayuda a organizar tu pensamiento y**  
530 **aprender? ¿Por qué sí y por qué no?**

531 Eh... Escribir te referís ¿A la redacción?

532 **Claro, a escribir un trabajo... Si te ayuda a organizar tu pensamiento y aprender...**

533 Ni hablar... Yo primero te escribo todo, y no en la computadora, yo primero escribo en hoja  
534 y papel, en cuadernos... Lo miro, lo tacho, vuelvo a empezar y después... primero pienso  
535 todo en la cabeza, organizándome en mi cabeza; después de la lectura, todo lo que te digo...  
536 o... si pienso sobre un tema específico que tenga que escribir... Y me da vuelta la cabeza,  
537 estoy haciendo cosas, cultivando plantas y estoy pensando en eso. Entonces, después como

538 se me acomoda todo, pero una vez que ya lo tengo en mi cabeza me pongo y comienzo a  
539 escribir, pero en un cuaderno, y... ahí voy tachando; esto no, esto sí... Voy viendo como la  
540 secuencia que tiene y si tiene una coherencia. Y después, ahí sí... ya lo paso a la computadora,  
541 y lo vuelvo pulir y lo vuelvo a pulir...

542 **(risas) Es algo interminable...**

543 Siempre parece que hay que mejorarlo...

544 ¿Vos sentís que después de eso aprendes?

545 Sí... No te lo olvidás más... Yo no me lo olvido más; porque es algo elaborado. Es distinto  
546 al copie y pegue, yo no puedo hacer... No sé como hay gente que hace copie y pegue... Yo  
547 te hago un copie y pegue y no tiene coherencia, no puedo... Tardaría más, pero lo pienso y...  
548 Ahí es donde vos aprendes, porque es algo elaborado, algo tuyo, algo que tiene tu impronta.

549 **Bueno... Te agradezco muchísimo, te agradezco el tiempo, aún con los idas y vueltas y**  
550 **vaivenes en cuanto a la conexión.**

551 No, por nada... Lo pudimos hacer de todos modos.

552 **¡Te mando un abrazo!**

553 Adiós.



1 **Entrevista Veterinario 2:** Fecha: 14/12/20

2 **En primer lugar, te voy hacer unas preguntas sobre tu perfil profesional; contame un**  
3 **poco, ¿En qué año iniciaste la maestría? ¿Cuál es tu carrera de grado? Y si ejerces tu**  
4 **profesión actualmente.**

5 Bien, de formación de grado soy médico veterinario. Vengo, un poco, del área de la agronomía  
6 en lo que es el nivel técnico y demás, y, bueno, universitariamente, estudié medicina veterinaria  
7 en la facultad de ciencias veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario. Bueno, me gradué  
8 ahí de médico veterinario, ejerzo la profesión actualmente y también ejerzo la docencia en la  
9 misma facultad de medicina veterinaria. Soy docente en lo que sería la cátedra de suelos y  
10 vacunas en una, sería como una especie de inmunología aplicada para, digamos... El área en  
11 realidad sería inmunología... eh... si bien, específicamente trabajamos el tema vacunas; y, en  
12 la profesionalidad privada trabajo en una clínica veterinaria, hago clínica aparte de laboratorio,  
13 y bueno; pero, sí, sí... Hago como las dos actividades... No en paralelo, sino que, en realidad,  
14 me dedico mucho más exclusivamente a la docencia y, en forma un poco secundaria, algunos  
15 días trabajo en la clínica.

16 **Buenísimo, e ¿iniciaste la maestría en el 2018?**

17 La maestría la ingresé en el año 2018, sí...

18 **Como cursante de la maestría, ¿Cómo te resultó escribir trabajos sobre educación?**

19 Y, bueno, yo, dentro de todo... Si bien yo vengo de otra área y eso ya, de por sí es un desafío  
20 sentarse a escribir sobre algo que... bueno, si bien uno en la práctica diaria lo lleva a cabo y  
21 demás, eh... A la hora de leer, no sólo de escribir, a la hora de leer textos, por ahí... No sé si  
22 tanto de educación, sino lo que tiene que ver un poco más con la parte filosófica, con la parte  
23 psicológica, psicosocial... Por ahí se hace un poco más, más engorroso o más lerdo. Algo que  
24 yo, que de la propia disciplina uno más o menos calcula y dice: "noo, esto en un ratito me  
25 siento, en un rato lo hago lo veo", eh... por ahí me pasaba que no, que me sentaba con un texto  
26 de historia de la educación y estaba todo el día y no sacaba nada demasiado claro. Así que nada,  
27 no solamente se me complicaba en el tema de escribir, sino incluso a veces de la interpretación  
28 de algún texto. No en el sentido de que no entendía que decía y que no podía sacar algo, sino  
29 que, como ya te digo... Eh... era como un poco más trabajoso, había que dedicarle un poco  
30 más de tiempo; más allá de eso yo siempre fui bastante, tuve bastante facilidad para escribir,  
31 eh... hago investigación en la cátedra desde el año 2012. Entonces, viste... primero con becas  
32 como estudiantes, después algún proyecto; entonces, medio como que siempre fui bastante  
33 suelto para escribir, eh... pero, sí, hubo áreas en las que me costaba un poco más y otras, por  
34 ahí la parte más metodológica y eso lo podía llevar un poco mejor, pero la parte más filosófica,  
35 si se quiere, se me complicaba un poco... Pero bueno, nada que no pueda fomentarse con un  
36 poco más de tiempo y dedicación; bueno, son diferentes áreas, diferentes formas de expresar;  
37 incluso mismas palabras que por ahí uno no usa y en las diferentes disciplinas van teniendo  
38 diferentes significados... Eso me pasaba un montón. Y, desde la parte, también desde el punto  
39 de vista de que uno es muy... A ver, como muy de la ciencia experimental; todo tiene que estar  
40 medido, todo tiene que estar demostrado, y, acá no... Te encontras con las diferentes opiniones,  
41 diferentes cuestiones que, desde diferentes puntos de vista también son correctas, eh... lo que  
42 dice uno tiene una parte cierta, lo que dice el otro también tiene su parte de verdad, eh... viste,  
43 y eso es como... "Uh, no ¿Cómo puede ser?" "Pero si este dice una cosa, ¿Cómo puede ser que  
44 otro también?". Bueno, cosas que por ahí en el área de la medicina y sobre todo en nuestro  
45 área, una vez que está demostrado listo; esto es así, no se toca. Bueno, esas cuestiones, por ahí  
46 sí, te hacen como un cambio medio chocante, como cualquier cambio al principio, pero después  
47 te vas adaptando... Yo creo que eso me abrió mucho la cabeza en la maestría. Eso fue algo que  
48 noto mucho a favor...

49 **Sí, realmente; hacer dialogar a los autores es una dificultad muy grande como estudiante**  
50 **a la hora de escribir; porque, si bien se debe poner en diálogo a los autores, uno también**  
51 **tiene que introducir su propia voz y orientarse hacia un lector en particular...**

52 Es como que el hecho ese de decir... Uh, bueno, que se yo... viste que, no conozco en grande  
53 las diferencias entre los autores y demás, pero veía ciertas cosas que teníamos y decía... pero  
54 bueno, pero este va más en lo acertado, a ver; este es como más políticamente correcto, este  
55 no, este es muy constructivista, este es muy... Entonces, uno como que trata ir tomando partido  
56 por el que cree que va un poco más acertado para lo que era. Obvio, todos fueron acertados en  
57 su momento y demás, pero uno va tratando de tomar partido por el que me parece más  
58 acertado... Pero, sí, eso de los juegos, el diálogo, sobre todo al meter la parte personal,  
59 digamos... la opinión, la conclusión o lo que sea, sí... a veces es complicado. También yo  
60 pienso que... mucho tiene que ver con la falta de base previa, o sea, me pasaba en  
61 epistemología... Sentarme a leer Popper sin saber si quiera quien era Popper me parecía que  
62 era un trabajo, digamos sumamente avanzado para lo que yo podía hacer; o sea, sí, podía leer  
63 el texto e interpretar ciertas cosas, pero de ahí a ni siquiera saber que ideología tenía la persona  
64 que escribió eso, que pensaba... Entonces, me parece que, por ahí, a mí... el que viene ya con  
65 bases y avanzando de a poco acerca del tema, por ahí me pasaba que me encontraba con eso  
66 ¿No? Con temas nivel maestría para alguien que... que no traía los conocimientos previos para  
67 poder interpretar del todo eso... ¿No?

68 **Totalmente, estar en otra disciplina es todo un desafío...**

69 A ver, estar en... porque, yo lo ví como que no fue ingresar a otra disciplina, sino... A ver,  
70 no fue ingresar a otra disciplina en el principio de la disciplina. No fue explicar, a ver quienes  
71 son los autores de tal año, sino fue ingresar a una disciplina nueva a nivel de posgrado; sin todo  
72 el bagaje que vos agarras hasta en la forma de hablar; un montón de cuestiones que hacen a lo  
73 que es fuera del estudio, que se ve en la universidad; que se yo... los chicos de la facultad de  
74 veterinaria, con la gente de la facultad de medicina, con la... tienen hasta diferentes formas de  
75 expresarse, bueno... cosas que tiene que ver con lo cotidiano de la disciplina alrededor de lo  
76 que es, digamos, lo que se da... en el trabajo...

77 **Y, con respecto a la escritura de trabajos ¿Tuviste alguna dificultad en particular?**

78 Y, yo soy mucho, como te decía, no del copiar y pegar, pero sí del tomar... Me cuesta  
79 mucho, de la nada, eh... iniciar yo la idea. Entonces, ponele, yo veía que, a diferencia de mis  
80 compañeros, muchas veces, eh... Ellos comentaban y decían: “no, no... Yo no lo voy a leer,  
81 porque si yo lo leo es como que me condiciono a... después lo que escribo” Y... a mí me  
82 pasaba al revés... yo, si previamente no lo leía no me daba una idea de cómo dar forma a eso  
83 que tenía que escribir... Era, aunque sea, ver la forma, aunque sea... Necesitaba siempre leer  
84 o tener a mano, o... que se yo, googleaba mucha información; eso me ayudó después, a la hora  
85 de escribir proyectos, porque tenía... de cada cosa trataba de buscar algo de material, aunque  
86 sea, no sé... cualquier artículo que encontraba con respecto al tema, como para saber como lo  
87 explicaba o como lo presentaba... Eh... Así que trataba como de buscar eso... Pero las  
88 dificultades que yo siempre tuve es de hacer, como que necesito primero ver cómo sería... Con  
89 el trabajo de tesis me pasaba eso, necesito ver cómo está escrito un proyecto de tesis. Una vez  
90 que lo vea yo hago la idea del mío, no lo voy a copiar, pero necesito hacerme, necesitaba ver  
91 eso; ver en qué formato estaba escrito, cómo se subdividía, como lo... Esas pequeñas  
92 cuestiones para después, recién, poder empezar a escribir yo, y decir, bueno: “me organizo así,  
93 lo voy a dividir así...”, esas cuestiones... Ya te digo, no de copiar, pero si de decir “Ah, bueno.  
94 Esto es así”... Una especie de... cómo se escribía, no sé... hacía un formulario de tal cosa...  
95 bueno, pero nunca hice... ¿Cómo será?... “lo hago en excel, lo hago en una tabla, lo hago...”  
96 Bueno, eso... darme esa idea de cómo sería, y después, a partir de ahí no tenía... Ya te digo,  
97 no más de lo que te comentaba antes... Decir, bueno, sí, tenía que escribir algo y por ahí me  
98 llevaba un poco más de tiempo o me daba un poco más de trabajo o, lógicamente, era más



99 básico que si tendría que escribir algo de inmunología; eh... pero, lo podía, lo podía llevar  
100 adelante. Lo pude llevar adelante, de hecho, creo, que sin demasiados problemas; siempre lo  
101 fui llevando a término, entregando a tiempo... viste, como te digo, trataba de, por ahí de  
102 dedicarle un poquito más, porque si hubiese sido algo de la disciplina decía bueno, ¿Es para el  
103 miércoles? El miércoles a la mañana me siento y lo hago. Acá yo sabía que no, que del  
104 miércoles anterior tenía que empezar aunque sea un poquito, porque, a parte se me hacía muy  
105 largo sentarme a escribir o sentarme a leer. Me llevaba mucho tiempo y se me hacía pesado...  
106 Se me hacía algo que yo arrancaba y alomejor estaba media hora, me tenía que levantar porque  
107 ya... vos decís, “No, ya tengo que hacer otra cosa... No me está rindiendo” Entonces, me daba  
108 cuenta... viste, me siento 15 minutos, foo... ya me levanté, me distraje con otra cosa... Cosa  
109 que, por ahí, en mi disciplina no me pasa... Alomejor estoy dos horas, chau, termino, me  
110 levanto y me voy... Eh... Acá me pasaba eso... Se me hacía como pesado... Alomejor no  
111 imposible, no tan dificultoso, pero sí pesado...

112 **Y considerando que tu disciplina es tan procedimental, o sea, decir que tenes que aplicar**  
113 **y saber poner en práctica el conocimiento... ¿Vos sentís que tu carrera de grado te dio**  
114 **las herramientas para escribir trabajos sobre educación en la maestría?**

115 Mmmm... Sí, a ver...no sé si, en realidad, la carrera en sí... A ver, si la currícula de la  
116 carrera me la dió o si vos me decís, re-veamos la currícula de la carrera y veamos qué  
117 herramientas da para escribir... Creo que no, que no están... Hay una metodología de la  
118 investigación muy básica de primer año de la carrera donde ni siquiera entendimos ni todavía  
119 hoy entienden para qué está ahí... Porque uno no ve la dimensión de lo que es, justamente, eso,  
120 la metodología de la investigación y demás... Así que...yo te diría que revisando así no lo  
121 encontraría... No estarían las herramientas, de hecho, lo vemos muy seguido con los  
122 alumnos... Eh... no pueden, realmente, no son capaces, este año, como no pudimos hacer  
123 parciales escritos, trabajamos mucho con monografías o con pequeños artículos para escribir y  
124 demás, y, realmente, veíamos que la escritura era... desastrosa; eh... no, no sé qué es una  
125 monografía, no sé qué tengo que hacer, cómo lo tengo que escribir, no sé cómo lo tengo que  
126 presentar, eh... Entonces digo... A esto voy con... Me parece que en la carrera no está puesto  
127 el foco en que el alumno escriba o aprenda una escritura, mucho menos una escritura más  
128 científica si se quiere; pero yo creo que la fui adquiriendo en otra participación, en la  
129 participación en la cátedra, en el tema de investigación... pero, bueno... También, el hecho de  
130 que somos, somos los menos los que nos dedicamos... o por ahí un poco más temprano  
131 buscamos ya como ese... como ese espacio, digamos... Y nos interesamos de entrada por  
132 eso... Alomejor, yo, tuve la suerte de que, bueno, las profesoras que estaban en la cátedra  
133 cuando ingresé trabajaban muchísimo con investigación, entonces nos hacían partícipes y nos  
134 hacían hacer mucho. Entonces, de a poco, creo que de a poco, porque de entrada yo no arranqué  
135 a escribir un proyecto de investigación... Creo que es hoy, en realidad, tampoco es que, wow,  
136 me siento y escribo proyectos, eh... no, pero bueno... En participación y en colaboración se  
137 va, uno se va haciendo, como todo... Pero creo que la carrera no apunta demasiado, o no está  
138 muy bien puesto el foco en que los alumnos escriban, escriban bien...

139 **Es interesante lo que me planteas, porque... tenes razón. En muchos casos, se apela a la**  
140 **autonomía, y es el estudiante el que sale, tal vez, a escribir o a buscar espacios para**  
141 **participar en eventos y demás; pero no hay una práctica sistemática que, generalmente,**  
142 **en las carreras de grado...**

143 Claro, incluso en su principio yo creo que también... Yo mismo me lo... a ver, yo no empecé  
144 a ser partícipe de la cátedra porque me interesaba la escritura científica o escribir proyectos; yo  
145 empecé a participar porque me interesaba un proyecto en el que trabajábamos en extensión, en  
146 otras cuestiones... Y eso me fue llevando, me fue introduciendo un poco. No es que yo dije:  
147 “Soy un distinto, quiero aprender a escribir investigación, voy acá”, eh... No, viste, son como  
148 cosas que te van llevando medio de a poco. Y ahí, viste, se va dando... También depende

149 mucho quién te dirija, quién te forma, supongo... porque, habrán docentes que sí, docentes que  
150 no tanto... Si bien todos hacen investigación, viste hay muchos docentes que escriben ellos y  
151 hacen partícipes a sus becarios, de sus cosas, de... a ver, el proyecto es este, hacemos esto...  
152 Como de la parte experimental, digamos... quiero decir, que no por ser partícipe de una cátedra  
153 o de beca de investigación, ni de una concurrencia y demás que... se forma uno en el tema de  
154 la escritura. Porque hay muchos que apelan a eso... a la parte experimental y es netamente el  
155 becario el que hace la parte experimental y no se lo forma tanto en escribir... Y después nos  
156 encontramos con personas, digamos, que ya están casi... a ocupar lugares o cargos interesantes  
157 desde el punto de vista, no sólo de la docencia, sino de la investigación en la universidad, que  
158 pocas veces escribieron un proyecto, digamos... Así que me parece que en ese punto hay una  
159 falencia, no creo que sea particularmente de la facultad de veterinaria; creo que debe ser medio  
160 como un punto en común entre varias nociones ¿No? siempre reclamamos esto, porque son  
161 chicos que vienen del secundario sin escribir, sin hacer este tipo de análisis e interpretaciones  
162 de textos, de estas cuestiones... Y así va pasando el tiempo y me parece que ya, nosotros nos  
163 encontramos... Yo no te dije antes, pero nosotros trabajamos en cuarto año...Segundo  
164 cuatrimestre de cuarto año de la carrera, o sea que... Agarramos chicos de veintipico de años  
165 que ya hicieron un transcurso por la facultad y no... No hay los resultados que por ahí...  
166 Alomejor uno, a ver... tiene como una sobreexpectativa de lo que deberían hacer o escribir,  
167 realmente. Alomejor yo no hice una investigación para ver qué nivel de escritura tiene los  
168 alumnos salidos de la facultad de veterinaria, pero, me da la sensación de que no es de lo mejor  
169 ni de lo más rico la forma en que escriben... Es muy acotada la forma en la que escriben...

170 **Y, en tu caso personal... En el pasaje del grado al posgrado ¿Vos sentís que hubo cambios**  
171 **en tu forma de escribir?**

172 Si por haber escrito antes el posgrado lo sentí como más... ¿Algo más fluido, más liviano de  
173 hacer...?

174 Si vos sentís que hubo cambios, que ahora escribis de otra manera...

175 Y... sí. Ahora escribo, realmente, algo que antes no escribía. Eh... De hecho, mi tesis de punta  
176 a punta la... a ver, yo encuentro un hilo de coherencia, lógico y todo, pero... me fue llevando  
177 mucho tiempo poder introducirme en lo que realmente quería decir, lo que yo estaba  
178 proponiendo, y, a ver... me llevó tiempo traducir la idea que yo tenía de lo que quería a palabra,  
179 a teoría, a decir, “Bueno, esto es aprendizaje significativo, esto es tal autor...” yo decía...  
180 Bueno, yo quiero ver si el alumno que lee esto lo entiende y lo puede aplicar o no puede... o si  
181 lo repite de memoria; entonces, bueno... Ahí está, entonces va por el lado del aprendizaje  
182 significativo, va por el lado de esto... Entonces, todo ese bagaje teórico, llevarlo a... digamos,  
183 sacarlo de la idea de lo bruto y decir, quiero ver si él entiende y traducirlo en palabras lógicas  
184 me costó de más, mucho...

185 **Y también pensando que no es algo predeterminado...**

186 Hay un cambio abismal, personalmente, veo... yo tenía una amiga, la novia del chico que vivía  
187 conmigo, que era filósofa. Entonces, teníamos eternas discusiones de no entender lo que ella  
188 decía, y, bueno, medio como que ya se lo hacíamos a propósito. Cuando yo empecé a leer esto  
189 y hacer esto... no era tan loco lo que ella decía. Entonces, yo lo veo, realmente, como un cambio  
190 muy enriquecedor en mí, de decir: “Ah, ahora las cosas que yo antes creía que eran...” A ver,  
191 no es que creía que eran pavadas en el mal sentido... Es decir, todas cosas que yo antes veía  
192 completamente ajenas a mí, o sea, ignorado por completo, eh... ahora, me puedo sentar y puedo  
193 escribir, puedo interpretarlo... Así que... sí, yo noto que prácticamente escribo algo que hace  
194 dos años atrás o año y medio no... No conocía, no podría... digo la verdad, no podría haber  
195 nombrado el apellido de un autor de un libro de pedagogía porque era algo que nunca... Vengo  
196 de una escuela de formación completamente técnica, agrícola, eh... una facultad de veterinaria  
197 también, meramente técnica, y vos decís... Hoy sentarme y hablar de aprendizaje significativo,  
198 de tal autor, del rol del docente es realmente, sí... Noto... a ver, que ahora porque vos me lo

199 haces pensar lo noto, no es que yo en mi día a día me siento distinto porque se que... Ahora  
200 que me preguntas y repensamos sobre eso, eh... sí, noto una... Hay una diferencia abismal en  
201 mi forma de pensar; y por lo tanto, un poco repercutirá en mi forma de actuar también, eh...  
202 muy distinta a lo que era hace un par de años...

203 **Y, ¿vos a eso lo sentís pensando en que la maestría contribuyó a que vos aprendas a**  
204 **escribir sobre ese tema y aprendas sobre ese tema? Y la docencia también...**

205 A ver... Antes de la maestría era cero y ahora es "todo lo que pude escribir en la maestría".  
206 Así que, digamos, digamos, la unión ahí es claramente la maestría y es resultado de eso; sí,  
207 completamente, porque, de no ser por la maestría yo no hubiese encontrado ni el espacio ni la  
208 forma ni nada de contactar o relacionarme con estos temas; más allá de que uno es docente.  
209 Uno es docente en la práctica y no se pone a investigar... Yo, aunque sea, mis primeras clases  
210 y todo, no sé... en el año 2012, 2013... y yo nunca leí Freire para dar una clase de inmunología;  
211 al contrario, me leía los libros de inmunología para saber todo lo de inmunología, pero nunca  
212 cómo se lo iba a explicar, o sea... la persona que estaba hablando tenía una cierta diferencia...  
213 porque a veces pasa eso, ¿No? Me leía todos los libros de inmunología para saber, por las  
214 dudas, lo que me vayan a preguntar, eh... No pensaba esta idea que tengo ahora, de que si el  
215 chico está tan lejos de lo que yo sé... cómo se lo voy a transmitir ¿Me entendés? que, me parece  
216 que muchas veces pasa esa... No me sale ahora la palabra, pero lo hemos leído y trabajado...  
217 Esa diferencia que hay entre el conocimiento que tiene el docente y el andamiaje, o sea, la base  
218 que tiene el alumno, que hace que, realmente lo que el docente explica sea, prácticamente algo  
219 alejado... Cuando el chico dice está hablando el japonés, porque no tengo ni idea lo que está  
220 diciendo... No sé... No tiene sentido saber tanto de inmunología si lo básico que tenes que  
221 investigar no te lo estoy explicando de la forma en que vos lo puedas entender...

222 **Totalmente...**

223 Todas estas cuestiones, por ahí... A esto iba yo con lo que te decía, ¿No? Mi forma de pensar  
224 ahora, seguramente repercutirá en mi forma de actuar... Entonces eso, por ahí... Y eso, creo  
225 que es todo... No es por ser botonazo, pero es todo viniendo de la maestría, porque yo, de otra  
226 forma no hubiese tenido acercamiento a eso si no fuese por la maestría... Eh... No tengo  
227 docentes que tampoco están formados en eso para que te influyan en cómo se hacía...

228 **Y, durante el cursado de la maestría, con respecto a la escritura de los trabajos ¿Vos**  
229 **sentís que tuviste orientaciones o consigna que te ayude a escribir?**

230 Sí... sí, si... bastante, de hecho, bueno, en esto que vos te referías recién, seguramente, si me  
231 pondría a revisar los trabajos notarí una diferencia entre lo que escribí entre los primeros  
232 seminarios y lo que pude haber escrito para los últimos seminarios, eh... seguramente, sí, no  
233 me acuerdo ahora cual eran, pero tuvimos varios seminarios en los que se nos fue guiando,  
234 digamos, al modo de escritura; ni hablar los últimos, los de M I, que tienen que ver con la parte  
235 más, de la escritura de los proyectos o la parte bien metodológica, digamos, sino que a lo largo  
236 de los seminarios sí, se nos han ido planteando diferentes cuestiones más en la escritura... Nos  
237 iban surgiendo también del grupo, eh... No sólo mío, sino del grupo por la forma de escribir,  
238 porque la interdisciplinariedad que había en el grupo, eh... el médico no escribía de la misma  
239 forma que el ingeniero, y, bueno; de estas cuestiones iban surgiendo... que se yo, cuando se  
240 les pide que sean tipo artículos, trabajemos mejor así, cuando se pide monografía vayamos  
241 haciendo hincapié a un tema en particular, hasta dónde profundizar, hasta donde no... Este...  
242 sí, pero sí... tuvimos un direccionamiento y una ayuda a lo largo de los seminarios... Por eso,  
243 te decía, seguramente si agarrara los trabajos del principio y agarrara los últimos no son ni  
244 parecidos...

245 **Totalmente, se dice que nunca se aprende del todo a escribir... viste que es como siempre**  
246 **algo mejorable...**

247 Claro, sí, sí... seguramente, yo, en su momento cuando, bueno... incluso ya siendo parte de la  
248 especialidad y decidiendo si seguía la maestría o no, uno del... a ver, yo digo, del miedo... no

249 sé si es miedo la palabra, pero uno... lo principal que me giraba en la cabeza era... “¿Voy a  
250 poder escribir la tesis?” Y... yo decía... “No... no, no la voy a hacer a la maestría, si... ¿Cómo  
251 voy a escribir una tesis sobre educación?” O sea, sobre un tema que no conozco... Yo decía:  
252 “Cómo voy a ir a defender delante de un grupo que sabe de educación”, donde yo estoy  
253 diciendo, que, bueno... a lo largo... te digo, de... ya prácticamente entrado casi a finales de la  
254 especialidad, y todavía dudaba en si, en si podía o no, digamos... como que yo no me, a ver,  
255 creo que tampoco ahora me siento, pero no me siento eh... parte de la educación, más allá del  
256 título ¿No? No me siento del área, por más que lo haga... quiero decir: me sigo sintiendo un  
257 veterinario que trata escribir algo sobre educación, nada más (risas)... Y vos decís: “No, pero  
258 escribí tantos trabajos... Ahora escribí una tesis... sé de ciencias de la educación” bueno, no...  
259 Sigo sintiendo que, a duras penas, vos tratás de escribir algo bueno o lo mejor posible sobre  
260 educación...

261 **Esa es una autopercepción, que también muchas veces contribuye a darnos la inseguridad**  
262 **que, al no ser del campo tampoco poder escribir... Entonces, también, cuesta un poco**  
263 **más a la hora de ponerse a escribir...**

264 Claro...sí, sí, seguro... porque, vos decís... viste... cosas que a vos te parecen... “No, pero  
265 mirá, así...” Me ha pasado con las interpretaciones de algunos autores, y, vos decís, y después  
266 cuando nos poníamos en los trabajos o algo, el docente decía: “No, pero ¿Qué autor? No,  
267 porque tal autor... En otro material tiene una posición completamente distinta a eso...”  
268 Entonces, vos decís... claro... o sea, a ver, no podés vos venir a decir cualquier cosa en frente  
269 del que sí lo sabe... Eh... Más allá de eso, digo... Era un miedo que, en realidad, poco a poco  
270 se fue como apagando... Se fue yendo, porque... si vos me preguntás te digo... Sí,  
271 prácticamente tengo escrita la mitad de la tesis, eh... me falta un montón de laburo, pero tengo  
272 pilas para escribirlo de acá al año que viene, quiero tratar de terminarlo, de hacerlo...  
273 digamos... como que ahora sí, siento que por ahí tengo las herramientas... Y eso tiene que ver  
274 con que fue mejorando la escritura, mi forma de ver... Y, lógico, cada seminario, con el  
275 material que íbamos leyendo y nos íbamos... formando en el área. Entonces, uno, al tener un  
276 poco más de herramientas dice... sí, ahora sí... Ya te digo, no decir: ahora sí soy cientista de la  
277 educación, pero ahora sí puedo aspirar a sentarme firme y hacer algo al respecto.

278 **Buenísimo, y... durante el cursado de la maestría, al recibir trabajos finales... ¿Recibiste**  
279 **la devolución junto a la calificación o sólo la calificación?**

280 No, no... Mirá, tendría que pensar en cada uno en cuestión, pero en la mayoría siempre  
281 recibimos primero la corrección, o en el caso que pongamos lo que habíamos... muchos  
282 trabajamos los temas de clase a modo tipo taller, donde cada uno exponía lo que había trabajado  
283 y demás. Entonces, aunque sea una devolución siempre había...

284 **Y ¿Recordás cómo eran esas devoluciones?**

285 Y, eran bastante generales, nunca eran muy... digamos, muy con el ojo afinado a, si te  
286 referís, la forma de escribir; te digo, por ahí era siempre más, un poco hacia el contenido y no  
287 tanto hacia la... digamos, a que tenga competencia un poco el contenido del escrito a lo que  
288 estábamos hablando y no tanto en... a ver, salvo, como te digo, había algunos seminarios en  
289 donde fue una monografía, otro donde fue un artículo y demás, donde ahí sí, por ahí se puso  
290 un poco más el ojo en... “no, mirá, acá tendrías que haber puesto una pequeña introducción”,  
291 “acá tendríamos que haber hecho esto”... pero después... no correcciones, ponele, tipo de M I,  
292 de incluso leer hasta la puntuación, esas cuestiones ¿No? o las citas de la bibliografía...  
293 digamos, se hacía, sí fuimos haciendo todas estas cuestiones de modos de citar y demás, como  
294 que se recalca siempre en cada seminario, pero... pero no recuerdo por ejemplo que, que se  
295 yo, que haya devuelto un trabajo con cómo estaba citada la bibliografía, como si la mera  
296 corrección era revisar el formato de la bibliografía o no es compatible con APA y... cuestiones  
297 así muy generales. No recuerdo cosas muy certeras de decir: “No, esto está mal porque no tiene  
298 la estructura de texto que debería tener”...



299 **¿Y vos considerarás necesarias esas correcciones para mejorar tu forma de escribir?**

300 Y... sí. Yo, hubo muchas, muchas... A ver, cuestiones que por ahí uno arrastra y no del todo,  
301 porque por ejemplo, yo arrastraba usar las normas APA, y nunca me había sentado a leer con  
302 detenimiento qué, cómo era cada cosa; no, yo tenía APA que... “Ah, cómo cita la bibliografía”  
303 “ah sí, va así... el año” ¿Entendés? como esas... esos conocimientos que uno piensa que tiene  
304 y que en realidad son muy superficiales sobre el tema. Eh... pero sí, son necesarias; yo eso lo  
305 vivo mucho bueno, más que nada en estos últimos seminarios de la maestría. Tendría que  
306 ver con el de escritura de tesis, con el anterior, el último, que era con seminario integrador de  
307 la especialidad en donde escribimos en un formato de artículo. Entonces, fuimos modificando  
308 trabajos que nosotros ya traíamos y los tuvimos que transformar en un trabajo de artículo;  
309 entonces, ahí sí, brotaron este tipo de correcciones a morir. A mí me sirve, yo nunca tomo las  
310 correcciones como algo que me ofendan, porque ya te digo, trato siempre de que... A ver, de  
311 hacerlo lo mejor que puedo... Si sobre eso vienen correcciones, por lo general, son  
312 correcciones... A ver, que entiendo, no son con mala intención ni mucho menos, sino con el  
313 afán de ayudar. Y bueno, así las tomé... De hecho, para todos los seminarios; pero sí, sirven  
314 un montón. Por lo menos, a mí, que, como te decía... A mí, que yo necesito en una instancia  
315 verlo para después escribir... Es una cuestión que me ayuda mucho... Eh... verlo corregido  
316 para poderlo corregir, también me ayuda... Nunca lo tomo como algo malo; lo tomo como algo  
317 que me re sirve... Y, digamos, siempre que esté la posibilidad de poner estas cuestiones... no  
318 sé, digo: “Envíenlo, en vez del miércoles a la tarde, envíenlo el lunes; así yo lo veo y cualquier  
319 cosa lo corrigen”; siempre lo aprovechaban, porque... A lo mejor prefería entregarlo un poquito  
320 más crudo antes y después ver lo que estaba mal, poder re-trabajar y luego, digamos, seguir  
321 trabajando sobre algo que alguien... digamos, cuando uno escribe, viste es como ciega y se  
322 centra en lo que viene haciendo, y cuando otro lo ve... incluso pasa hasta con la narración  
323 misma; cuando otro lo lee dice: “Che, pero esta oración no tiene mucho sentido”... Y alomejor  
324 vos la leíste diez veces; entonces, me parece que, además de que ayudan son necesarias...

325 **Coincido con vos... y... en la clase, ¿Cómo sentís que aprendés más? ¿Qué te ayuda como**  
326 **estudiante?**

327 ¿En el tema escritura?

328 Sí...

329 Y, bueno. El tema, lo que te decía... A mí, lo que hicimos con I, del tema del laboratorio de  
330 escritura, eh... para mí fue... yo creo que la salvación al terminar de escribir mi proyecto,  
331 porque... eh... viendo también estas cuestiones, que se le corregía a los compañeros para yo  
332 poder seguir avanzando, eh... me ayudaron un montón. Y... yo me doy cuenta que recaigo  
333 siempre en esto: necesito ver que hizo el otro o cómo lo fue tomando; a veces ni siquiera para  
334 decir: “Ah mirá que bueno, tomo esto”... A veces para decir: “no, así no lo haría”, porque me  
335 pasó que luego de ver otros trabajos de otros compañeros; incluso mismo en la búsqueda  
336 bibliográfica buscaba muchas veces de otros lugares... Y por ahí decía: “no, horrible... No me  
337 gusta como está estructurado, no me gusta como está dividido”, “no se entiende”... O cuestiones  
338 así, que vos decís... No siempre es para tomar y... “Ay, a ver que lo puso, bueno... me quedo  
339 con estos”, sino también para criticar al otro en el buen sentido y decir: “no, así no lo pondría  
340 porque no me gusta como queda”. Así que esas cuestiones, esos tipos de trabajos en formato  
341 taller, así... me fueron muy bien. También poder escuchar la opinión del otro, del por qué lo  
342 puso así, o... a veces, sintiendo de... “Bueno, esto debería ser así”... “Claro, bueno, yo lo puse  
343 así porque pensé que tal cosa o lo puse acá porque pensé que quedaría mejor que en tal lugar”,  
344 eh... entonces, es como que también escuchar esa campana; no sólo la corrección, sino la  
345 campana del que lo hizo, de por qué lo hizo así, eh... Está bueno, siempre... Va, por lo menos  
346 a mí me enriquece bastante; entonces, parece que esa es una forma muy viable, más allá de que  
347 en la mayoría de los seminarios trabajamos, como te decía antes, trabajamos así, exponiendo...  
348 eh... No muchas veces veíamos, o sea, casi nunca cuando lo hacíamos en presencialidad

349 menos... No veíamos el escrito del trabajo, sino alguna presentación en algún power o los  
350 comentarios que cada compañero hacía acerca de lo que había escrito y no el material escrito;  
351 viste que cuando uno lo dice o lo comenta es una cosa, pero cuando realmente lees lo escrito  
352 es distinto, hay muchas definiciones...

353 **Sí, dentro de la clase cobra otra relevancia: contarle a exponerlo directamente desde tu**  
354 **pantalla...**

355 Claro, a parte, el hecho de decir... Vos lo podés contar muy lindo, y, alomejor, lo que está  
356 escrito no está escrito tan lindo como vos lo contás... Voy a esto que iba antes... Yo tenía mi  
357 idea, y yo mi idea se la podía contar a cualquiera y: “Ah, mirá vos, que bueno lo que querés  
358 hacer”... Sí, ¿Y cuando lo tenía que escribir? No estaba ni cerca de poder escribir la calidad de  
359 lo que estaba imaginando. Entonces, sí... Uno escucha la exposición, pero realmente, después  
360 cuando lee lo escrito realmente... Bueno, me pasó el otro día... La semana pasada, que cuando  
361 vos me habías escrito nosotros teníamos una presentación de ciencia y técnica que la facultad;  
362 entonces, estaba medio ocupado con eso y había muchos trabajos, había como ciento y pico de  
363 trabajos... Y, realmente, vos veías los escritos y después escuchabas las presentaciones y vos  
364 decís... es toda gente que defiende... Muchos eran alumnos defendiendo proyectos de  
365 investigación, otros eran tesis defendiendo avances de doctorado, avances de especialidades,  
366 avances de maestrías... Y, vos decís... “Nada que ver con lo que vos habías escrito”... No por  
367 ponerse con la mala intención al corregir ni nada de esto, pero viste cuando vos decís... A  
368 veces veía a algunos expositores que... una maravilla, explicaban lo que habían hecho y cuando  
369 yo leía el resumen de lo que habían pasado decía: “Mierda, menos mal que lo expusiste, porque  
370 si tengo que, realmente, evaluar lo que habías escrito... son dos cosas distintas”... Y eso pasa  
371 mucho, yo lo veo en la parte de extensión... Me llama muchísimo la atención eso. Eh... gente  
372 que cuando te cuenta el proyecto de extensión es una maravilla... o al revés, la mayoría de las  
373 veces es al revés: cuando es una maravilla y cuando lo hicieron lo que menos hay es extensión.  
374 Hay un pasaje de conocimientos unidireccional: “Fui, hice esto con los caballos, le dije a la  
375 gente que haga esto; porque con los carros esto, con la basura lo otro”... Y ¿Dónde está la  
376 extensión? ¿Vos le preguntaste si para ellos era una problemática? El resumen está en extensión  
377 y los hechos no... Entonces, vos decís... Ahí se ve la diferencia entre lo que, por ahí uno hace  
378 o tiene en mente, tiene como idea, y lo que escribe... Difieren bastante de la idea original...  
379 Perdón, te metí esa anécdota que no sé si...

380 **No, es super interesante. Por un lado, la idea de diferenciar la oralidad de la escritura,**  
381 **son dos cosas diferentes. Y... la escritura de un proyecto, que es algo que se va a hacer,**  
382 **no es lo mismo que escribir un marco teórico, que, tal vez, quede un poco más lindo... y...**  
383 **En la escritura de un proyecto, indefectiblemente, tenes que introducir lo que hiciste y**  
384 **que tenga coherencia con lo que querés hacer, con los objetivos, tanto del trabajo como**  
385 **de tus propios intereses... Entonces, es realmente interesante.**

386 Por eso, claro... por los objetivos, con las intenciones... porque, muchas veces los trabajos son  
387 realmente, eh... de extensión, y se trata de hacer, se trata de ver las diferentes realidades; y  
388 cuando lo escribís, pero cuando lo quisiste hacer o lo fuiste a hacer... A nosotros nos pasó, un  
389 poco de la inexperiencia con los compañeros de cátedra, eh... que fuimos a un proyecto de  
390 extensión, que se llama “veterinaria en los barrios” y trabajamos diferentes cuestiones que tiene  
391 que ver con la veterinaria en los barrios; no solamente con las enfermedades de los animales,  
392 de los pequeños productores que viven en las afueras y demás, sino con el tema basura, bueno,  
393 nosotros trabajamos mucho con el tema de los escorpiones, eh... y nos pasaba eso: es un laburo,  
394 trabajar en los barrios gigantesco3: hay que plasmarlo y listo, lo plasmamos... Fuimos a la  
395 universidad a defenderlo y nos dijo la docente que nos evaluaba: “Si ustedes no hubiesen  
396 venido a defender esto, nunca hubiesen aprobado... Lo que yo leí no es ni cerca de lo que  
397 ustedes me están planteando (...) Yo, en su relato, claramente veo extensión, veo un trabajo en  
398 la comunidad, veo un monón de cosas que en la escritura no está en claro. Esto en la escritura

399 no estaba planteado como importante”. Y, bueno, fijate vos... Ahí como que uno ve la  
400 diferencia... La separación que uno tiene entre lo que realmente hizo... que era un laburo...  
401 Va... para todo el mundo, era maravilloso el trabajo; y que después cuando lo escribimos pasó  
402 a ser... casi como una cosa inadvertida a la que nadie apostó por eso... Y vos decís: “Como  
403 puede ser... Si es un laburo bárbaro” Bueno, sí... pero en la escritura no lo habíamos plasmado  
404 como realmente tenía que ser. Entonces, fijate, digo, como este tema de escribir bien,  
405 digamos... como te saca de algunos lugares; porque otro, alomejor, con un trabajo mucho más  
406 modesto, más chico y muy bien escrito nos pasaba por arriba, como diciendo... ustedes no  
407 hacen nada, así que... Es importantísimo, porque la gente no está viendo lo que estás haciendo,  
408 está leyendo lo que estás haciendo. Así que hay que meterle un énfasis a la escritura...  
409 importante...

410 **Y, aprovechando a que ya estás en la escritura de tu tesis... ¿En qué punto estás? Y...**  
411 **¿Cuáles son las dificultades que tuviste para escribirla?**

412 Bueno... ¿Puedo empezar con lo que me fue bien?

413 **Sí, obvio.**

414 Yo tuve la suerte de que bueno, yo... Hicimos un grupo que empezamos a hacer la especialidad  
415 en lo que estaba L P, que es la docente, digamos, que ahora está a cargo de la cátedra en la que  
416 yo trabajo... Ella terminó en la especialidad, digamos, porque está en su trabajo de doctorado  
417 y bueno, un montón de otras cuestiones... Entonces, eh... Intercambiamos mucho con ella...  
418 Hacíamos, prácticamente, bueno... Éramos dos o tres, entonces hacíamos siempre los trabajos  
419 juntos, lo que era grupal siempre entre los tres. Entonces, bueno, como que ya veníamos  
420 barajando algunas ideas, a ella le interesaba mucho el tema de evaluación y a mí me interesaba  
421 un poco más el tema de, de esto del aprendizaje significativo, de otras cuestiones que, por ahí  
422 tenían que ver con la práctica docente, con el tema de la enseñanza y el aprendizaje, eh...  
423 entonces, cuando ella dejó la especialidad medio como que empezamos a machacar ahí, y...  
424 “Oh, mirá... Hacé así, hacé así, hacé asá...” y, a mí, tuve la oportunidad de tener mi directora  
425 como de muy temprano... Ni siquiera habíamos terminado la especialidad y yo ya sabía quien  
426 iba a ser mi directora de tesis. Entonces, eso creo que me ayudó un montón, porque... bueno,  
427 en un primer encuentro ella me dijo: “yo quiero que vos vayas y para la próxima vez que nos  
428 encontremos, vos escribas todas las problemáticas que hay en tu cátedra... Todo” dice... si me  
429 decís desde que el baño está lejos hasta que, no sé... dice... “lo que se te ocurra... lo que para  
430 vos sea un problema. Escríbilo”...cuestión que yo escribí y... fijate, terminando hicimos como  
431 una especie de tamizado, donde lo que quedó, que yo iba a tener en la tesis no era ni parecido  
432 a lo que me había imaginado. Entonces, me parece que ese proceso inicial me ayudó mucho;  
433 yo creo que lo principal, la principal ventaja que tuve fue esta ¿No? De que la directora, desde  
434 una etapa muy temprana, nunca invadiendo... De hecho, yo ahora le tenía que mandar lo que  
435 trabajamos con I el otro día y... hace como un mes y medio que no escribo (risas), así que...  
436 porque, bueno, ella era decana de la facultad de agrarias y, bueno, por ahí, a veces me da cosa  
437 estar preguntando a cada rato algo... Eh... pero yo creo que eso fue lo que más me ayudó... Y  
438 después, dificultades... Y... todavía tengo... Yo tengo, prácticamente, escrito el proyecto...  
439 Casi en... diría... En estado para hacer alguna corrección, y... ya entregarlo, digamos, pero...  
440 me costó mucho el tema, por ejemplo, de que yo escribía mucho y, ponele, tenía un proyecto  
441 de treinta y pico de hojas... y acá tienen que ser de doce. Entonces, la dificultad para acortar  
442 es abismal; porque yo siento que todo tiene que estar... Eh... viste, y me cuesta mucho esto de  
443 sacar cosas, siento, realmente, que estoy dejando de exponer ciertas cosas. Entonces, digo: “No,  
444 pero esto tiene que estar”; bueno, eso creo que... me está costando más sacar que haber armado  
445 todo lo que armé. Eh... el tema de los objetivos fue algo que me costó bastante, porque creo  
446 que con lo que más renegué del proyecto fue con los objetivos, y lo que todavía tengo también  
447 ahí... Tengo un cuaderno, donde voy escribiendo cosas anotadas, tachadas, que se yo, y todavía  
448 tengo eh... el tema de revisar los objetivos; no porque vaya a cambiar drásticamente, pero

449 siempre algo... no sé, hay algo que todavía está ahí haciendo ruido; no sé si es la palabra, si  
450 es... Hay algo que todavía a mí no, no me convence... Eh... yo creo que eso: el tema de los  
451 objetivos y... bueno, el planteo metodológico, me fue medio... En un principio, medio  
452 engorroso... daba mucha vuelta porque digo: “No, no sé... voy a hacer esto, pero no sé si voy  
453 a tener disponibilidad para hacer las entrevistas, no... pero como voy a hacer ciento treinta  
454 entrevistas; no, ni loco, como las hago... Bueno, que sean dos tandas de cincuenta, en diferentes  
455 etapas: al inicio y una parte final, como para comparar”... pero no, ella me tenía en algo más  
456 comparativo y no quiero. Entonces bueno, esa cuestión metodológica también tuvo su... tuvo  
457 y todavía tiene y creo que va a seguir teniendo (risas)... una cuestión medio engorrosa... Y,  
458 bueno... no sé... No se me ocurre algo que no haya podido hacer; como te digo, todo con el  
459 andamiaje que me fueron dando lo fuimos solventando... que se yo, con la parte metodológica,  
460 yo lo que te decía, mi ventaja esto de tener una directora fue porque de inicio L me dice: “Vos  
461 tenes que aprovechar y escribir, a medida que vayas con los seminarios, porque después no vas  
462 a poder hacer...”. La directora que tengo tiene otra veterinaria que dirige, que ya terminó la  
463 especialidad, la maestría, todo... Creo que es de la cohorte anterior, y sí, dice... le cuesta un  
464 montón escribirlo porque está sola; entonces, yo lo que hice fue: en cada seminario tratar de  
465 hacer eso, “bueno, metodología. Listo, escribir la metodología”... Yo necesito decidir, que  
466 antes de que terminemos el seminario de metodología, mi metodología esté corregida  
467 ¿Entendes? Como te digo... No que esté bien, no que esté bien, pero que esté corregida..  
468 Entonces, yo, en base a eso, pueda ver que es lo que sí y qué es lo que no. Eh... lo mismo me  
469 pasaba con el de I, bueno, necesito que mi escritura esté corregida. No importa si está  
470 corregida... Si tiene doscientas tachaduras... No me afecta que venga con correcciones... Lo  
471 que necesito es que esté vista y yo decir: “bueno, esto sí... Esto está aceptable, esto no”... Así  
472 que creo que eso también me ayudó bastante. El tema de ir avanzando en cada seminario...

#### 473 **Sí, es super importante la retroalimentación docente...**

474 Sí, totalmente... porque, como te decía antes... cuando vos te ensegueces pensas que todo está  
475 bien... o no pensas en el sentido de va... creo que hago todo bien, pero sino que... vos pensas...  
476 que está bien...

#### 477 **No encontras el error**

478 No lo encontras, claramente, no lo encontras... Por más que lo leas buscándolo, eh... Y, más,  
479 después, tantas horas sentado o, de tantas veces agarrándolo, dejándolo y agarrándolo de nuevo  
480 eh... medio como que uno también va perdiendo un poco el... porque vos decís, “sí, me  
481 acuerdo que tengo que re-trabajar sobre esto”, pero después cuando lo agarrás alomejor lo  
482 volvés a leer y pensas que está bien... Me parece que esas fueron cosas que me fueron  
483 ayudando. Y dificultades, como te decía, encontré en este tema... Me parece que los objetivos,  
484 me parece que el tema metodológico fue lo que más me... me fue costando, ni hablar al  
485 principio hasta que agarré la diferencia entre justificación y fundamentación (risas). Bueno...  
486 ahí sí, eso fue todo un tema; pero después como que no sé que pasó... Se ve que de tanta  
487 repetición hice como un click y dije: “Claro, ahí está, ahora sí entendí la diferencia entre  
488 justificación y fundamentación” (risas). Entonces, eso como que también me aclaró bastante;  
489 pero, sí... En un principio no lo podía escribir porque no le encontraba el sentido a la diferencia.  
490 Entonces, me costó un montón... Y ya te digo... después, otra vez lo mismo... después de  
491 volver a ver varias veces, de buscar varias fundamentaciones, de buscar varias justificaciones,  
492 de ver cómo habían fundamentado y cómo habían justificado mis compañeros dije: “Ahora sí.  
493 Está clarita la diferencia entre justificación y fundamentación...”; pero, otra vez, cayendo en  
494 esto ¿No? Necesito previamente verlo, no para copiarlo... Era completamente diferente a lo  
495 que mis compañeros habían escrito; pero... esa, no sé... alomejor es como una sensación de  
496 seguridad, de ver y después hacerlo...



497 **Realmente, hay un autor que dice que somos un compendio de citas; siempre... formamos**  
498 **nuestra propia idea a partir de otra idea... y eso no es plagio, sino...**

499 Yo creo que sí... Realmente, creo que es así, porque, por lo menos, yo... en mi experiencia  
500 particular lo viví así. Así que le doy la derecha... (risas).

501 **Y... ¿Qué uso informal de la escritura hacés? Por ejemplo, escritos que no tengas que**  
502 **entregar; que te ayuden para escribir tu tesis, pero que no sea en el marco de lo formal.**

503 Poco, poco... No soy de escribir demasiado; no soy de escribir, de hecho, ponele de tomar  
504 apuntes, nunca fui muy... Alomejor porque siempre también fui como medio quisquilloso en  
505 la forma, en la prolijidad. Entonces, eso no me gustaba hacerlo, no hacía así, escribía rápido lo  
506 que otro decía, eh... no sé, escribo poco. Por lo general... bueno, ahora sí, archivos de la tesis  
507 tengo abierto quince, donde voy cortando y pegando acá, no lo voy a pegar en otro porque  
508 tengo miedo a que este se borre algo... Entonces, tengo varias cosas abiertas, pero no... por lo  
509 general no escribo por fuera... A ver, no escribo cosas importantes... Escribo cosas cotidianas,  
510 sí... que se yo, escribo la agenda, anoto cuestiones más de recordatorio que se otra cosa, pero...  
511 no hago mucho uso de la escritura. A ver, por ahí sí un poco más de la lectura, a ver...

512 alomejor encuentro algo o veo algo de eso y sí lo leo; y alomejor no saco nada... Alomejor es  
513 un error, porque, aunque sea, algo tendría que rescatar eso que te digo... No, hago uso de la  
514 lectura y alomejor me queda una idea dando vueltas y después digo: "Como no lo esbozo,  
515 porque ahora lo tendría que buscar de nuevo", eh... pero... de escribir... de decir: "no, mirá,  
516 encontré esto", que se yo. Hago un resumen, saco alguna idea por las dudas si después me  
517 sirve no lo hago habitualmente... Sí, por ahí reviso, leo, pero no...

518 **Y, en relación a tu carrera de grado, ¿Qué escribías cuando eras estudiante? Y, bueno...**  
519 **También sos docente, si querés contarme algo que estás escribiendo ahora... A parte de**  
520 **la tesis...**

521 Bueno, ahora estamos con un proyecto, bueno... cuando era alumno, ya te digo, escribía muy  
522 poco, muy poco... Siempre fui muy de leer, no de escribir... No tomaba apuntes en clases,  
523 no... De hecho una vez me retaron en una clase de genética; me dice: "pasá vos al frente a  
524 hacer un ejercicio"... "¿Yo?"... "Sí, vos, vos, vos"... medio a los retos... Bueno, pasé, hice el  
525 ejercicio, todo... Y me dice: "Yo tengo que aprender, porque yo tengo muchos años de docente,  
526 pero todavía tengo que aprender que cuando veo a alguien no haciendo nada no le tengo que  
527 decir nada", porque... claro, yo no estaba escribiendo lo que ella estaba resolviendo en el  
528 pizarrón, pero yo estaba prestando atención a lo que... "no le tengo que preguntar al que no  
529 está escribiendo ni haciendo nada, porque no quiero decir que no me estaban prestando  
530 atención"... digo... no, bueno, siempre fueron mi forma... Yo nunca, nunca... Por eso te decía,  
531 no hago, generalmente, uso de la escritura más que algo que tenga que anotar porque sino me  
532 olvido. Eh... Y, ahora... escribiendo, bueno... Este año viste que fue medio complicado con  
533 el tema... pero había quedado... para principio de año entregamos un proyecto de beca de  
534 extensión, que, bueno, también... Trabajamos en Casilda. Yo conozco nuestra facultad de  
535 Casilda, pero no soy de Casilda, soy de Cañada de Gómez que está acá cerca... Entonces,  
536 trabajamos con otros compañeros que hacen extensión ahí en un dispensario en Casilda con el  
537 tema de la problemática de la tenencia de... de animales de compañía, de perros, eh... bueno,  
538 son barrios medio de la periferia, viste, donde tiene una problemática interesante con los perros  
539 de la calle y demás; es un proyecto de extensión que tiene una chica becaria que es una alumna,  
540 que es becaria, eh... Estamos en un proyecto también que trabajamos extensión, pero ya es un  
541 proyecto más grande del que soy parte y no escribí mucho más que algún aporte de la parte de  
542 vacunas, que es un proyecto que se hace en la isla en Rosario, eh... También con el tema de  
543 vacunación antirrábica y algunas cuestiones con las poblaciones de murciélagos. Eh... Y...  
544 bueno, no mucho más que eso, que haya quedado bueno algún que otro proyecto de la parte de  
545 biología molecular y demás, pero que no escribo demasiado... sino, como te decía, participo  
546 en la parte experimental de eso... Y la chica que escribió eso es una biotecnóloga, y, bueno

547 más que la colaboración esta, después, de los resultados y demás... no hacemos... pero, de la  
548 parte de extensión y de becas estamos trabajando bastante, porque o sea... yo tampoco tengo  
549 ni la antigüedad ni el rango docente como para, como para dirigir proyectos grandes, más que  
550 algunas cuestiones internas de la facultad o proyectos chiquitos de becas en la universidad...

551 **Eso ya es un montón de trabajo...**

552 No, sí... cuando empezas todo parecen cositas simple, viste... pero después, una vez que todo  
553 está encaminado también hay que dedicarle tiempo a cada uno. Entonces, por ahí... no es  
554 solamente el tren de escribirlo y cuando lo escribís se terminó, sino que... por lo menos a  
555 nosotros nos gusta hacer, incluso un seguimiento y algo que también a la chica becaria le sirva,  
556 poder estar... porque sino, viste, es algo que escribís y dejás a la deriva y... no le sirve a nadie,  
557 digamos. Termina siendo un mero papel de que investigaste algo... Y esa tampoco es la idea...

558 **Y, en tu caso como docente... ¿Cómo evaluas a tus alumnos? ¿Con alguna modalidad  
559 oral, escrita o ambas modalidades?**

560 Nosotros trabajamos con las dos modalidades... Bueno, como te decía... Este año que fue  
561 medio atípico para todos, pero igualmente tratamos de seguir de la forma... digamos,  
562 ambientando a lo virtual, pero de la forma más similar a lo que veníamos haciendo... Nosotros  
563 trabajamos, en las etapas parciales, trabajamos con dos o tres parciales... Fuimos modificando  
564 muchísimo la metodología de exámenes parciales de acuerdo a lo que nos iban surgiendo,  
565 porque... Bueno, se han probado diferentes modalidades, todos los años... Lo cierto es que  
566 nuestra materia es una materia de integración, ya cuarto año empiezan a integrar vacunología,  
567 imaginate... ¿No? integra todo, porque tiene que ver con la parte clínica, con la parte  
568 productiva, con la parte teórica inmunológica, eh... Entonces, trabajamos con parciales escritos  
569 a desarrollar. Esa es la modalidad, digamos... Nosotros siempre tuvimos, relativamente pocos  
570 alumnos; nosotros trabajamos con... para que te des una idea... cincuenta alumnos, en la  
571 presencialidad era más o menos un número que habitualmente se repetía todos los años. Ahora,  
572 en los últimos años estuvo un poco más, hubo algunos cambios en las correlatividades; así que  
573 estuvo un poquito más masivo, que se yo, por decirte, ochenta alumnos, setenta, eh... Así que  
574 trabajamos con los exámenes parciales escritos a desarrollar, preguntas, alguna consigna...  
575 siempre tratando de buscar que sea lo más integrador posible, digamos, no que sean... a ver,  
576 punto A, nombre eh... 5, proteína del virus tanto... eh... no... Siempre, incluso en el oral eh...  
577 No apuntamos a esas cuestiones de memoria, sino más bien a cuestiones de integración o de  
578 uso... de cómo usarían tal situación; siempre como tratando de plantear aunque sea una  
579 pequeña situación problemática... No es un planteo de un problema, pero sí una pequeña,  
580 digamos, de tratar de darle un pequeño marco a lo que se pregunta... Y, en los exámenes finales  
581 trabajamos con la modalidad oral. Así, eh... salvo que sea un alumno en la condición de libre,  
582 que, antes del oral, hacen un pequeño escrito, digamos, con un pantallazo general, digamos...  
583 Y después sí, se pasa al oral; pero bueno, en el oral... en el oral también, todo con el mismo  
584 sentido, digamos, de interpretación, no la repetición mecánica de lo que se dice... Se les plantea  
585 que pasa en tal rodeo, que pasa en tal población, que pasa con tal animal, eh, buscando esto  
586 que te decía antes: tratar de ver la capacidad de manejar el tema y no meramente de repetirlo.  
587 Así quedamos a veces... como los locos malos (risas), porque muchas el alumno piensa que  
588 porque lo estudió y lo repite de memoria, a veces nos cuesta interrumpir exámenes de chicos  
589 que arrancan, que vos decís... "Ah, re bien... ¿Y si no fuese como vos decís?" Y se viene el  
590 mundo abajo; entonces, eso nos refuerza cada vez más lo que nosotros decimos... No nos sirve  
591 que lo repitan, porque si cuando llegaste la vaca no está parada donde vos decís, se vino el  
592 mundo abajo; necesitamos que puedan resolverlo; eh... entonces, bueno... esa es un poco la  
593 metodología de los exámenes.

594 **Bueno, una pregunta más y terminamos con la entrevista ¿Percibís que escribir te ayuda  
595 a organizar el pensamiento y aprender?**

596 Y sí... sí, aunque habitualmente no lo hago, cuando leo, cuando estudio... No lo hago  
597 habitualmente para eso, pero las etapas en las que sí escribo me doy cuenta que lo que escribo  
598 queda: es una forma... es como un escalón más allá de leerlo ¿No? Esto... leerlo, procesarlo y  
599 poder, alomejor, a veces, incluso escribiendo sin transformar demasiado, porque... yo te decía,  
600 en los proyectos de investigación y demás, nosotros tenemos muchos extractos y citas, y esto  
601 y lo otro... y no transformo mucho lo que... No es que hago un gran procesamiento de decir:  
602 “Bueno, tomo lo que dice este autor y lo re-transformo”, pero sólo el hecho de tener que hacer  
603 toda esa labor ya noto que cambia el manejo del tema o de los conceptos que uno está  
604 trabajando. Así que sí... Te ayuda un montón, incluso lo veo en compañeros que necesitan si  
605 o si escribir para estudiar, por ejemplo. Como te decía, yo no hago mucho uso de la escritura,  
606 pero... no sé si medio de vago o de otra cosa, pero cuando lo hago noto que me sirve.  
607 **Buenísimo. Bueno... ya damos por finalizada la entrevista. La verdad que muy**  
608 **interesante. Será un gran aporte a mi investigación.**  
609 Bueno, Florencia. Me alegro de participar en tu proyecto. Espero que te haya servido.  
610 **Por supuesto, te dejo un abrazo.**  
611 Adiós.

1 **Entrevista Enfermera 1: Fecha: 30/11/20**

2 **Quería preguntarte sobre tu perfil profesional, ¿En qué año iniciaste la maestría?**  
3 **¿Cuál es tu carrera de grado?**

4 Bueno, yo soy de esta última cohorte, del 2018... porque yo, en realidad comencé en el 17,  
5 a mitad de la cohorte. Comencé a mediados del 17 con la cohorte anterior y... continué. La  
6 idea mía era hacer la especialidad, y después, por una cosa otra y otra, bueno, llegué la  
7 maestría. Eh... Y ya estoy, casi, queriendo llegar (risas), eh... así que, Bueno, más de la corte  
8 18 estaría; hice varias materias en la cohorte anterior (2017).

9 **Y... ¿Cuál es tu carrera de grado?**

10 Eh... soy Licenciada en Enfermería.

11 **¿Ejerces actualmente tu profesión?**

12 Eh... Mira, no, dejé hace dos años y... Me quedé solamente con lo que es... la actividad de  
13 la universidad. Era demasiado, porque yo estaba a cargo de un área muy crítica, como lo es  
14 la "Terapia Intensiva Neonatal", y... Me demandaba muchísimo tiempo y... las dos cosas  
15 también. Después pude concursar un cargo en la universidad de mayor relevancia, lo que me  
16 permitió, también, tomar la decisión. O sea que hace dos años que hago solamente la parte  
17 de educación en la universidad.

18 **Buenísimo, Ana. Ahora pasamos a un eje sobre tu experiencia como cursante de la**  
19 **maestría: ¿Cómo te resulta escribir trabajos sobre educación en la maestría?**

20 Mira, ehh... A ver, ¿Cómo te podría decir? Yo puedo dividir la maestría en dos áreas: el  
21 primer recorrido que realicé me pareció muy ágil, sencillo, he logrado... nunca me he  
22 retrasado en ningún tipo de trabajo; la he cursado con mucha liviandad y sin ningún tipo de  
23 problemas; eh... Me pareció que en algunos momentos hasta era retomar temas que uno en  
24 alguna instancia las había podido aprender, leer o escuchar, y... Entonces, me generó algo  
25 bastante sencillo... Y después los últimos seminarios, o sea, yo estoy haciendo el último  
26 seminario con M I, eh... Creo que es ahí donde uno se... bah, yo voy a hablar de mí, porque  
27 yo tiendo hablar del grupo porque, bueno, no soy yo sola, sino que somos un grupo... se nos  
28 fue haciendo muy dificultoso... Y hasta el punto que una se puede replantear, a veces, porqué  
29 ese recorrido que uno va haciendo eh... No tiene otro formato que a uno lo vaya llevando a  
30 este proceso de tesis, porque después te encontrás que en los últimos dos seminarios tenés  
31 que hacer la tesis extraordinaria... Y eso insume, vos ya sabrás, vos lo estás haciendo o ¿Vos  
32 ya hiciste la maestría?

33 No, no... Yo soy estudiante de grado. Mira, te cuento: me recibo el miércoles de profesora.

34 Ay ¡Qué lindo! ¡Qué lindo! Entonces... se hace muy dificultoso, porque los tiempos son  
35 otros, porque en este momento, específicamente, es otro... y uno está, creo que más  
36 demandado en tiempo con la educación, y a mí, por ejemplo, también, en el hospital me  
37 convocan y... tengo un tiempo ahí... Estoy organizando la parte de la vacunación... Eh...  
38 Entonces es como que uno empieza a visualizar, y, yo por ejemplo, en este momento estoy  
39 trabada, pero totalmente con la tesis... Hice el último seminario con S y... quedé ahí con el  
40 Plan de Tesis con las correcciones, empecé a hacer correcciones, pero... eh, ahora el

41 miércoles yo le tendría que entregar a M I y le tengo que escribir que no le voy a entregar,  
42 porque no... no llego, no, no me dan los tiempos...

43 Sí, teniendo en cuenta que vos estás en dos campos muy requeridos en este momento...

44 Sí, sí... Es muy difícil y cansador... Porque viste, aparte creo que es un año  
45 epidemiológicamente hablando que nos ha movilizó muy... eh... social y personalmente  
46 en mi caso, entonces... se hace una cuesta arriba. Y con respecto a la maestría, te digo eso...  
47 Como que nosotros veníamos en una sensación de que esto era sencillo, y de repente fue  
48 como... Tener que frenar de golpe y darte cuenta que no es así... Entonces, yo creo que esas  
49 serían cosas que alomejor estaría bueno de rever, porque no es que estén mal, pero, por ahí  
50 hay seminarios que podrían ser un poco más acotados o... que también ya tengan un sustento  
51 para poder desarrollar... Si bien uno sigue un lineamiento en los trabajos, viste... Es como  
52 que vos decís: “Bueno, a ver de la historia: tengo que tomar de la historia, tengo que tomar  
53 de... de lo que es la educación, de lo que es esto, aquello...”, bue, todo sirve, pero... no sé  
54 si tiene un formato... para nosotros fue como chocarnos con algo... Nos quedamos así...  
55 Viste que vos decís ¿Y ahora qué haces? Y vos ves los docentes que te hablan con mucha  
56 soltura, y te dicen: “Bueno, entreguen un capítulo solo”, y vos decís: “¿Un capítulo?”  
57 (risas)... Es como que vos decís... para mí no es sencillo... para mí, alomejor otro tiene otra  
58 avidez o... otras cosas. Vos te imaginás que yo a mi edad no quiero entregar un trabajo que  
59 no sirva, que... Yo no me quiero sentir mal tampoco conmigo... Esto para mí es un desafío  
60 personal, eh... o sea, iba a llegar a la especialidad y bueno, un desafío para poder sumar más  
61 al conocimiento más que al curriculum ya...

62 **Sí, totalmente, yo te entiendo... Hay momentos en los que... la escritura es así, también,**  
63 **a veces, uno se queda en blanco, es como la “meseta” de la escritura... Y si... también,**  
64 **a los fines de acreditar un trabajo y querer hacerlo bien, muchas veces nos limita...**

65 Si, o por ahí tiene que ver con lo que uno se plantea como objetivo cuando tiene una  
66 responsabilidad, viste... porque... no deja de ser una responsabilidad para uno tener que  
67 entregar un trabajo con lo que se requiere. Y... bueno, veremos qué pasa, pero bueno, a mí  
68 me gustó mucho... O sea, aprendí mucho, recordé muchas cosas que uno por ahí, viste, en  
69 ese hacer cotidiano de otras actividades no lo trae a la mente... Y es muy enriquecedor, eh...  
70 Así que bueno...

71 **Eh... Y con respecto a la escritura de los trabajos finales, ¿Qué aspectos te resultaron**  
72 **más difíciles?**

73 (silencio) Eh... ¿Vos decís del Plan de Tesis?

74 **No, de los trabajos finales a lo largo de la maestría.**

75 No, de los trabajos anteriores no he tenido problemas en ninguno, absolutamente en ninguno,  
76 creo que lo que más me trabó a mí en esta última etapa la escritura, no es la escritura en sí  
77 misma, sino eh... en lo que me rodea, en lo que me sucede, en lo que me sucedió con esta  
78 Pandemia; eh... que me puso un filtro, un parate y me quedé trabada, hasta creo que es algo  
79 más personal que “el sentarse a escribir”. Aparte los tiempos ¿No? Los tiempos limitados  
80 con los trabajos, pero con respecto a la escritura no; inclusive yo he escrito toda mi vida,  
81 eh... tengo libros escritos, eh... publicados, ya sea desde área de mi especificidad que es la  
82 neonatología como también tengo escritura personal porque escribo poemas y narraciones.



83 Así que, no tengo esa dificultad en la narrativa, pero bueno, esto es otra cosa, acá tenés, eh...  
84 Un lineamiento que seguir. Entonces, hay que sentarse con los libros y transcribir y, pensar  
85 de otra manera, es distinto...

86 **Estas diciendo algo muy importante que se juega en la escritura, que es nuestra**  
87 **autopercepción al momento de escribir. Eso se juega un montón, y es algo esencial...**

88 Sí, sí, sí, sí... O sea, yo me doy cuenta que... Te soy sincera porque no creo que tenga sentido  
89 ocultar lo que a uno le pasa... O sea, hay días que me siento a escribir y... No tengo ganas.  
90 O sea, me supera todo lo que pasa por mi cabeza y otras situaciones, ¿No? Y la demanda, la  
91 demanda de la universidad a través de la virtualidad nos insumió la vida... (risas) O sea, fue  
92 algo caótico; nosotros tenemos masividad, así que te imaginas: 1.200 estudiantes en una sola  
93 asignatura, tengo 3... Así que, es agotador, pero bueno... se va a poder hacer... Me darán un  
94 tiempo más... que se yo... Ya veremos...

95 **Te entiendo... te entiendo... Eh... Y bueno; ¿Consideras que tu carrera te dio las**  
96 **herramientas para escribir trabajos sobre educación en la maestría?**

97 No, no, no... Eso es algo que yo siempre lo llevo eh... En el recorrido de todos los  
98 seminarios, lo he dicho... Eh... A nosotros nos habilita nuestro título a ejercer como  
99 docentes, pero yo creo que es el ejercicio de docente dentro de nuestra disciplina: o sea, no  
100 es esa docencia que tiene que ver con lo que uno espera de un docente propiamente dicho,  
101 donde se puede ver el empleo de la didáctica, como vos vas viendo todo tu desarrollo, toda  
102 tu evolución... Sino que vos te recibís de Licenciado en enfermería y automáticamente la  
103 carrera de grado te habilita a ejercer la educación, pero yo creo que es basado a lo que es  
104 nuestra disciplina, no específicamente a la educación en sí misma... Esas son las limitaciones  
105 que tenemos, porque tenemos que formarnos pedagógicamente acá para poder entregar lo  
106 que se necesita... Entonces, para nosotros es un ejercicio de... Si vos me decís a mí que yo  
107 mañana te entregue un trabajo donde hablo de lo que yo hago, eh... Me parece que sería re  
108 sencillo, pero cuando yo tengo que trabajar sobre lo pedagógico... eh... Hay libros que yo  
109 tengo, que he comprado que nunca los había leído, cursos sí porque yo he hecho muchos  
110 cursos de filosofía; entonces tengo cierta base... cuatro años de psicología en la carrera;  
111 entonces, tengo pilares, ¿pero pedagógico? Tenemos una asignatura que se llama educación,  
112 pero... no, no tenemos...

113 **¿Y con respecto a la escritura de trabajos? O sea... ¿Las herramientas para escribir?**

114 Mirá, eso sí, porque... yo creo que eso está en cada uno... Tenés dos opciones, o tomar  
115 lo que está hecho o te sentas a hacer lo que te parece que hay que hacer para modificar... Y  
116 en ese aspecto yo me siento muy cómoda, eh... pero sigo hablando más de lo mismo, porque  
117 estoy hablando de mi especificidad, que es la enfermería y el quehacer nuestro... Entonces  
118 ahí me siento, digamos, en mi mosaico de confort...

119 **Sí, que no es nada fácil, ya escribir en el marco de una misma disciplina que uno se**  
120 **encuentra y que se siente cómodo, tampoco es fácil...**

121 Sí, pero es distinto... Bah, no sé, a mí me parece que es diferente... o alomejor, que se yo...  
122 son cosas que a mí se me han puesto y las veo como diferentes... No sé, no sé por dónde  
123 pasa, pero bueno...

124 **Y en el pasaje del grado al posgrado... ¿Pensas que hubo cambios en tu forma de**  
125 **escribir trabajos?**

126 A ver... eh... sí, mirá... Yo lo que eh... empleé muchas cosas de las que fui aprendiendo acá  
127 en la maestría para llevarlo al aula. Fui modificando cosas, observando otras que alomejor  
128 antes no las veía, dándome cuenta de había muchas cosas de esas que había que aprender que  
129 yo ya las estaba haciendo sin quizás ponerle un nombre a ese tipo de herramientas que  
130 utilizaba... o... modificando mi actitud... De todos modos, más allá de que por ahí soy...  
131 tengo alguna diferencia generacional con alguno de los otros docentes, yo soy muy de  
132 cambiar; o sea de cambiar, modificarnos, aggiornarnos con la virtualidad... Eh... siempre  
133 trabajé con este medio así virtual en algunas asignaturas que lo permitían... Y... hasta  
134 llevamos algunas asignaturas que son prácticas a la virtualidad. Eh... Entonces, me gusta...  
135 eh... no me siento con problemas...

136 **¿Y con respecto específicamente a la escritura de trabajos? Observas cambios,**  
137 **modificaciones, o sea... en tu forma de escribir inicial a la actual...**

138 Y sí... eh... sí, porque vos te vas aggiornando con un montón de temas, un montón de  
139 autorías que vos no habías visto... Sí, sí... Te enriquece, te enriquece un montón, y sería  
140 excelente tener más tiempo para poder seguir leyendo más... O sea... Hay algunos  
141 seminarios, específicamente, que te brindan un aporte increíble, y que bueno, el día que me  
142 jubile me sentaré a leer esos libros, porque... Es como que ahora una va a buscar lo que tiene  
143 que hacer... Realmente es así...

144 **Si...**

145 Creo que te cambia eh... El desde donde vas a dar las cosas ahora... O aquello que te parecía  
146 tan llano y tan tranquilo... Está mal... o sea que, faltan cosas, que hay que sumarle, que  
147 tenés más herramientas, y que tenés también el por qué querer modificar cosas... tener un  
148 sustento teórico que te avala lo que decís... Que a nosotros en ese sentido en nuestra carrera  
149 falta... Nosotros, te digo, sinceramente, no sé si viene al caso, pero... Nuestra disciplina, yo  
150 tengo tres años de medicina y tres años de enfermería que los hice a la par, y después, bueno,  
151 por razones personales tuve que dejar una de las dos y, obviamente, enfermería me habilitaba  
152 a trabajar y tuve que dejar medicina, eh... pero... nuestra disciplina es muy enriquecedora,  
153 pero tiene que ver mucho con uno, con lo que uno quiere hacer para, con lo que uno quiere  
154 lograr, con las metas personales y cómo haces para transmitirlo, que el otro las tome para sí  
155 y las pueda ver y que las quiera sumar a su conocimiento, porque si no es muy chato, yo hago  
156 este apunte, te lo vendo ahí en la biblioteca de la salud, vos lo compras, te sentas, lo estudias,  
157 y después yo te tomo un examen... Vos venís, rendís y ya está; entonces, te van a modificar,  
158 ¿No? Eso pasó, por ejemplo, en los seminarios... Hay seminarios muy opacos con temas  
159 muy relevantes, eh... y esa... Y nosotros somos de un grupo... Yo te juro que estuve en las  
160 dos cohortes, totalmente diferente... Yo en la otra estaba... en mi salsa... Hay gente que  
161 pensaba, que hablaba, que se le pasaban las cuatro horas... Y ahora es un grupo, viste, que  
162 somos... viste... Hay que tirar, hay que remar, viste... Entonces, a mí se me hace difícil;  
163 siempre hay dos voceros, que son los que hablan... Y... los otros parece que estuviéramos  
164 detrás de un telón... (risas)... Entonces, eso también hace, ¿viste? A que te de ganas y que  
165 sigamos, y que dale y que bueno, que nos reunimos y que leemos, y alomejor, y, que se yo...  
166 eso hace al grupo... Hay algunos seminarios que son muy llanos...

167 **Sí, dijiste dos cosas muy interesantes; porque, por un lado, es verdad que, muchas veces,**  
168 **la propia escritura, el escribir trabajos, apela a la autonomía, porque si uno no quiere**  
169 **mejorar, no mejora... O sea... Siempre es un constante crecimiento, también personal.**  
170 **Y... También el trabajo en grupo, que, yo creo que... A mí me parecía que era muy...**  
171 **se armaban debates muy interesantes, por las clases que observé. Pero mira lo que me**  
172 **decís... contrarresta mi hipótesis (risas)...**

173 (risas) ¿Sí?

174 **Sí, los ví muy colaborativos, hasta entre ustedes mismos, y me pareció...**

175 Sí, sí, sí, o sea, yo digo que es como una casa, viste: puertas adentro se ven otras cosas...  
176 Que son muy colaborativos, conmigo, yo pasé este año una situación muy especial y... Mis  
177 compañeros me han sostenido ampliamente, y... sí, sí, sí... A nivel humano hay mucha...  
178 eh... mucha afinidad; pero bueno, como con todo grupo: más con unos que con otros, pero  
179 la cohorte anterior era distinto... Era más vivaz...

180 **Bueno, eh... ¿Vos sentís que el cursado de la maestría te permitió mejorar la escritura?**

181 (silencio) Creo que... hay que escribir cosas distintas... (risas)...

182 **Y, ¿En qué sentido lo decís?**

183 Claro, porque no sé a qué mejorar la escritura... No sé adónde apuntas cuando decís si mejorar  
184 la escritura... ¿El de expresarme? ¿El de... contar lo que tengo que hacer? Yo creo que no lo  
185 pude disfrutar, no lo estoy disfrutando... Entonces, no sé si me modificó, ¿Está? Lo estoy  
186 sintiendo como una obligación en este momento... Entonces, no lo estoy disfrutando... por  
187 qué... no... por mil cosas, pero viste que, cuando uno escribe, le pones pasión a lo que haces.  
188 O sea, es como que vos: escribís, escribís, y te parece poco... Bueno, yo todavía no pude  
189 llegar a ese punto de conexión para poder hacerlo... Entonces, en este momento no te puedo  
190 decir si me cambió... Sí, me modificó la óptica, la... forma de ver un montón de cosas que  
191 tienen que ver con el accionar como docente, eso sí...

192 **Sí, totalmente...**

193 Pero no sé, porque no, no, no... Yo lo veo también en mis compañeros, viste, porque estamos  
194 todos diciendo: "eh, pero cuando... ¿Qué más quieren? ¿Qué vamos a hacer?" ... Y que uno  
195 te dice que está bien y el otro viene y te lo cambia, y el otro ya te había dicho que estaba  
196 bien... Entonces es como que vos vivís esa marea que... no sabes cómo va a terminar esto...  
197 A mí me pasa algo con la escritura... Es que a mí me gusta leer y escribir lo que me queda  
198 ¿Entendés? Entonces, transcribir es algo que... que pienso que, siento que me opaca la  
199 creatividad...

200 **Lo que te queda ¿En qué términos lo decís? ¿Lo que te gusta?**

201 Todo lo que a mí me gusta... Yo soy una apasionada de la lectura, yo puedo leer un montón...  
202 A mí no me asusta leer, pero después tener que transcribir... Eh, lo que otro dijo y no lo que  
203 me quedó, lo que comprendí, ahí está la dificultad... Es como que me siento limitada a  
204 copiar... A copiar y a transcribir y a transcribir, y hasta creo que me genera un cierto... No  
205 sé, alomejor no lo puedo... Ahora yo estoy con una persona que me está ayudando a  
206 ordenarme en la tesis, porque lo necesito, necesito que alguien me diga: "Hoy a esta hora" y



207 es hoy a esta hora... Eh... porque no puedo estar todavía... como organizándome en varias  
208 cosas a la vez, pero... Es como que siento que no... eh... Ni siquiera yo escucho, alomejor  
209 no sé, no sé cómo lo verán los que son tesistas, eh... pero yo no veo creatividad... Ni siquiera  
210 en los temas, como que hablamos siempre más de lo mismo, y... hace dos años que hablamos  
211 más de lo mismo; entonces, llega un momento en que vos decís: “uuufa che”... Eh, no veo  
212 creatividad, realmente...

213 **Sí, es complicado, yo también te entiendo... A mí me cuesta un montón, por ejemplo,**  
214 **cuando hay un autor y yo tengo que introducir mi propia percepción sobre un tema...**  
215 **El tema de parafrasear... Es ya algo muy difícil, y me resulta interesante lo que me**  
216 **decís, también, porque me decís que la cuestión de que te exijan a escribir te dificulta...**  
217 **Otras personas me dijeron que el exigir apela a que escriban más...**

218 Sí, sí, sí... Siento eso, como que... está bien, es la manera de hacerlo... No me cabe duda de  
219 que es el camino correcto, pero, alomejor eso, creo que... Si siempre fuera sincera te diría,  
220 te tengo que decir cosas como para que esto quede bien, te digo: “Ay, no... Perfecto, vos no  
221 sabes cómo me modificó, me abrió la mente, me dio diez mil caminos para...”. Te soy  
222 sincera, me está costando horrores, eh... hay abordajes que no me gustaron, seminarios que  
223 no sé para que estuvieron, porque... no porque no hayan sido ricos en el contenido, sino  
224 porque... vos, por ejemplo, vos estás con M I, vos escuchala a M I y ella dice: “Ay chicos,  
225 hace cuatro horas que estamos” ... Y para nosotros es un placer escucharla, porque tiene  
226 dinámica, es jovial, tiene una forma que te atrapa; entonces vos pasas esas cuatro horas como  
227 nada... Las pasaste y decís: “Uh, cuatro horas” ... viste... Te dan ganas... Y apagas la  
228 computadora y te quedas así, y decís: “mañana me levanto y lo hago” y... mañana es otra  
229 cosa, viste... Y los otros seminarios no, los otros seminarios fueron sencillos, fuimos a las  
230 clases, en las cinco clases escuchamos a la docente, hicimos algunas intervenciones, se  
231 realizó el trabajo final, de cada uno... Yo tengo excelentes notas en todos los seminarios, y...  
232 pero, como que, algunos que necesitaban ser con un poco más de ganas, eh... no sé...

233 **Yo creo, también, que el de I los implica mucho porque tienen que trabajar con sus**  
234 **propias producciones... Entonces, van todos al escrito, se centran en los errores,**  
235 **trabajan sobre eso...**

236 Sí, sí, sí... Pero tiene una manera de ser que es llevadero, porque te puede estar diciendo: “lo  
237 tuyo es una porquería” de una manera tal que a vos ni te agrade y lo tomas como algo que  
238 está bueno... Porque vos sabes que lo tuyo es una porquería, porque es así... Uno sabe... Yo  
239 cuando presenté el Plan de tesis anterior, que, si bien era un bosquejo, yo sabía que había  
240 falencias, y sabía que lo había hecho como cuando vos llegas al semáforo distraído... ¿Y  
241 frenas justo de golpe? Así lo hice... Entonces, este... Es así, entonces ahora cuando dicen  
242 ah... y sí, viste: ¿Qué querés que le diga? Me hicieron una devolución que, de ser negro y  
243 blanco pasó a ser amarillo, o sea: todo subrayado. Entonces, vos decís... No me enojo, porque  
244 está bien lo que hicieron, pero bueno... no pude, no puedo, no pude y estoy ahí en un... en  
245 una situación donde bueno, tendré que pedir una prórroga, si me la dan, no me la dan, no sé,  
246 pero... no estoy en... No sé si puedo cumplir con tantas exigencias a la vez. Y... no, porque  
247 no me guste, es un desafío y lo voy a hacer, así y con el bastón voy a ir a... (risas)...

248 **Te entiendo, porque a mí también me pasa... Soy muy responsable, quiero llegar y que**  
249 **esté, no bien, sino excelente... Entonces, eso nos pone...**

250 Sí, eso te juega en contra... Te juega en contra, pero... Ella los otros días nos dijo, y, me  
251 dijo, específicamente, porque me preguntó a mí, porque está preocupada que todos subieron  
252 sus trabajos menos yo... Y yo le dije la verdad, yo no voy a subir algo que está mal o que no  
253 está como corresponde... porque me parece que es una falta de respeto a sí mismo, porque  
254 yo no soy esa persona... Yo soy muy responsable, he hecho todo como correspondía y... no  
255 me parece que sea pertinente, y... Menos justamente con ella, que es una persona que dio los  
256 mejores seminarios que hemos tenido... Entonces, viste... que se yo... Pero bueno, la  
257 escritura, no sé si te modifica la forma de escribir... Te la modifica porque es estructurada,  
258 o sea, vos tenés que escribir de esto. Eh... podés alomejor modificar la narrativa, cuando  
259 pones las comillas, el punto, eh... digamos... el lineamiento del trabajo... la forma creo que  
260 es muy estructurada, porque la subjetividad no está involucrada en un trabajo de tesis...  
261 Entonces...

262 **Y... durante el cursado de la carrera vos te acordás de haber obtenido consignas,**  
263 **orientaciones o algún recurso que te ayude, que vos sientas: “Bueno, con esto me está**  
264 **impulsando a escribir... Me está ayudando...”**

265 Sí, mirá, yo te digo sinceramente, a mí me pasó algo que... Algunos de mis compañeros,  
266 alomejor, fueron más astutos... Eh... a mí me pasó que en algunos seminarios, como me  
267 encontraba en una situación muy agradable, eh... cambié la orientación de mi trabajo, porque  
268 viste que si uno es astuto toma desde el primer seminario al último y ya es como que vos vas  
269 recopilando... Con decirte que pasé a tomar una base del curriculum y didáctica, porque los  
270 seminarios esos y cambié ya el título de mi tesis no sé cuántas veces, y ahora que la estoy  
271 haciendo, dije: “El título debe ir a lo último”, porque si bien el problema sigue siendo el  
272 mismo, como se va a llamar mi tesis lo voy a terminar escribiendo creo que después que  
273 termine de escribir todo, porque yo creo que lo escribí 4 veces al título, lo modifiqué... que  
274 se yo... no sé, no sé...

275 Sí...

276 Yo tengo un gran problema, que yo soy auténtica y... entonces yo no me disfrazo de  
277 estudiante y me voy a sentar delante de un docente a decirle: “Ay, sí, es todo hermoso,  
278 maravilloso, estamos todos contentos y que suerte cuando nos graduemos”, porque yo no  
279 quiero eso... Yo quiero aprender, y si algo no me sirve para aprender no sé para que lo hago,  
280 porque si la idea es aprender para transmitir tengo aprender...

281 **Totalmente, no... Ni hablar... Está bien presentar tus demandas, porque también...**  
282 **digamos, un docente, me imagino, que prepara la clase para que el otro entienda... Es**  
283 **el fin de...**

284 Sí, sí... Es la idea, porque si no... eh... le da la recopilación bibliográfica, le decís que estudie  
285 en la casa y cuando lo sepa de memoria que vuelva (risas)...

286 **Y... en ese sentido, por ejemplo, a vos... Algún foro, herramienta, algo que te haya**  
287 **ayudado a escribir, que te impulse a hacer algo, ¿Sentís que no te brindó la maestría?**

288 No, no... O sea... pero para escribir ¿Qué? ¿Los trabajos decís vos?

289 **Claro... alguna orientación o algo que vos me digas: “Esto me sirve, y yo a partir de**  
290 **esta actividad pude escribir cierta idea...”**

291 Eh... No, sí, vos tomas... Tampoco es que no te sirve... Nada que ver... De todos los  
292 seminarios rescatas algo, porque alomejor no te lo dieron de la manera que vos hubieras  
293 esperado... Pero si a vos te motivó y te sentís interesada por los temas sí, obvio... Yo creo  
294 que se todos los seminarios vos vas rescatando material que te sirvea para lo que vos vas a  
295 hacer... O sea, ya sea en la tesis como en el aula... No, sí, sí, eso sí... pero bueno... yo lo  
296 que... el problema en este momento soy yo... (risas). Pero, esto que te digo de la maestría es  
297 algo que, eh... que yo lo siento y lo expreso. Y otros lo sienten y no lo van a decir...

298 **Está bien, celebro que puedas expresarlo, porque esas cosas son las que después**  
299 **permiten mejorar... Las críticas son las que permiten mejorar...**

300 Sí, sí... las críticas son constructivas... Eh... yo no hago esto para decir: “Ay mirá, tal  
301 profesor, en tal seminario... no, no es esa la idea”. La idea es volcar cómo yo lo puedo ver...  
302 Pero que en todos los seminarios vos tomas algo que te sirve para sumar... Eso es increíble...  
303 Y si hubiéramos podido tener más tiempo como para poder leer más, interiorizarnos más,  
304 hubiera sido mejor...

305 **Sí, son poca cantidad de clases; el tiempo se queda corto. También es un ritmo en el que**  
306 **se debe acreditar y...**

307 Lo que pasa es que vos acreditando con una liviandad increíble... Y cuando llegas a esta  
308 etapa, esa liviandad, ese espacio de confort se perdió... Entonces, yo creo que ahí está un  
309 poco el choque... Alomejor los otros seminarios deberían tener otro enfoque... eh... o que  
310 te digan desde el primer día: “Bueno, a ver... Acá hay que empezar a construir un trabajo  
311 hasta el final...” No que en los dos últimos momentos donde vos tenés que preparar tu tesis  
312 te encontrás con que... lo estoy devaluando, porque vos podés hacer tu trabajo final con el  
313 primer seminario... trayéndolo desde ahí... Eh... Eso sí, porque todos los seminarios  
314 suman... porque en la mayoría de trabajos estamos empezando a hablar de la historia de la  
315 institución, por ejemplo, en mi caso. Y... después vos lo llevás a tu tema específico, porque  
316 vos vas sumando la riqueza de lo que fuiste aprendiendo, eso sí. Y tiene que ver mucho con  
317 uno también. Te imaginas que si yo me pongo a leer toda la bibliografía que nos dijeron en  
318 los seminarios no me voy a recibir nunca, me van a enterrar con todos los libros arriba...  
319 (risas)... Y sí... es así... qué va a ser...

320 **No, sí, me imagino... Es mucho material, la verdad que sí...**

321 No, ojalá uno tuviera los tiempos, pero no te da la vida para eso... Aparte yo he llegado a  
322 hacer como cuando uno era más pequeño... viste, de decir, bueno: “me voy a organizar que  
323 todos los días de este horario a horario me voy a dedicar a escribir” ... y me sobrepasa todo  
324 esto, o sea, me sobrepasa la situación de la facultad que... viste, o sea, te insume más tiempo  
325 que cuando vos vas al aula y tener que dar materias eh... que tienen prácticas pre-  
326 profesionales, eh... virtualmente no es sencillo; entonces, volcar todo ese contenido que yo  
327 tenía para hacer en el aula, modificarlo para transformarlo y subirlo en la plataforma en la  
328 virtualidad... O sea, no es sencillo, de un día para el otro dijeron: “bueno, no... de acompañar  
329 vamos a empezar a evaluar al estudiante” ... y modifica cosas...

330 **Sí, te entiendo... yo estoy haciendo mis prácticas y observo la forma en que interpeló**  
331 **en la docencia este año...**

332 Sí, sí... Pero es lindo también, es otro aprendizaje...

333 **Sí, ni hablar...**

334 Yo creo que esto no se va a ir más, la virtualidad... Va a formar parte de la enseñanza como  
335 algo cotidiano...

336 **Sí, yo creo que de este año no salimos ni personal ni profesionalmente iguales, yo**  
337 **sostengo eso...**

338 Sí, sí... yo también... No sé si mejores o peores, pero distintos...

339 **Totalmente... (risas)... Bueno, volviendo un poco al tema de la presentación de los**  
340 **trabajos finales ¿Recibiste correcciones junto a la calificación? ¿O sólo la calificación?**

341 **No, no, no... fui... en algunos seminarios nunca recibí calificación... (risas)**

342 **¿Calificación? ¿El número?**

343 (niega con la cabeza) No... Eh... los otros días, M I nos dio la de ella, que nosotros no la  
344 teníamos... Y nos queda pendiente otros seminarios también... Nos dijeron: "Están  
345 aprobados", pero nunca supimos si con 7, con 8, pero bueno... Tengamos buena fe en el  
346 docente que nos dijo que estaban aprobados... Sí... hasta ahora yo siempre he hecho las  
347 cosas en tiempo y forma, menos este año...

348 **Y, ¿Con respecto a alguna corrección con la calificación? Queriendo hacer alguna**  
349 **devolución, sea constructiva o no... Pero indicándote el error o algo por el estilo...**

350 Sí, sí... siempre... Menos en estos que yo te dije que no... Nada por aquí y nada por allá...

351 **Y, ¿Cómo son esas devoluciones? ¿Te acordás?**

352 Eh... ¿Qué cosas me corrigieron?

353 **Sí.**

354 Eh... Por ejemplo, en el Plan de Tesis, ya te digo: el título, que lo cambié como tres o cuatro  
355 veces... M I se ríe porque la última fue ella en cambiármelo y cuando lo vuelva a ver van a  
356 volver a cambiármelo, porque me dijeron que no era así... Así que... Eh... Bueno, esa es  
357 una de las cosas... Pero está bien, porque yo sigo insistiendo que lo mío, lo último que voy  
358 a escribir va a ser el título... Después, por ejemplo, devoluciones eh... que tienen que ver  
359 alomejor con el tipeo, viste que vos escribís y... lo formateas y lo envías y... la extensión en  
360 algunos trabajos, porque había escrito mucho... Después correcciones en los objetivos, que  
361 también, por ahí te confunden... Es difícil escribir un objetivo. Entonces vos escribís muchos  
362 para que alguno te diga que está bien... y... (risas)... Y bueno, pero eso te digo que es como  
363 que no... Y después el marco teórico eh... Tiene que ver con una estética... Con que tenga  
364 ese desarrollo que sea un invite para leerlo... Lleva mucho tiempo, pero en la mayoría de los  
365 trabajos no he tenido... ahora estoy muy trabada... Pero sí, tuve correcciones con  
366 devoluciones que son sumamente gratificantes, porque de eso se trata, de que te den una  
367 devolución con el error para que no lo sigas cometiendo; porque si yo creo, después hago una  
368 tesis que tiene no sé cuántas páginas y me la tienen que corregir todo... me quiero morir...  
369 pero no, no... las correcciones bien, con mucho respeto, eh... Pero bueno, bien, sirven, sirven  
370 porque te cambian y... pero cuando ya te subrayan un montón de cosas no sabes cuál es lo  
371 que tenés que modificar o por qué... Si no te especifican...

372 **Claro... Justamente, te iba a preguntar eso... ¿Vos consideras que esas correcciones te**  
373 **ayudan? Y ¿Por qué sentís que te ayudan o por qué no?**

374 Y... depende... Si te hacen una corrección con una devolución que te dicen porque la  
375 corrigen es perfecto... Porque es positivo y te suma; ahora si te hacen una corrección y  
376 después te ponen un 8 o un 9, vos decís... ¿Esto lo subrayaron porque les gustó? ¿O por qué  
377 lo tengo que cambiar?

378 **Claro... Sí, ni hablar...**

379 Es como cuando vos vas a rendir un examen... Yo digo que el examen, más que evaluativo,  
380 debería ser un proceso de aprendizaje, donde si uno rinde mal tiene que saber porque rindió  
381 mal, y uno le tiene que dar una devolución para que no vuelva a cometer ese error, porque si  
382 no yo te pongo un 3 o un 4 y te digo: "Este es su examen", pero si yo en el examen eh... no  
383 te digo por qué, donde te equivocaste, cuáles fueron tus falencias eh... y te lo digo o te lo  
384 escribo si no tenés tiempo, te escribo abajo "ta ta ta..." no sirve porque... ya le perdes interés  
385 ¿Qué decís? "Bueno, ya está, ya lo aprobé".

386 **Sí, totalmente... Yo creo que es una lógica que se mantiene vigente: el evaluar para**  
387 **acreditar, más que para aprender, siendo que, cuando enseñamos siempre evaluamos,**  
388 **porque estamos todo el tiempo como, jugando con el error para mejorarlo, obviamente.**

389 Claro, pero yo digo, como docente, vos también te tenés que evaluar...

390 **Exactamente**

391 Yo soy docente, te estoy dando a vos... Le estoy tomando un examen a un estudiante, le  
392 estoy tomando un examen y ese estudiante se está equivocando... Yo no le puedo decir,  
393 "Bueno, venga la próxima clase", "venga el próximo examen, tiene un 3 (o tiene un 4)", yo  
394 tengo que decirle qué pasó... Y después, si yo tengo muchos con 4, me tengo que sentar y  
395 decir: "A ver, ¿Qué me está pasando?", "¿Qué pasa?", "¿En qué se equivocaron?", "¿Cómo  
396 pregunté?" ... O sea... "¿Cómo desarrollé mis clases?" O sea, tienen que ver con un proceso  
397 de crecimiento para ambos lados... Nunca es unilateral, porque después tenés el estudiante  
398 brillante, que te hace un trabajo de 10 y no le quedó nada...

399 **Sí, celebro que lo miremos desde esa perspectiva... Evaluar a nuestros alumnos, pero**  
400 **también evaluarnos a nosotras...**

401 Claro, que eso es lo más difícil, porque...vos anda a decirle a los docentes: "¿Vamos a  
402 sentarnos y evaluarnos a ver cómo hicimos?" Todo estuvo bien... Los estudiantes son unos  
403 vagos, no estudian, se mandan la parte, o sea, son los comentarios, la autocrítica es muy  
404 difícil, y yo veo que antes de criticar a otros hay que sentarse delante de uno y decirse: "¿Yo  
405 estuve bien?"

406 **Totalmente...**

407 Y eso no existe, eso es una utopía todavía. El docente dice siempre: "Hay no, nosotros  
408 trabajamos horizontal" ... Sí, porque los bancos están a la misma altura les digo yo... porque  
409 es así, porque los bancos están todos a la misma altura... sacaron... viste, antes que estaban  
410 las tarimas más altas... Sacaron eso... Entonces, los bancos estamos todos al mismo nivel...



411 Pero cuando podemos nos paramos y lo miramos al estudiante y le decimos: “¿Y a usted  
412 cómo le va?” ... Somos así...

413 **Sí, ni hablar... Es que también es muy difícil hacer un poco de mea culpa y empezar  
414 a...**

415 Claro, claro... Y cuando les vas a plantear... A mí si me plantean un error yo siempre les  
416 digo que me enriquece, me enriquece porque, a veces, no es porque uno no se ve las falencias,  
417 pero te sirve para ver donde las cometiste, viste... y para modificar o... si alguien te lo está  
418 planteando te está diciendo: “Mira, acá esto no está bien” ...

419 **Y, en ese sentido, ¿Vos como estudiante sentís que aprendes más cuando te hacen  
420 correcciones y demás? ¿Qué sentís que es lo que más te ayuda en la clase a aprender?**

421 ¿En las clases acá en el seminario?

422 **Sí...**

423 A mí, por ejemplo, hay cosas que, en este momento, no sé si me siento capacitada para recibir  
424 críticas constructivas masivas, porque viste que cuando uno está endeble... Te molesta  
425 todo... O sea, te angustia, te hace cosquillas, y no me siento capaz de estar con la fortaleza  
426 como para recibirla. Entonces, me quedo como con una distancia, como que me preserva...  
427 Yo estoy acostumbrada a que cuando mis estudiantes hacen un trabajo y no está bien, lo  
428 llamo ¿Eh? y le digo: bueno, vamos a concertar... pero bueno, no se puede... Estamos a una  
429 altura donde a nosotros se nos ven como... eh... profesores, y, sin embargo, la mayoría de  
430 los que estamos haciendo los seminarios tenemos una base de lo que es ser docente muy  
431 escasa... Nos encontramos en un ámbito diferente, en donde nuestra forma de trabajar tiene  
432 que modificarse para plasmarla en la escritura, en lo que uno va tratando de explicarle al otro  
433 para que comprenda lo que le Querés decir. Entonces, no es sencillo... Hay gente que no le  
434 importa... Te dice: “pero sí, escribí, escribí... Ya llegamos hasta acá...” Y... a mí no me  
435 gusta eso, porque, para eso no lo hago... Si no me va a quedar nada...

436 Claro, vos sentirías que, tal vez, si te dan una respuesta más personalizada, si se dirigen con  
437 vos personalmente, tal vez te ayudaría más...

438 Sí, es una forma de preservarse y otra forma es, que yo no quiero caer en la chabacanería de  
439 decir: “Bueno, sí, lo hacemos, ya está... me siento, escribo” ... Ponele cualquier cosa y se lo  
440 mandas, y bueno, no... Y no... eh, no, prefiero, que se yo... Pagarle otra cuotita más a la  
441 universidad y... hacerlo con otro tiempo, que se yo, no sé...

442 **¿Vos querrías volver a hacer el seminario?**

443 No, no... No, yo ya está, ya los cursé... eh... Me queda ahora este que tengo que hablar con  
444 María Isabel para ver si me puede dar una prórroga y... ya estaría, eh... pero creo que hay  
445 que reforzar un poco lo que antecede a esto...

446 **¿A qué te referís con eso?**

447 Vinimos recibiendo una calidad de seminarios que nos dio elementos teóricos para poder leer  
448 y todo, pero fueron azarosos, viste... Como que yo te los doy, y después busca y lee y fijate,  
449 y, cuando vos entregas el trabajo vienen las correcciones, inclusive algunas situaciones que  
450 no se nos explicaron cómo era, y, después esa otra cosa, que... uno te dice una cosa y el otro

451 te dice otra, y vos... como estas encima en el medio, en la incertidumbre decís... ¿Vos sabes  
452 lo que yo terminé haciendo en un seminario con respecto a la escritura? Lo hice de una  
453 manera, y después cuando viene otro seminario lo puse como le gustaba al otro, como quería,  
454 como, porque en realidad quien de los dos tiene la veracidad de lo que hay que hacer porque  
455 yo estoy aprendiendo, y yo lo que hice es otra falla u otra falencia que yo veo con respecto a  
456 esta maestría... y es que nos toman como docentes y no como estudiantes; nosotros estamos  
457 haciendo una carrera para aprender, por más que ya somos profesionales y somos docentes  
458 desde hace muchos años, sino... Todos tendríamos 20 tesis ya hechas...

459 **Sí, totalmente, es súper difícil hacer una tesis de esa magnitud...**

460 Claro, de tiempo... Y las horas de lectura que necesitas... Horas de decir, no de voy a sacar  
461 un poquito de acá, no... es sentarte a leer para estar convencida de que es eso lo que vos  
462 quieres hacer... Y eso es lo que yo no estoy pudiendo... Yo, por ejemplo... Y la escritura sí,  
463 pero yo ya te digo, con respecto a la escritura me sirvió un montón, porque obviamente,  
464 uno... Yo vi autores que nunca había leído... eh... uno se va enriqueciendo... abriendo otros  
465 horizontes, eh... Cada docente tiene una impronta y... Esa impronta también te va  
466 quedando... Viste que uno... Se queda con un montón de cosas de los docentes, y... otra,  
467 otra, no sé... No sé qué decirte...

468 **Es interesante lo que me contas, por eso dejo el micrófono apagado...**

469 Espero que te sirva lo que te estoy diciendo... Por lo menos charlamos un rato...

470 **Por supuesto... Vos ya estas escribiendo el plan de tesis y la tesis... ¿En qué punto, por**  
471 **incipiente que sea, estas?**

472 El plan de tesis lo entregamos... Mira, yo empecé mal... este... porque yo pensé que lo más  
473 relevante... O sea, si bien todos los pasos a seguir eran relevantes, yo entregué el Plan de  
474 Tesis en el seminario anterior y me corrigieron, me corrigieron mucho, ya te digo, muchas  
475 cosas que yo las voy a dejar y que después, si María Isabel me las cambia o no, no sé... O  
476 quien me las vea en su tiempo, eh... pero, ¿Cómo se llama? No... No sé cómo decirte para  
477 buscar la respuesta, ¿No? Como que no sé, hay cosas que corrigieron; o sea... yo empecé a  
478 escribir el marco teórico y, el marco teórico no lo necesitaba con tanta urgencia, porque es  
479 como que uno va recopilando bibliografía para después construir ese marco teórico. Los  
480 objetivos eh, los logré ya dejar ahí en un punto, eh, porque ya, eh, también me los  
481 corrigieron... Me quedé con los que me dio una de las docentes... Como opción posible...  
482 Ya tengo el espacio asignado para poder hacer las entrevistas que las tengo que hacer también  
483 virtuales porque son cuali-cuantitativas, porque eh... No es sencillo, viste, los docentes  
484 estamos medio reticente a todo... Encima somos todos docentes de la misma escuela,  
485 entonces los tengo que me van a terminar odiando... Entonces... Y, después, el universo de  
486 mi escuela es muy pequeño, y, entonces, cuando vos decís eh... yo planteé trabajar con una  
487 muestra de 17 docentes, me dijeron: “¿Ese? Y, ¿Cuál es su universo?” 140 somos ahora...  
488 “Uh, pero van a ser poco”. Y yo ahora escuchando esta gente que presentó la tesis, eh...  
489 trabajó con 4 docentes... Entonces, no entiendo... Y me da bronca, me da bronca... Tampoco  
490 era el momento para que yo dijera... Y bue... pero creo que fue un punto muy débil que dejó  
491 evidenciar, porque mucho de nosotros hicimos lo mismo, nos sentimos en lo mismo... A  
492 nosotros nos decían que no y ahora resulta que sí... Después a mí, por ejemplo, en un

493 momento me dijeron que lo subjetivo en una tesis no iba... Y si yo hablo de filosofía, la  
494 filosofía tiene muchas cosas que son subjetivas... Entonces...

495 **¿Ustedes van trabajando la tesis a lo largo que van haciendo los seminarios? ¿Los**  
496 **trabajos finales tienen relación con la tesis?**

497 Mmm... En algunos sí y en otros no, porque en realidad las consignas que nos daban, en  
498 algunos, me parece que tenía que ver más con el seminario que con la tesis... Era dar una  
499 respuesta al seminario más que a la tesis...

500 **Ah... Y con respecto a la escritura de la tesis, ¿Tuviste alguna dificultad?**

501 Mira, yo ahora no quise decir nada, pero cuando se planteó si nosotros habíamos visto las  
502 tesis, yo tengo, desgraciadamente, muy buena memoria... que siempre les digo a mis  
503 estudiantes. Yo tengo dos cosas, una, soy buena persona: siempre las trato bien y siempre las  
504 voy a escuchar, eso es a favor de ustedes. Lo que tengo en contra es que tengo buena  
505 memoria, que a ustedes no les va a venir bien... ¿Y sabes que pasó el día que a nosotras nos  
506 iban a mostrar cómo se escribían las tesis y todo? Que lo hacía la profesora Raquel... Se  
507 cortó la Luz y Raquel se tuvo que volver con todas las tesis, y nosotros nos quedamos sin  
508 clases...

509 **¿Y no las volvieron a ver?**

510 (niega con la cabeza) Pero alomejor no tiene injerencia, porque vos podés ingresar a ciertos  
511 espacios en internet en donde podés hacer lectura de tesis... Pero una cosa es leerla sola y  
512 otra cosa es que estés con alguien que es tu docente, tu guía, y que te digan: "Bueno, fíjense  
513 la tesis... Como se va desarrollando... como es la estructura..." Es como que nos vienen a  
514 dar clases de los seminarios... más que... Por eso creo que nos está costando tanto... Y hay  
515 algunos chicos, que, por ejemplo, están muy avanzados...

516 **Claro, a mí me llamó la atención que vos me digas que algunos profesores te dijeron de**  
517 **re-formular los objetivos; yo no sé mucho como es la cuestión, ¿Ustedes van mostrando**  
518 **la tesis a los profesores?**

519 No, pero eso en los últimos seminarios... Antes no, antes nunca se habló de objetivos ni de,  
520 nada... Por ejemplo, cuando, a mí la otra vez, creo que fue hace poquito... M I nos dijo:  
521 "Ustedes escriban un capítulo, que puede ser la introducción" ... Y vos decís: "¿Un capítulo  
522 es la introducción?" ... Jamás se me hubiera ocurrido que eso podía ser un capítulo... A mí...  
523 Entonces, yo digo... "¿Qué visión diferente hay! ¿Por qué no lo vivimos así, de esa manera,  
524 en el transcurso? ¿Por qué vos no vas dando los seminarios y cada uno te va dando un enfoque  
525 para orientarte?" Eh... Entonces, te va habilitando esa escritura... eh... Y hay otros que,  
526 bueno, que lo hicieron, que tenían ya expertíz, porque son estudiantes que lo vienen haciendo  
527 de otros años, que se yo como es... Y que uno que se fueron, ahora lo están haciendo otra  
528 vez... Claro, esos van en rueditas, porque yo te digo que los veo ahí y digo: "¿Qué hace esta  
529 gente acá?" porque ya parece hasta un chiste eso, si vos terminaste de hacer la carrera...  
530 ¿Otra vez empezar con los seminarios? Pero bueno, está bien, que se yo... Cada uno tiene  
531 sus formas, sus maneras...

532 **Ana, ¿Vos tenés director o directora? ¿O todavía estás en esa búsqueda?**



533 No, tengo una posibilidad de la persona que está trabajando conmigo, y me está orientando  
534 y me está atormentando con todo lo que me da para leer y para hacer, pero... es una persona  
535 que ya se está por jubilar, y es medio como que tiene un... Está en “ni”, no me dice que no,  
536 pero tampoco me dice que “sí” ... eh... (risas)... Entonces, y como ahora me cambió la  
537 orientación del tema que yo estaba pensando en hacer... que hubo una docente que me dijo:  
538 “Ana, esto te va a servir para tu tesis” eh... La iba a preguntarle a ella, pero bueno, ahora ya  
539 no... ahora ya me fui para otro tema...

540 **Bueno, aunque sea estás acompañada...**

541 Sí, sí, acompañada sí, pero la otra persona está enojada porque, obviamente, me dice: “Para  
542 tal día hace esto” y no puedo, no puedo porque sí...

543 **Te entiendo...**

544 Y sí... Yo estoy a cuatro manos, fijate que ahora estoy por preparar a todos los estudiantes  
545 de medicina, de quinto a sexto año y los de tercero de enfermería para la vacunación contra  
546 el coronavirus; y para eso tengo que terminar de capacitarme yo para después... Es como que  
547 uno... El enfermero, específicamente en este momento, está hasta acá... Estas con el trabajo  
548 a full, con el miedo sobre la piel, porque miedo a todo lo que pasa, la angustia, estamos muy  
549 agotados, muy agotados...

550 **No es casual lo que está pasando este año, con las dificultades en la tesis y la demanda  
551 social que tiene su labor este año...**

552 Inclusive tenía... yo te digo sinceramente, mi objetivo era hacer la especialidad y después  
553 esperando poder rendir inglés fui haciendo los seminarios, lo seminarios... Y como a mí me  
554 gusta mucho estudiar eh... Lo seguí haciendo, lo seguí haciendo y llegué acá... Entonces,  
555 eh... ahora quiero hacerlo, ahora lo voy a hacer, ahora lo voy a terminar...

556 **Ya estás a un paso...**

557 (risas) a un paso no...

558 **Bueno, lo importante es haber llegado hasta el final de la cursada... Escuchame, ¿Hay  
559 alguna parte de la tesis que te haya dificultado en mayor medida? Por ejemplo, el  
560 armado de los objetivos, de la situación problemática...**

561 No, después, por ejemplo, cuando vos ves la metodología... A nosotros nos dijeron cuando  
562 hablamos de metodología que metodología íbamos a utilizar. No nos dijeron que nosotros  
563 cuando presentábamos la metodología, ahí lo aprendimos con P, teníamos que decir si era  
564 cuali-cuantitativa, porque lo cuali, porque lo cuanti... Nadie nos había dicho nada, bah, yo  
565 hablo de mí y después hablando con mis compañeros, yo puse cual era la metodología, que  
566 iba a hacer entrevistas, qué tipo de entrevistas, que iba a ser cuali – cuantitativas... pero no  
567 desarrollé porque el cuali, porque el cuanti, porque no pensé que había que desarrollarlo, o,  
568 al menos para la inmediatez de la entrega, digamos, de un borrador de un plan de tesis...  
569 Entonces, te encontrás con... las urgencias van sumando... El título, los objetivos, la  
570 metodología, o sea, cuando vos te pones a pensar, tenés en la estructura de lo que es una tesis  
571 un montón de cosas a modificar; totalmente, es como una bola de nieve. Claro, aparte que es  
572 que vos no podés modificar porque el profesor te dijo: “Cambie este objetivo por este”, sino  
573 que te tenés que sentar y decir: “Este objetivo, así planteado: ¿Va a tener razón con mi

574 trabajo? ¿Es lo que estoy buscando en mi trabajo?" Porque si no estoy haciendo lo que mi  
575 profesor quiere, no lo que yo quiero hacer...

576 **Claro, totalmente, le tenés que poner tu impronta personal y tus propias vicisitudes en**  
577 **el trabajo...**

578 Claro... porque después me voy a encontrar en la frustración que voy a terminar haciendo  
579 una tesis de otra mirada... Entonces sí, yo, en este momento digo, bueno, tengo un alto así  
580 de cosas para escribir, que leí, que hice, que busqué, digo bueno "Voy a tirar todo esto y me  
581 voy a sentar a escribirlo", porque... Y debe pasar todo eso, porque no debo ser la única  
582 que no debe tener problemas, nada más que otro, alomejor son más arriesgados o son otras  
583 disciplinas que los han encaminado con la trayectoria para escribirlo en la tesis... No,  
584 nosotros no... y... bueno, que se yo...

585 **No, te entiendo... Es un proceso que involucra mucho la propia subjetividad; uno tiene**  
586 **que hacer algo que le guste y también quiere hacerlo bien académicamente, y bueno: es**  
587 **como te decía, una bola de nieve que va siempre relacionada porque la situación**  
588 **problemática involucra a los objetivos, los objetivos también se incluyen en la**  
589 **metodología y el marco teórico...**

590 Sí, aparte en correrte de la ética... Porque, por ahí, cuando empezas a escribir te das cuenta  
591 que... te quedaste con algo que dijo un autor, y vos después lo escribiste y te encontrás en  
592 que es un error, porque estas escribiendo algo de alguien que ya lo dijo...eh... Entonces, ahí  
593 vienen las sanciones también... Hasta ahora no me pasó, por suerte, o en ningún trabajo, por  
594 lo menos, nadie me dijo nada... pero bueno, que se yo... haremos un esfuerzo más y  
595 veremos...

596 **Y... ¿Qué uso informal de la escritura haces? Con ello me refiero a lo que no tenés que**  
597 **entregar formalmente... Por ejemplo, un resumen, un cuadro... ¿Qué te ayuda más?**

598 Yo soy muy de los mapas conceptuales, la síntesis, y después sí... O sea... hago cuadros y  
599 después los voy desarrollando... Es como que me organizo mentalmente, hago una  
600 estructura, digamos, y después voy abriendo y desarrollando esa estructura, como para darle  
601 un contenido teórico...

602 **Buenísimo... Vamos a un último eje, en el que me interesa que me expreses lo que hiciste**  
603 **y haces en tu carrera de grado: tu experiencia en tu carrera de grado ¿Qué escribías**  
604 **cuando eras estudiante en el grado y ahora como docente? Empecemos por tu**  
605 **experiencia como estudiante...**

606 Eh... ¿En la facultad me decís vos? Trabajos, siempre entregábamos trabajos, hasta también  
607 llegar a la tesis, a la tesina. Nosotros teníamos tesina de Licenciatura, que también nos  
608 encontramos en la misma situación, pero nosotros teníamos una base muy buena con lo que  
609 es la aplicación después en la... en la tesis dentro de la disciplina, porque teníamos... El  
610 trabajo final de la tesis era como ya conducido en las últimas asignaturas, tomando,  
611 obviamente, como ahora, como si fueran estos seminarios, pero sabiendo que lo estábamos  
612 haciendo para eso... Entonces, sabiendo que lo estábamos haciendo para eso... Entonces,  
613 escribíamos trabajos, entregas de trabajos, después la entrega de tesis, la tesina, digamos,  
614 hicimos investigación, hicimos cuestionarios, eh... entrevistas... Nuestra... En una de las  
615 asignaturas que yo tengo a cargo, eh... los estudiantes hacen entrevistas, así que les

616 enseñamos bien el origen de la entrevista, cómo se realiza, las condiciones que hay que tener,  
617 cómo se hacen las preguntas: abiertas, cerradas, o sea, todo aprenden eso, y, aprendimos, yo  
618 también como estudiante ¿No? Y después teníamos administración, obviamente, desde la  
619 gestión, desde lo disciplinar, y... ahí empezamos, también, a trabajar con otra manera,  
620 haciendo estadísticas, eh... así que teníamos: estadísticas, censo, y... todo en los hospitales,  
621 o sea, administrativo, ¿No? Para hacer gestión... Y, no... No he tenido problemas... Y  
622 después, bueno, psicología que me apasionaba; entonces, cuatro años de psicología ahí en la  
623 carrera... y... Eso sí, era para explayarse un poco más, y tenía que ver la subjetividad,  
624 porque... eh... te permitía hacer el trabajo un poco más ampliado, y donde tu decir eh... tenía  
625 relevancia, no sólo las autorías...

626 **¿En psicología me decís...?**

627 Psicología, sí.

628 **Y, por ejemplo, ahora: ¿Estás haciendo algún material de cátedra o algo para la clase?**

629 Sí... nosotros hacemos la bibliografía... pasa que nuestros estudiantes son de una clase media  
630 hacia abajo... Desgraciadamente, lo que más económico debería ser se ha transformado en  
631 lo más caro, que son los libros... Está la biblioteca de la salud, donde ellos pueden ir, pero...  
632 bueno... En la escuela tenemos, hasta el año pasado, cinco mil estudiantes caminando en la  
633 escuela... Y la biblioteca de la salud suma: Fonoaudiología, medicina, enfermería, entonces,  
634 es casi un imposible que se encuentre un espacio físico comfortable como para leer un libro...  
635 Eh... Los tiempos también son otros, nuestros estudiantes eh... Trabajan, son mamás y  
636 papás, y nuestros sueldos son muy, muy por debajo del umbral de lo que sería lo digno para  
637 vivir; entonces, es necesario que tengan dos o tres empleos algunos. Entonces, ¿Qué hacemos  
638 nosotros los docentes? Les hacemos la bibliografía, los módulos de aprendizaje, y, a su vez,  
639 el módulo de auto-aprendizaje, más el apoyo de la teoría, y después los tutoriales, más los  
640 power points, más los links para que vean películas, y... todo eso lo tenés que hacer vos  
641 como docente...

642 **¿Cómo es eso de los módulos de auto-aprendizaje?**

643 Por ejemplo, vos hace el módulo de aprendizaje, se llama... Donde vos tenés ahí, le volcás  
644 el contenido de lo que tienen que ver, los ejes de la asignatura... O sea, no tengo acá, pero te  
645 puedo mostrar... Y el de auto-aprendizaje son guías, en donde ellos van... O sea, tienen  
646 consignas, y entonces, le lleva a que escucharon las clases, que, para mí, las clases eso, en  
647 donde yo expongo y el estudiante está así, me parece que es lo más patético que existe... Yo  
648 los hago interactuar mucho, ellos pasan la pizarra, escriben, eh... que se muevan, que hagan,  
649 que trabajen, porque si no... Me aburro yo también, y te digo que no les queda nada. En  
650 cambio, si trabajamos entre todos es más ágil y más... se hace mejor el aprendizaje...  
651 Entonces, ellos después leen, se quedan con lo de la clase, eso también se les da, porque se  
652 les graba y se les da para que ellos mantengan... A su vez, tienen el módulo de aprendizaje  
653 donde está toda la bibliografía con ciertos, llamémosle resumen, ciertos autores, y... después,  
654 el de auto-aprendizaje se les hace... Es como una guía de trabajo con consignas, para que  
655 ellos vuelquen lo que comprendieron de eso... Después se lleva al aula, se vuelve a re-  
656 trabajar, y, todos quedan, entre ellos, con las consignas y la respuesta correcta.

657 **Buenísimo, una auto-evaluación...**

658 Claro, vos no pudiste venir a la clase, pero después hacemos la retroalimentación entre ellos  
659 mismos, no pudiste venir a la clase, pero tenías la bibliografía y tenías la guía para poder  
660 responder. Entonces, después la entregan en la clase y la entregan entre todos...

661 **Justo te iba a preguntar algo en ese sentido, la pregunta que viene es: ¿De qué forma**  
662 **evaluas a tus alumnos? Si trabajos escritos, exposición oral u ambas modalidades...**

663 Mira, depende, por lo general ambas modalidades y depende de qué materia estemos  
664 hablando... con las teóricas prácticas la teoría se puede evaluar, depende también los  
665 reglamentos de cada institución... Eh... Nosotros tenemos... En las materias pre-  
666 profesionales ellos tienen que tener una evaluación escrita obligatoria. O sea, tienen que tener  
667 un parcial, y este año se lo hice con múltiples choice por la plataforma; que se querían morir,  
668 porque los tiempos son más acotados, son estudiantes de primer año, encima... Así que te  
669 imaginas... No sé... Estando en el aula es dificultoso, te imaginas, para ellos, la virtualidad  
670 los superó ampliamente... Eh... ¿Cómo se llama? Y, en algunas no, en algunas directamente  
671 ellos presentan un trabajo, que se corrige... Imaginate que en el campus virtual, por la  
672 imposibilidad que tuvieron de acceder, porque no tienen las herramientas, eh... no pudieron  
673 acceder, entonces... teníamos 1800 inscriptos, eh... en el campus 40 activos; y era un proceso  
674 de acompañamiento... que de repente se transformó en un proceso evaluativo... Había que  
675 evaluarlo... Entonces ahí le hicimos hacer un trabajo... eh... Nos sentamos ahí el equipo que  
676 conformamos la materia y dijimos: "Bueno, ¿Qué hacemos? Bueno, vamos a hacerles hacer  
677 un trabajo", pero que lo tienen que entregar... Mira lo que te estoy diciendo... yo, a otros  
678 estudiantes vos no le tenés que decir: "su trabajo no puede estar en manuscrito, tiene que  
679 estar tipeado"... A ellos se lo tenés que decir: "Tu trabajo tiene que estar tipeado, busquen a  
680 una computadora, a alguien...". Para colmo con la pandemia, que ¿A dónde ibas a ir? O sea,  
681 las limitaciones son muchas, pero bueno... ¿Cuántos entregaron el trabajo? 465 estudiantes;  
682 hubo que corregir 465 trabajos... Y somos 5 docentes, y somos 5 docentes...

683 En cambio, la segunda asignatura que estuvimos desarrollando en el segundo cuatrimestre es  
684 de práctica pre-profesionales; ellos no van a poder rendir las prácticas hasta que,  
685 epidemiológicamente, estemos en otra situación... Entonces, se me ocurrió decir, bueno, todo  
686 este período que abarca la materia vamos a hacerla así: vamos a hacerla por meet las clases  
687 y vamos a grabarlas, se las subimos en el campus, les damos consignas para que trabajen y  
688 las traen la próxima clase; entonces nos fuimos manejando... Pusimos power points, el link,  
689 todo para que ellos vayan viendo, y... Bueno, así que rindieron los otros días, y... con  
690 muchísimo éxito, fue muy importante la respuesta que tuvimos. Y ahora les queda la práctica,  
691 o sea que, es un año perdido solapado... porque ellos están contentos porque hacen, pero  
692 fijate que ellos no pueden rendir la práctica, o sea que la pueden regularizar... O sea, que vos  
693 le estas mintiendo al estudiante, diciéndole que el año no se perdió...

694 **Las prácticas este año fueron muy difíciles, pero en una carrera como enfermería es**  
695 **mucho más difícil, porque es súper procedimental, y también tenés que tener contacto**  
696 **con la otra persona...**

697 Claro, pero, a parte, yo como docente, ¿Cómo puedo decir que un estudiante está capacitado  
698 para seguir evolucionando en lo que el día de mañana va a ser un profesional de la salud  
699 cuando ni siquiera lo podés observar haciendo lo básico e indispensable? El vocabulario para  
700 hablar con el otro, la presentación, para nosotros es muy importante eso... La presentación  
701 en la virtualidad logró, a nosotros, no es que no sea estructurado, pero tenés que tener ciertos

702 aspectos de tu persona adecuados; entonces, viste... No es sencillo, a algunos hay que  
703 empezar a formarlos desde el primer día en el aula... Es todo un trabajo muy artesanal, que  
704 necesitan que vos los llames y te sientes y les preguntes por qué, para no herir  
705 susceptibilidades. Entonces, eso se perdió; ellos están perdiendo el año, pero están contentos  
706 igual, porque uno está con ellos, porque ellos rindieron, pero el proceso de aprendizaje, yo  
707 creo que no es una nota el final... Es el ver que aprendió, y cuando vos ves que no se está  
708 llegando a eso no lo podés evaluar, ni siquiera desde lo subjetivo; de decir, che, que bueno...  
709 No, porque sería, que nos estamos mintiendo todo... Esto es muy del hacer, del hablar...  
710 nosotros tenemos estudiantes que a veces hay que llevarlos a fonoaudiología, a otros a  
711 psicología, tenemos un comité de sostén al estudiante... porque es todo un tema... O sea, ya  
712 te hablo, de una clase media hacia abajo, mucha gente extranjera, eh... que también viste...  
713 es... una limitante, no por algo que tenga que ver con lo personal de los docentes, sino por la  
714 lengua; yo tengo una base de francés, entonces, para mí, hablar con una haitiana no me genera  
715 dificultad; ellos hablan muy bien el francés, pero yo no les puedo permitir que en el aula ellos  
716 hablen francés... Ni que vayan con un sujeto de atención a hablarle francés... Y bueno, yo  
717 amo la universidad pública, gratuita e irrestricta, pero si fuera organizada y limitada, porque  
718 tener 2000 estudiantes... Nosotros tenemos aulas de 120 estudiantes... ¿A vos te parece que  
719 yo los puedo evaluar? Yo me compré el micrófono para poder dar las clases, para que me  
720 escuchen los que están atrás... Porque vos empezás el día con mucha voz, y a mitad del día,  
721 ya la voz no te da más... Entonces, es todo un cuesta arriba...

722 La evaluación, ya te digo, nosotros institucionalmente debemos responder a ese Plan de  
723 Estudios que existe, y la modalidad que tenemos como asignaturas, eh... que tener. Y... en  
724 las pre-profesionales, todos, todos, absolutamente todos los estudiantes deben tener una  
725 aprobación a través de un parcial escrito. Una documentación que se guarda por cinco años.

726 **Bueno... Eh... Y, para terminar esta entrevista te hago una última pregunta...**

727 Yo no te debo estar contestando lo que vos necesitás...

728 **No, no... Perfecto ¿Percibís que escribir te ayuda a organizar el pensamiento y**  
729 **aprender?**

730 Sí, si...

731 **¿Por qué?**

732 Y, porque después yo lo leo a lo que escribo; es como un auto-análisis, me veo reflejada  
733 en lo que escribí o no... ¿Es eso lo que yo tengo que decir? O ¿Qué cosa me tengo que  
734 replantear con lo que escribí? Y depende lo que escriba, porque si estas escribiendo para que  
735 el otro pueda aprender es muy difícil esa palabra, es muy importante... Eh... yo tengo que  
736 sentarme con lo que escribí, no darlo por hecho que está bien y que todos lo entienden...

737 **Exactamente, nos dirigimos a alguien cuando escribimos...**

738 Para mí escribir es pasional; entonces... Se me termina la pasión porque me encuentro  
739 como... que uno también no tiene que salirse dentro de una estructura, dentro de unos autores  
740 que debemos tomar como sustento de la teoría de las asignaturas... Pero cuando tengo que  
741 escribir así libremente es mi pasión; voy quedando rezagada con este tiempo... Me pasó por  
742 encima la vida...

743 **Ya vas a agarrar vuelo, vas a ver... Son momentos propios de la tesis, así que... ¡A no**  
744 **desanimarse!**

745 Sí, la tesis y la vida... Este año fue muy particular... El que me diga que este año es otro año  
746 más... realmente no está viviendo...

747 **Totalmente... Bueno, Ana... Un gusto conocerte...**

748 Bueno, Florencia. Espero que te haya servido...

749 **Sí, por supuesto. Te agradezco muchísimo el tiempo. Y espero que este año, si bien**  
750 **difícil, puedas avanzar y seguir con la tesis.**

751 Mucha suerte.



1 **Entrevista Enfermero 2:** Fecha: 21/12/20

2 **Bueno, empezamos con un primer eje en el que te pregunto acerca de tu perfil profesional**  
3 **¿En qué año iniciaste la maestría? ¿Cuál es tu carrera de grado? ¿Ejerces actualmente**  
4 **tu profesión?**

5 Bien, bueno, yo la maestría empecé, primero empezamos la especialidad y después,  
6 generalmente, se complementa con la maestría en el año 2018. Yo soy Licenciado en  
7 enfermería, docente de la escuela de enfermería de la facultad de ciencias médicas de la UNR,  
8 ya hace cinco años. Así que... Bueno, la terminé este año; para la especialidad ya la tengo,  
9 porque la terminé, pude concretar todo lo que es el cursado y la aprobación de todas las  
10 materias, como para tener este título intermedio, y bueno, ahora estoy con el plan de tesis, creo,  
11 también que ya, más o menos, está; lo estamos viendo con el director... Así que bueno... eso.

12 **Buenísimo, y... en tu experiencia como cursante de la maestría, ¿Cómo te resultó escribir**  
13 **trabajos sobre educación?**

14 Lo que es meramente educación, costó un montón... Más nosotros que en enfermería, que es  
15 una disciplina muy práctica, se escribe muy poco... lo que se lee, se lee lo que uno cursa los  
16 cinco años de la Licenciatura; si bien nosotros cuando tenemos el título de grado hacemos una  
17 famosa tesina, no una tesis, pero una famosa tesina; donde es muy cortita, es sencilla, es una  
18 de las críticas que yo tengo para hacerle, y es más, con otros compañeros y colegas creo que  
19 nos falta muchísimo eso: el tema de la lecto-comprensión de la escritura y la literatura, porque  
20 falta muchísimo, en nuestra disciplina, por lo menos... El manejo de artículos, bueno, ni  
21 hablar... Estamos acostumbrados a leer lo que nos dan los docentes; esa famosa recopilación,  
22 de corte y pegue o de libros fotocopiados o las clases magistrales y nada más. Después cuando  
23 uno llega y termina el ciclo... Y con ayuda del docente termina la tesina, algunos con más  
24 dificultad o con menos dificultad... llega a hacer un posgrado, como es mi caso, el de docencia,  
25 porque me interesa muchísimo la docencia, se encuentra con esta nueva forma de aprender,  
26 sería, donde se lee mucho, se escribe mucho sobre todo... Y yo, en particular, soy una persona  
27 que me gusta escribir y leer también, otros compañeros, por ahí le han costado mucho eso...  
28 Por eso mismo que yo te estaba diciendo anteriormente; por esa falta de práctica, que la fuimos  
29 aprendiendo a medida que fuimos viendo los seminarios. Había seminarios que, por ahí, te  
30 hacían escribir más que otros, otros no tanto, otros sí, este... pero, bueno, la dificultad en la  
31 lecto-comprensión fue una de las trabas que más tuvimos nosotros los enfermeros. Yo digo  
32 nosotros los enfermeros porque fuimos cuatro o cinco en el grupo de la cohorte 2018, con los  
33 cuales yo cursé, y todos coincidimos en eso: si nos daban, por ejemplo, te doy el último caso:  
34 epistemología o pedagogía que era de leer mucho bibliografía de autores muy relevantes, con  
35 un léxico o una lectura comprensiva muy dificultosa y que a nosotros nos costó muchísimo...  
36 Nos costó muchísimo poder comprender esa lectura.

37 **Sí, estuve entrevistando a tus compañeros/as, y, hablábamos esta cuestión de lo que es la**  
38 **enfermería; digamos, orientada a lo procedimental y a lo práctico, que tal vez, a la hora**  
39 **de escribir o plasmar esa lectura en un texto, a muchos/as surgen dificultades...**

40 Ajá, tal cual...

41 **Tal vez sea por la poca práctica en la experiencia en la carrera de grado...**

42 Exactamente, tal cual...

43 **Bueno, y ¿Sentiste dificultades específicas al escribir trabajos finales? ¿Qué aspectos de**  
44 **los trabajos te resultaron más difíciles?**

45 Eh... en lo que respecta, bueno, obviamente a lo que es buscar la... empezando ya del  
46 desarrollo del plan de tesis, el problema no... No me costó mucho porque lo tenía desde el  
47 principio, aunque bueno, este, obviamente habla sobre los docentes principiantes... Lo que más  
48 me costó fue la metodología, fue la traba más grande... La traba en el sentido de que me costó  
49 sortearla muchísimo. La metodología para implementar la tesis, después lo que es marco  
50 teórico, hipótesis, objetivos, bueno, no tanto... Esos fueron... por ahí a algunos compañeros

51 sí, fue al revés, pero a mí fue la metodología para poder concretar el plan de tesis, principalmente  
52 en la recolección de datos, en cómo tabularlo, de qué manera llevar esas variables, o mejor  
53 dicho, cómo llevar ese problema a variables para después hacer el instrumento para poder  
54 recolectar esos datos... Eso fue lo que yo tuve que asesorarme con mi director de tesis, por  
55 ejemplo, en este caso, buscar en los libros o leer otras tesis para ver cómo, más o menos, lo  
56 manejaban. Pero después, la metodología fue lo que más me costó.

57 **¿Vos decís la metodología, en términos de redactar el apartado o de operacionalizar las**  
58 **categorías?**

59 Exactamente, operacionalizarlas, exactamente... Redacción no tanto, pero sí la  
60 operacionalización, exactamente.

61 **Y, en los trabajos finales ¿Sentiste alguna dificultad específica en relación a la redacción?**

62 Eh... Mirá, yo te soy sincero, fueron muy pocos los docentes que hicieron devolución respecto  
63 estrictamente a la redacción; este, esa fue una de las cosas que tuvieron los seminarios,  
64 lamentablemente. Yo tuve devoluciones bien concretas de redacción de S M, por ejemplo, en  
65 su caso, ni hablar de I P, re estricta con eso, ella es bueno (expresión con las manos) ni hablar,  
66 este, quien más... Bueno, después de R, pero después el resto no... Yo les entregaba los  
67 trabajos, me ponían aprobado o no aprobado, y yo no sabía si lo que había escrito estaba bien  
68 o mal, este... en lo que es redacción, si estaba apuntado o era la respuesta que ellos buscaban;  
69 pero esos docentes principalmente, esos tres docentes sí hicieron devolución... Ah, y también  
70 las dos P, ellas también me hicieron una devolución sobre la escritura, hicieron mucho hincapié  
71 en cómo estaba redactado, si están confundidos ciertos párrafos y demás; pero, de todos los  
72 seminarios, fueron esos cuatro o cinco, nada más.

73 **Y, ¿Vos sentís que tiene que estar esa devolución para mejorar la escritura?**

74 Sí, tal cual, porque... sí, seguro...

75 **¿En que se centraban esas devoluciones?**

76 Más que nada... en algunos, por ejemplo, fue la coherencia, eh... después... en la forma de las  
77 citas o de... cuando yo no ponía, o ponía el autor, pero me faltaban algunas partes o lo que son  
78 las normas para cumplir con el trabajo, como que eran propias ¡y no eran! porque era de un  
79 autor. Entonces, como que te daban ese aprendizaje por el tema del plagio, y después, pero más  
80 que nada por la coherencia, por ahí decíamos de ir a algún concurso o esto está más desarrollado  
81 o esto está menos desarrollado; o esto no está muy claro o tendrías que haber puesto tal cosa y  
82 no tal otra... que... es una forma de aprender. Si bien yo te recibo una calificación y una  
83 devolución, lo aprendí...

84 **Totalmente, considero que la retroalimentación docente como un punto esencial para**  
85 **aprender a escribir para nosotros como estudiantes. Y, por ejemplo, en el momento en**  
86 **que sentas a escribir ¿Sentís que esos aspectos que te corrigieron fueron los que más te**  
87 **costó hacer? Por ejemplo, el tema del citado o evitar el plagio... ¿Esas cosas te costaron**  
88 **al momento en que elaboraste el trabajo?**

89 Eh... No sé si difíciles, pero por lo menos lo tuve en cuenta... Este, porque es como que ellos  
90 me hicieron abrir los ojos. Me dijeron: "No, tené cuidado cuando hagas esto", porque si yo en  
91 una hoja que te pedí un trabajo tuviste tal problema o llegaste a tener cierta falta, cuando hagas  
92 un trabajo como una tesis, que es una producción totalmente inédita, y teniendo todos los  
93 recaudos de no cometer ningún tipo de error, y de plagio, si vos querés llamarlo así, viste... me  
94 sirvieron para eso. Y, ahí aprendí lo que es la verdadera cohesión y coherencia que fue las  
95 palabras que me dió una de las P de pedagogía, C creo que fue... Este me dice: "fijate que, por  
96 ahí, perdés un poco la coherencia en la redacción", porque dimos "Pulgarcita", me acuerdo,  
97 que teníamos que hacer un análisis crítico: a eso es lo que yo te decía que no estábamos  
98 acostumbrados a eso: analizar tantos textos y después volcarlo en un papel... Pero, sí sí, me  
99 sirvió, me sirvió muchísimo...



100 **Sí, el análisis es algo propio de la educación y es re difícil... Introducir tu propia voz en**  
101 **los trabajos. Creo que es una dificultad que todos/as tenemos como estudiantes... Es**  
102 **pasar a un rol más de autor...**

103 Tal cual, sí... Tal cual...

104 **Bueno, y... ya me viniste diciendo, pero...** ¿Consideras que tu carrera de grado te dio las  
105 herramientas para escribir trabajos sobre educación en la maestría?

106 No, así tajante te lo digo. Fue más por voluntad propia, porque me gusta escribir, como te dije,  
107 me encanta; es más, tengo varios artículos escritos, pero bueno, me gusta escribir mucho, voy  
108 a tratar de seguir haciéndolo, obviamente, tanto en educación o de mi disciplina como es  
109 enfermería... Pero... No, lamentablemente, me duele decirlo así, porque es la escuela donde  
110 yo me formé, pero... no, no... No nos dieron las herramientas; muchas herramientas sí, nos  
111 dieron en el cursado del posgrado, que, si bien los seminarios fueron muy cortos, este... y el  
112 escrito siempre era trabajo final; pero bueno, no... no tuve esa preparación.

113 **Y... en tu pasaje del grado al posgrado ¿Sentís que hubo cambios en tu forma de escribir?**

114 Sí... sí, sí... pero, más que nada, como te repito, no tanto en la facilidad de escribir como autor,  
115 sino en darle una coherencia y un correlato más, no solamente coherente sino cohesivo ¿No?  
116 Con la cuestión del mismo relato: darle un orden, prestar atención a detalles que uno no veía,  
117 que... o no le prestaba atención, en el tema de las citas, en el tema del punto y coma, en el tema  
118 de poder expresar, digamos... porque no es solamente plasmar lo que uno piensa, sino que  
119 también que se entienda lo que vos estás escribiendo... pero sí...

120 **Claro, sí... totalmente, que otra persona lo lea y también entienda y se apropie de tu idea:**  
121 **no es fácil orientarse a un lector...**

122 No, tal cual...

123 **Bueno, ¿En qué sentido sentís el cursado de la maestría te ayudó a mejorar la escritura?**

124 Muchísimo, pero yo digo muchísimo en el sentido de... Si bien tuvimos muchos seminarios,  
125 no en todos por igual. Yo, obviamente, sí, voy a ser crítico... que no todos los seminarios me  
126 dieron era posibilidad de facilitarme las herramientas para que pueda ser un "buen escritor".  
127 Fueron pocos los seminarios, fueron los que yo te nombré, porque fueron los que más me  
128 quedaron grabados por la exigencia y la evolución que tuve, que también fue muy importante,  
129 tanto la de M, como la de C junto con M, ni hablar la de M I, que nos tenía re cortitos, tanto en  
130 la especialidad como en la maestría: ella también tiene un gran conocimiento en lo que es la  
131 redacción, igual que R, cuando yo le entregué el trabajo tuvo una devolución de su parte, pero  
132 no lamentablemente en otros seminarios, que estaría bueno que todos lo hicieran... Hay otros  
133 que directamente no me respondieron nunca el trabajo; pero bueno, que se yo...

134 **Sí, ni hablar... Realmente, muchas veces, se apela mucho a la autonomía de cada**  
135 **estudiante con respecto a este tema. Se da por sentado que se sabe escribir y es algo que**  
136 **se exige a la hora de entregar trabajos.**

137 Tal cual, eso justamente te lo iba a traer a colación. Pareciera que durante todo el cursado de la  
138 maestría, este... tienen una forma de darte ellos el cursado, la dinámica de lo que es la didáctica,  
139 la pedagogía y demás... pero a la hora del trabajo final, que es obviamente el producto final de  
140 todo este cursado que es la tesis tiene un protocolo que es totalmente estricto. Y es a rajatabla  
141 cumplirlo, al 100%, porque encima hay hasta una directiva por parte de la dirección; de cómo  
142 realizarlo, pero tampoco fuimos tan entrenados como para llegar a ese objetivo... Ir un poco  
143 más de uno, y muy poquitito de parte del otro (del otro te estoy hablando del docente).

144 **Y... durante el cursado de la maestría, ¿Te acordás alguna consigna, actividad o recurso**  
145 **que haya utilizado algún profesor para ayudarte a escribir?**

146 Eh... Sí... el que más me gustó fue, por ejemplo, el de R, que estuvo bueno; nunca lo había  
147 visto. Te lo cuento así rápido: eran tres preguntas, una se hacía de forma individual, después te  
148 hacía poner en dupla con otro estudiante y juntábamos esas dos respuestas, mejor dicho, y  
149 teníamos que hacer una. Después de esa una nos juntábamos con otro, hacíamos tres y juntar

150 las tres respuestas y hacer una. Eso me llamó mucho la atención, nunca lo había visto, y me  
151 sirvió para ejercitar el tema de tener que unificar tres criterios, ideas diferentes, porque encima  
152 no nos conocíamos porque R fue la segunda o primera que tenía, que nunca lo había vivido y  
153 estuvo bueno. La verdad es que fue el que más me impactó y ayudó mucho a incorporar lo que  
154 yo pensaba a lo que pensaban otros.

155 **Mirá que interesante. Es la primera vez que lo escucho; nadie me lo había mencionado.**

156 **Muy linda actividad.**

157 Sí, sí, sí...

158 **Eh... Y ¿Cómo sentís que aprendés más? ¿Qué te ayuda en la clase?**

159 Eh... en lo que es la clase expositiva o magistral, fueron la mayoría... Está muy bueno, yo  
160 aprendo muchísimo, eso es obvio porque están hablando expertos en el tema. Eso no lo puedo  
161 discutir, pero... por ahí, muchos docentes se preocuparon mucho, al 100% de hacer clases  
162 expositivas y darte un trabajo final, donde vos expones lo que escuchaste de ellos. Y, si vos  
163 tomabas notas te iba re bien, porque repetías lo que ellos querían escuchar, porque era lo que  
164 estaban diciendo ellos. En cambio en otros, por ahí no... Por ejemplo, otros docentes exponían,  
165 te daban material, o sea bibliografía, te hacían hacer trabajos y después vos sí tenías que armar  
166 una idea tuya, independientemente de lo que habían dado ellos. Más que nada, usarlo como  
167 herramienta lo que ellos dieron; el que más recuerdo fue con el de las P, tanto M como C, que  
168 fue algo parecido; ellas hablaron de pedagogía en forma general y nos dieron tres cuentos, y  
169 teníamos que usar esas herramientas, por ejemplo, a mí me tocó "Pulgarcita", este... Y ellas  
170 nunca hablaron de "Pulgarcita", hablaron de pedagogía estrictamente, pero cuando yo tuve que  
171 hacer el análisis después de leerla tenía que usar todo lo que yo había visto con lo que ella  
172 habían dado. Eso también me gustó mucho y me costó. Me costó y después tuve una devolución  
173 muy importante de P M, que estuvo excelente, que tuve muchos errores, pero me sirvieron...  
174 Me aprobó, obviamente, con buena calificación y demás, porque vió, obviamente, el esfuerzo,  
175 calculo; pero me hizo correcciones bien puntuales.

176 **Buenísimo. Sí, ¿Sería como una reseña?**

177 Exactamente. Tal cual, era una reseña lo que teníamos que hacer, esa fue la palabra puntual  
178 que ella nos dió... Hacer una reseña, pero usando las herramientas pedagógicas, obviamente,  
179 ¿No?

180 **Bueno, aprovechando que ya estás escribiendo el Plan de Tesis ¿Querés contarme algunas  
181 dificultades que tuviste al escribirlo? En la redacción... ¿Cómo te resultó?**

182 Costó bastante, primero encontrar y armar el problema, porque... por ahí los verbos, yo me  
183 confundía un poco el título con el problema, que, bueno... me lo corrigieron tanto, por ahí un  
184 poco I, un poco el profesor B, que lo tuvimos en metodología... Y, después, bueno... mi  
185 directora, que es S C. Eh... empezando por ahí, después con los objetivos no tuve tantos  
186 problemas, sí con los verbos, que nos dijeron que cambiemos más que nada, y después bueno...  
187 El marco teórico no, porque como me gusta leer y escribir eso no tuve problemas. Sí me  
188 corrigieron algunas de cómo citarlos. Más que nada con las normas APA, obviamente, tuve  
189 que corregir varias cosas de eso y darle un poco de coherencia, para que no sea un copie y  
190 pegue, por más que lo haya hecho yo, tenga coherencia el relato de ese marco teórico también.  
191 Y... después, bueno: la operacionalización, que es lo que habíamos hablado antes... para mí  
192 fue matemática pura: siempre fue muy complicado para... que me tuvo que ayudar un poquito,  
193 sí, mi directora, porque me había empantanado un poco ahí; pero bueno, fue eso, más que  
194 nada...

195 **¿Sentís que el trabajo con tu directora fue fructífero?**

196 Sí, sí, sí... La verdad que sí. No la conozco mucho, yo la conocí en el seminario, no tengo más  
197 que relación de estudiante a docente, estuvimos, obviamente, como al principio de toda  
198 comunicación, vía mail, solamente una por WhatsApp, pero la verdad que las devoluciones que  
199 me hizo me ayudaron muchísimo, y... Me hizo, me dieron mucho pie a corregir y poder ir

200 cerrando de a poquito todo lo que fue el plan... Así que... Yo quedé ahí colgado, que le tengo  
201 que reenviar las últimas correcciones que me pidió que hiciera, así que vamos a ver que pasa.

202 **Y, para cerrar este eje de tu experiencia como cursante de la maestría, ¿Qué uso informal**  
203 **haces de la escritura? Con informal me refiero a todo aquello que escribís, pero no tenes**  
204 **que usarlo para acreditar... Que te sirva, tal vez, para escribir trabajos para acreditar,**  
205 **pero es más personal...**

206 Sí, aparte de, obviamente, eso científico que son más que nada académicos y también tener  
207 para concursar y demás, bueno... Por ahí, escribir para las cátedras, que tenes que hacer  
208 resúmenes para acortar lo que es la bibliografía... Yo este año lo tuve que hacer porque fue la  
209 primera vez, y, después bueno... Cuando yo tenía que transcribir resúmenes con los mismos  
210 seminarios que fui teniendo a lo largo de la maestría, también. Ahí tuve que escribir bastante,  
211 no me acuerdo cual era el seminario que nos hizo hacer un análisis... Tuve que escribir  
212 bastante, porque era como que nos había dado como un juego de hacer hablar tres autores, no  
213 me acuerdo los tres que nos dió... Hacerlos conversar entre sí, pero no usando palabras del  
214 texto: así que tuve que escribir bastante, y me costó muchísimo y fue el que menos nota me  
215 saqué... Así que imaginate.

216 **¿Cómo es? Tuvieron que hacer hablar a los autores sin usar palabras...**

217 Exactamente, sin palabras que den ellos... O sea, yo leía a los tres autores, que hablaban,  
218 obviamente, del mismo tópico, el mismo tema, y yo tenía que hacer como si fuera una relación  
219 donde, tanto A, B o C... nosotros teníamos que redactar un, como si fuera, un cuento, y hacerlos  
220 hablar a los tres juntos. Como si estuviesen en una mesa de café hablando, suponete, de tesis,  
221 y tenían que hablar sobre lo que ellos estaban exponiendo, pero tratando de no citarlos ni se  
222 usar palabras que ellos habían puesto en textos. O sea, tenía que ser creación propia, y me costó  
223 muchísimo, me costó muchísimo... Sí, sí...

224 **Muy interesantes las actividades y ejemplos que me estás dando...**

225 Te digo porque a mí me llamó la atención, la verdad que fueron muy buenas porque yo aprendí  
226 mucho de eso. Estudié mis debilidades y fortalezas, obviamente, como en todo, pero yo rescaté  
227 mucho de muchos docentes como hay otros que tengo para criticar, obviamente; pero no de  
228 malo, ojo... Sino porque uno creo otro tipo de, que se yo... No sé si decir de enseñanza, pero  
229 bueno... Fueron la vieja pedagogía, el profesor allá arriba expone y uno toma nota y se va a  
230 casa y chau; fueron, más que nada... lo voy a decir, por cuestiones de género, lo voy a decir,  
231 fueron varones la mayoría, en cambio las mujeres fueron diferentes. Lo tengo que decir, porque  
232 eso lo valoro mucho, es dónde me sentí más cómodo, fueron mucho más abiertas y me dieron  
233 más posibilidades de razonar y de pensar. Este... mucho, la verdad que... eso también es algo  
234 que a mí me llamó mucho la atención. No sé si es por masculinidad o no sé que vos tenés  
235 cuestión de género, que opinión tendrás, pero yo eso lo destaco porque es como que lo descubrí  
236 también... Los docentes varones que tuve, que fueron creo que cuatro, fueron totalmente  
237 diferentes como dieron su clase a lo que fueron las mujeres.

238 **Sí... Hay una gran apertura en la docente mujer. Es una variable, también, que traes a**  
239 **colación y que es interesante para analizar.**

240 Sí, no... Tal cual, porque es algo que me llamó la atención; como te dije, yo tuve tanto varones  
241 como mujeres, pero una de las cosas, más allá de cómo podrían dar sus clases... Si eran buenas  
242 o malas, bueno... Eso ahora no me interesa; pero sí, de cómo ellos se ponían frente al  
243 estudiante: cómo te hacían sentir a vos... En eso hubo muchísima diferencia. Este... pero  
244 bueno, este... yo creo que tiene más que ver con la masculinidad que con la expertiz de cada  
245 uno, porque había docentes mujeres que sabían muchísimo y estaban mucho más preparadas  
246 que otros docentes varones. Y, sin embargo, la humildad o la forma de expresar su  
247 conocimiento fue totalmente diferente...

248 **Sí, creo que eso es determinante en el aprendizaje estudiantil...**

249 Sí... sí, y en la motivación también, porque yo iba diferente también a la misma clase... Y  
250 después, por ahí, con otro, si podía safar safaba (risas), pero... sí, tuvo mucho que ver... Es  
251 más, yo se lo dije a M I, que fue una de ellas; tengo varias docentes, la verdad que me quedo,  
252 no me voy a olvidar nunca... Me va a quedar como recuerdo... Como te dije, viste que me  
253 acuerdo cómo ellos dieron sus clases... Su didáctica sería o pedagogía que implementaron; que  
254 fueron para mí muy ricas e interesantes... Va a ser algo que me va a quedar de acá hasta que  
255 me agarre una demencia cenil, no sé...

256 **(risas) Bueno, ahora vienen unas preguntitas sobre tu experiencia en tu carrera de**  
257 **grado... ¿Qué escribías como estudiante en tu carrera de grado? Y, bueno... Si también**  
258 **das clases ahí, ¿Qué escribís ahora como docente?**

259 Eh... yo cuando estaba cursando la carrera de grado, eh... Siempre, obviamente, era según qué  
260 materia. Por ejemplo, teníamos materias de educación, hablábamos estrictamente de lo que era  
261 educar a un sujeto de atención... Nada más, pero bueno, tenía la falencia de que no tenía la  
262 preparación de cómo hacerlo... Te daban el tema y... te daban sí como tenía que estar... que  
263 si estaba centralizado, si el tamaño de la letra con el título, la carátula y nada más... Después,  
264 si te aclaraban... "ojo chicos con el copie y pegue" y demás, que es lo que interesa; pero  
265 tampoco te dan las herramientas para que vos evites eso... O tratar de que los estudiantes eviten  
266 ese copie y pegue... También, yo creo que falta muchísimo, más que nada, hablando de mi  
267 disciplina, ¿No? eh... igual que en administración, que se hizo también un trabajo sobre  
268 gestión, se nos dió las herramientas matemáticas, pero después lo que es escritura no... Y así  
269 con otra... Y después... En lo que fue como docente sí, tuve que participar en la construcción  
270 de material propio, inédito de la... va, inédito no, pero el tema ya había sido tocado por otros  
271 profesionales, pero que sea propio para aportar a la cátedra. Eso sí tuve que hacerlo... Y no  
272 tuve muchos problemas, pero bueno... Será porque... nosotros no somos tan teóricos, sino  
273 somos más bien prácticos. Como vos decías, el tema de ser más práctico, no me sale la palabra  
274 ahora, que vos la habías usado antes...

### 275 **El procedimiento**

276 El procedimiento. Más procedimental... Es más, hay cuatro asignaturas que se llaman  
277 procedimental: I, II, III y IV... Así que... pero bueno, y... otra de las falencias es que no se les  
278 enseña a reflexionar tanto al estudiante. Es más hacer que saber... Es una deuda que tiene, creo,  
279 la carrera... No sé si eso algún día cambiará o no... Vaya a saber.

280 **Me llama la atención esto que me decís de que... Te hacen escribir, digamos... tenés que**  
281 **escribir trabajos, pero... más sobre el hacer, sería... Paso 1, 2... ¿Así?**

282 Sí... sí, tal cual. Por eso, cuando uno termina después sale con esa falencia... Excepto que uno  
283 lo haga por su voluntad y le guste por algo, como en mi caso, que me gusta leer y escribir...  
284 Hay otros compañeros, colegas que tienen muchísimos problemas; igual que con la  
285 tecnología... Muchísimos problemas cuando se tienen que enfrentar con esas situaciones. Por  
286 eso... hay un seminarios, uno, creo, dos, que fueron estrictamente de escritura y de  
287 comprensión de texto que, a mí, también... Si bien yo tenía algo de conocimiento, me ayudó  
288 muchísimo y a mis compañeros también... Porque eso se habla intra-curso, sería...

289 **Y es tan importante la disciplina de enfermería... Más ahora, que yo creo que se debería**  
290 **practicar más la escritura para difundir conocimientos sobre la propia disciplina. Creo**  
291 **que es un punto a reforzar, me parece.**

292 Sí, sí... Ni hablar, más en la Argentina, que cuando uno se pone a bucear por lo que son revistas  
293 o artículos estrictamente de enfermería, si encontras algo de Argentina es muy poco... lo que  
294 encontras, sino... si vos querés en Latinoamérica, en Colombia puede haber algo, de Chile...  
295 si no te vas directamente a España... pero después, lo que es investigación o artículos, ensayos,  
296 lo que es enfermería... Muy, muy pobre... Lamentablemente es así, porque ya nuestra cultura  
297 está impuesta, la verdad, para mí está impuesta de esa manera por algo hegemónico que hubo...  
298 como que éramos simples sirvientes del médico en ese entonces... Entonces, como

299 que...Recién ahora, calculo yo... Espero que eso vaya cambiando y nos podamos soltar un  
300 poco más, a ser una disciplina mucho más, no solamente del hacer, sino también del saber y  
301 del investigar y desarrollarse y poder ampliar un poco más el horizonte ¿No?  
302 **Totalmente, coincido con vos. Tenes toda la razón... Y, ¿De qué forma evaluás a tus**  
303 **alumnos? ¿Con modalidad oral, escrita o ambas modalidades?**  
304 Tenemos ambas. Obviamente, generalmente en la formativa o sumativa son generalmente  
305 escritas, por el gran número. Enfermería tiene un número de matriculados muy altos... Casi  
306 1500, 1600... hasta 1800. Entonces, es imposible que se pueda hacer algo oral, por eso,  
307 generalmente se da que se haga escrito... Este... El famoso parcial, o trabajos prácticos o  
308 mucho, que en alguna asignatura prefieren hacerlo así antes que un parcial... Y... sí... por ahí  
309 los finales son orales en la mayoría de las asignaturas; no en todas... Hay algunas que son  
310 escritas; pero si no son orales...  
311 **Buenísimo, una última pregunta... ¿Percibís que escribir te ayuda a organizar el**  
312 **pensamiento y aprender?**  
313 Sí, muchísimo... Sí, sí sí... muchísimo... eh... más leer todavía que escribir, obviamente, ¿No?  
314 pero... sí, sí sí. Y, a mí este posgrado me aclaró un montón de cosas y me ayudó en ese sentido;  
315 porque yo era más empírico que otra cosa... Lo hacía por gusto o porque lo había visto y  
316 aprendido de otra manera, pero no en mi disciplina; pero... con esto como que me reacomodó  
317 todo eso que yo tenía en la cabeza medio revuelto, le dió más seriedad o una metodología: esto  
318 se hace así, se debe cumplir así, si vos querés ser un buen escritor o un buen lector tenés que  
319 hacerlo así para que tengas un buen resultado, no solamente para vos sino para el otro, ¿No?  
320 **Claro... Bueno, muy interesante entrevistarte. Te agradezco mucho el tiempo de**  
321 **responderme estas preguntas; sobre todo en estos momentos tan demandados por tu**  
322 **profesión. Muchas gracias. Que tengas unas felices fiestas.**  
323 No, por favor... Igualmente, igualmente. Para mí fue un honor colaborar, obviamente. Nos  
324 mantenemos en contacto.  
325 **¡Adiós!**



1  
2 **Contame sobre tu perfil profesional, ¿En qué año empezaste la maestría? ¿Cuál es tu**  
3 **carrera de grado?**

4 Sí, yo soy licenciada en enfermería. Docente en la escuela de enfermería en la UNR, y empecé  
5 la maestría en el 2018; venía bien, venía aplicada porque ya tenía otras maestrías hechas y  
6 como que me quedé justo en esta etapa de hacer la tesis... Por falta de tiempo uno se  
7 desconecta. Entonces, no quería que me pase con esto; así que lo llevé el día a día... venía bien  
8 hasta julio del año pasado... Así que... en julio todas las vacaciones de invierno me senté,  
9 vengo al día y a hacer un poco para la tesis... Y, después fue, medio como que, después se me  
10 empezó a complicar, porque cada docente tiene su... No sé... me enloquecieron: así nomás te  
11 lo digo.

12 **Me imagino, aparte no fue un año fácil profesionalmente. Vos ejerce tu profesión...**

13 Sí, sí...

14 La enfermería es una profesión muy demandada en la actualidad...

15 Sí, así que ahí se me complicó con cuestiones personales, pero después... No sé, yo quería...  
16 se me complicó en el armado... Empezaron a corregir: los que me corregían, me re corregían,  
17 y creo, para mí fue terrible... Después de haberme... en Julio haberme los 15 días ahí, un poco  
18 dedicado a eso a full y... O sea, no sé, debe ser ¿No? que uno, que... primera vez que escuche  
19 la palabra "plagio". Una docente me dio a entender que eso es un plagio... ¿Por qué? yo un  
20 texto copié... viste, o sea, uno cuando va escribiendo va aprendiendo, pero cometí el error de  
21 no citarlo. Entonces venía trabajando a pulmón porque quería hacer bien... Y eso fue, mirá...  
22 A partir de eso, como que me bajoné y dije: 'Na, tanto sacrificio, la voy remando y voy  
23 aprendiendo, pero jamás voy a plagiar'. Eso fue el knock out, me parece... ¿En qué momento  
24 me desconecté de esto? Después ya venía así... Después te corrigen, te re corrigen... vas,  
25 venis... lo mismo que te corrigieron pones, y ahí ya... Y bueno, creo que eso no... no se ponen  
26 de acuerdo para poder acompañarte; cada seminario es distinto. Pero que... obvio, hay que  
27 estudiar, hay que hacer, y uno va aprendiendo, pero creo que eso es...

28 **Sí, por ahí... recibir comentarios negativos cuando uno viene embalado o con ganas de**  
29 **construir algo, poniendo énfasis en esto... Un comentario puede sonar frustrante...**

30 Eso, como te digo... para mí fue eso, digo: '¿En qué momento?' Eso del plagio me cayó... No  
31 sé... resonó mal en mí, porque no, digo, no la idea era presentarlo el... yo voy a llegar como  
32 sea puede ser... que ví y leí tanto, lo que pude y bueno... se vé que ahí no... sí, reconozco que  
33 me faltaba hacer la citas, que ahí es donde aprendí. Pero de ahí a plagiar... no... estoy grande  
34 ya, fui aprendiendo bien; o puede ser que tenga errores, pero digo... un plagio no...

35 **Y... a vos, a lo largo de la carrera... ¿Cómo te resultó escribir trabajos prácticos? ¿Te**  
36 **resultó difícil? ¿Qué aspectos te resultaron más fáciles? En la escritura en sí...**

37 No... sí, en general, lo llevaba bien... Me he dado cuenta que, parecía que escribía bien y...eh...  
38 escribo mal... O sea, las comas, los puntos, eso fue donde me dí cuenta como que no... uno no  
39 le da bola a eso. Y ahora hay que...creo que... Pero ya eso en los últimos seminarios; pero si  
40 no venía escribiendo bien... A ver, creo que no le dan... no te ponen la misma lupa en todos  
41 los seminarios. Para mí, sí... eso... si me hubieran observado en los primeros seminarios eh...  
42 Entonces vos vas... ya vas con esa... viste, vas aprendiendo... que sea todo, que miren todo;  
43 entonces vas aprendiendo...

44 **Claro... Vos decís que los de redacción de tesis y el de metodología fueron más arduos en**  
45 **ese sentido...**

46 Sí, sí, pero re interesante... Está bien... Hay que escribir bien, hay que poner los puntos donde  
47 uno... y redactar bien, pero como que no le dan bola en otros seminarios que no sean esos,  
48 tampoco desde el principio... Para mí, creo yo esto... que en la maestría de la... un poquito  
49 más ahí tendría que acompañarnos. Entonces vas llegando y no te asustas en los primeros  
50 seminarios, cuando estas terminando ya... Entonces, te da todo, viste... ya te ponen la lupa ahí,

51 y como que no tenés ya... mucho que corregir, quedás sola. Yo ahora, leo, voy, vengo... y  
52 como que quedás sola sin poder preguntar; pero si eso te pasaría antes, por lo menos tenes  
53 seminarios, tras seminario. Entonces vos vas preguntando, vas corrigiendo ciertas cosas...

54 **Justamente, te quería hacer una pregunta relacionada a eso... Si... vos durante el cursado**  
55 **de la maestría, en general, obtuviste u obtenes orientaciones, consignas o actividades de**  
56 **escritura y cómo son esas consignas. Si te acordás, durante todo tu recorrido en la**  
57 **maestría alguna consigna que te haya ayudado a escribir o permitido hacer un trabajo.**

58 Mirá, las consignas... a mí me encantó y descubrí la didáctica... En los trabajos que las  
59 consignas fueron claras, lo hemos podido discutir, hemos tenido una devolución... A mí me  
60 ayudó... Lo que descubrí, que me hizo repensar... donde hemos visto... será también por mi  
61 disciplina, ¿No? Esto... Los filósofos, que no lo había visto tanto... No leí tanto:  
62 '¡Espectacular!' dije yo... Esto al principio debieran haberlo dado...  
63 No, pero... Bien, o sea, en general, bien... lo único es que tendrían que ponerse de acuerdo,  
64 todos... creo yo, ahí...

65 **De acuerdo, vos decís ¿Para la redacción de trabajos o para la corrección de trabajos?**

66 No, creo que... A nosotros, hoy por hoy, o sea... nosotros tenemos que presentar esa tesis...  
67 Y, yo del primer seminario apunté todo para mi tesis. Todos los trabajos del primer seminario,  
68 el segundo, más o menos veía, iba y venía... pero... todo era para la tesis, todo venía... porque  
69 yo lo decidí así; porque medianamente no quería que me pase... pero no hay eso. Entonces, en  
70 ese sentir el acompañamiento, no el tema.

71 **Claro, entiendo lo que me decis. Y que bueno que hayas tomado... o sea, si bien vos me**  
72 **resaltas que es de manera autónoma... Tomaste, de cada seminario, lo que podías anexar**  
73 **a tu tesis... Y eso es un buen ejercicio.**

74 Sí, sí... Por eso me... como que... cuando me dijeron que... yo he leído mucho mucho... Me  
75 encantó, descubrí, por ejemplo, qué es la escuela... No me acuerdo en qué seminario, eso de  
76 las escuelas... Eh... qué era la escuela, que se yo, leí... la verdad, me encantó... Leí todo...  
77 Mucha lectura, aproveché... lo bueno que yo, o sea, esta... era una deuda que tenía... Yo esta  
78 maestría la hago porque realmente necesito los elementos... Las herramientas que me da para  
79 aprender y será también, eso... mucha expectativa, que de pronto parecía que venía bien en un  
80 avión y que ahí nomás me frenaron mal con... "plagio"... O sea, ahí es como que dije... 'Ya  
81 está'... Te juro que iba a dejar ya, dije: 'no'... como... tengo que cerrar... Y, así... Estoy ahí...  
82 y... mala suerte, elegí para que sea mi director de tesis... se jubiló y no va a hacer más nada...  
83 Escribí a otro y no me contesta, o sea, no tengo director de tesis. Así que... Eso también viste  
84 te... como que quedás sola ahora... De medio año para esta parte, para diciembre pasó todo y  
85 ahora el 15 tenemos que entregar... Voy leyendo... La verdad, mirá... esto: estoy re  
86 confundida, porque parecía que lo tenía claro, me corrigieron con peros lo que me corrigieron  
87 y digo: 'Pero si esta me corrigió y yo puse como quería'... Y me lo devolvieron así...

88 **Claro... hay contradicciones dentro del mismo cuerpo docente en las correcciones; o sea,**  
89 **eso confunde bastante... Y, en general, digamos... De los trabajos que hicieron en la**  
90 **maestría... ¿Qué tipo de trabajo hacían?**

91 **Monografías, vos sabes lo que me pasó uno, que yo le dije... 'No estoy de acuerdo'... No me**  
92 **acuerdo cómo era ese seminario, pero eran dos profes... No me acuerdo ya, eh... había que**  
93 **elegir la metodología de enseñanza, no me acuerdo como se llama... vos sabes que, entonces,**  
94 **yo tengo una... mi colega, que también fue... eh, hizo la maestría. Entonces, digo... yo ya al**  
95 **rato, le digo: '¿Yo tengo que elegir yo?' con la tecnología mucho no me llevo, pero yo lo que**  
96 **quisiera ver es... Y ¿Por qué? ¿Qué es lo que...? Porque es una materia donde ellos llevan y**  
97 **cómo podría ser, porque yo quiero aplicarlo le digo: hacía para aplicarlo, le digo... no para**  
98 **cumplir... Por eso me esforzaba... Entonces, me gustaría hacer, le digo... Somos una materia,**  
99 **que hay tres materias en esa instancia de integración... Y qué sería lo más práctico que puedan**  
100 **usar... Ustedes que están usando... me decían... 'Vos sabes que me da resultado el mail'... Yo**

101 también pensé... porque otra cosa los estudiantes no... no tienen... Y sería lo más accesible,  
102 lo más comprensible, lo que yo quiero que la consigna que manejemos las tres docentes de las  
103 distintas materias que estamos haciendo en esta instancia... Y que sirva, que hagamos un re-  
104 trabajo, que el estudiante pueda... Bueno... Entonces armé en base a eso... Eh... vos sabes  
105 que yo también hice con el mail... pero, yo le voy a agregar, le dije... quizá mandárselo antes...  
106 No sé... lo organicé... lo apliqué... '¡Bárbaro!' dije, porque estaba... viste, así esos ensayos  
107 que hacía... Lo presento... De una: 'el mail no'... Hay otra tecnología que podría ser, que se  
108 yo, no se cuánto... Eso fue... me dijo que no, pero yo lo que estoy viendo; bueno, el mail no  
109 podría ser... podría ser otra, pero... yo estoy haciendo lo que ustedes me están pidiendo...  
110 Eh... es lo posible para los estudiantes que les estoy dando, y... pero mal, mal así de mala  
111 manera... Así como despectiva me lo hizo y, digo, 'mirá... no acuerdo con lo que me está  
112 corrigiendo... No acuerdo' le digo... Y, claro... Eso también... lo posible para cumplir la  
113 tarea... Entonces, que hubiera hecho yo para cumplir la tarea... Escribía sin tener noción cómo  
114 lo aplicaría... Yo lo aplicaba; entonces ¿Qué es lo que...? Yo escuchaba y no quería hacer eso  
115 yo... 'Vos tenes que hacer para aprobar'... Y la verdad, yo te digo 'no, es mi tiempo' quiero  
116 aplicarlo, que se yo, pero... creo que eso también fue lo... medio así, que lo pude decir, que no  
117 estoy de acuerdo... pero la forma en que me lo dijo: adelante de todos... pero mal, horrible  
118 fue...

119 **Sí, totalmente... Es posible que eso traiga frustración, y, por ahí, también genera**  
120 **inseguridades como estudiante. Y, al presentar trabajos finales, ¿Recibiste la corrección**  
121 **junto a la calificación? ¿O solamente la calificación?**

122 Mirá... la calificación en la mayoría... Un par, me parece, con la... para tener en cuenta... Y  
123 hay un par que tuve que perseguirlos para que me den la nota...

124 **¿Y te acordás cómo eran esas devoluciones?**

125 Mirá, hay algunos que no me hicieron nunca la devolución... Hay uno que no, nunca me  
126 respondieron... Y ahí... lo otro, también me hubiera gustado, porque yo quiero y, justamente,  
127 si en este trabajo, uno de los últimos... eh... está con un resaltador, eso que tengo... ¿Y qué  
128 tengo que hacer con el resaltador? ¿Qué tengo que cambiar? Bueno, eso, por ejemplo, es eso...  
129 Después hay otras, sí... ¡hasta la coma! ... en el último seminario, hasta la coma... Aunque  
130 está bien, ¿no? Está bueno...

131 **Y no son de tu mayor agrado ese tipo de correcciones...**

132 No, pero yo... o sea, para lo que yo quiero... Está bien, creo... sé que se toma el tiempo la  
133 docente... Entonces trato de... pero...pude decir que, como eso, lo que me corrigió me re-  
134 corrigió el otro docente: que yo había hecho así y así... Por eso es la confusión... El otro dice  
135 que el problema tiene que estar dentro de la introducción, hicimos así, re bien... Después  
136 cuando le tocó al otro: 'No, el problema tiene que estar afuera'... lo saco afuera... Ahora me  
137 dicen que el problema lo tengo que meter adentro... Esas cosas... Entonces... tenés que hacer  
138 para lo que le gusta al docente.

139 **Te entiendo... Y, a pesar de esas incongruencias ¿Vos sentís que las correcciones docentes**  
140 **que te hicieron, en general, te ayudaron a mejorar a escribir?**

141 Sí, sí...

142 **¿Por qué razón?**

143 No, de las devoluciones que me hicieron... sí, si... yo las pude corregir, pero tenían razón... o  
144 sea, las tomé... Más allá ¡Uy! cuando ves toda la hoja que escribí...digo, para qué escriba  
145 tanto...Esta profe se dio el trabajo, creo que es... ¿No? el respeto a las equivocaciones que uno  
146 tuvo... Yo las he tomado y me ayudó bastante...

147 **¿Y por qué considerás que te ayudan?**

148 Porque las corrijo... Te ayuda porque puedo verla... El punto, eh... el punto... claro... tiene  
149 razón... si yo no le daba bola a esto y... o... me dice: 'No se pone título en tal lugar'... se... no  
150 sé cuánto... Claro, no se hace la cita o no está la cita... que se yo, este... y hasta ahí... cosas



151 que no me daba cuenta, que te da vergüenza y que te corrigen, bueno... uno aprende... En  
152 general, los que me han hecho la devolución, eh... me sirvió para eso, para poder avanzar... lo  
153 otro, esos rayoncitos que me han hecho, te das cuenta o esa docente adelante de todos te dice  
154 que no va eso, habiendo no sé cuánto, que se yo... que no era su día... Su intención era viste  
155 ese... el poder... que se yo, vos te das cuenta... con la intención de corregirte.

156 Se entendió perfectamente. Tal vez, aquellas correcciones que apuntaban a lo específico te  
157 permiten apropiarse de ese error, para no volver a cometerlo y aprender. En cambio, la corrección  
158 general, genera esa inseguridad y frustración que después no se termina corrigiendo nada y uno  
159 queda paralizado...

160 Sí... así es...

161 **Y... En tu caso, ¿Cómo sentís que aprendés más? ¿Qué estrategias del docente en su clase  
162 te ayudan a escribir?**

163 ¿Cómo? No entiendo...

164 **Por ejemplo, en la aplicación de algún recurso que aplique, metodologías que utilice el  
165 docente en la clase. De manera que pienses: “Ah... esto me ayudó a escribir”.**

166 Mirá... yo ví... hay temas que hay docentes que lo leían del power point, lo leía, lo leía... Y a  
167 mí me parece... que otros al power point lo relacionaba y lo interactuaban con nosotros. Para  
168 mí fue muy rico, aunque te equivoques, los ejemplos, la participación... Al interactuar a mí me  
169 ayudó muchísimo. No era mucho de hablar, pero por lo menos mis dudas... Yo preguntaba...

170 **Muy interesante lo que decís. Lo veo como una recurrencia. Esa modalidad taller y esa  
171 interacción del cara a cara y retroalimentación docente es muy importante para aprender  
172 a escribir.**

173 Sí, hasta hubo docentes, que nos sentábamos así viste... en un círculo que no... Y hay otros  
174 que repetían, repetían lo mismo... te leían, se equivocaban hasta de los power point que están  
175 pasando... viste, así que... El que me encantó fue el tema de los filósofos... como que generó,  
176 yo que sé... digo: “tiene razón, porque yo dudo de todo”. Eso de la duda... está espectacular,  
177 digo, si yo tuviera más tiempo digo... eso debería haber estado antes, porque eso ayuda a  
178 preguntarte a lo que estás haciendo... Por lo menos a mí me interpeló en lo que estoy  
179 haciendo... Y ese docente es muy... era todo así, por ahí por este medio mucho para interactuar  
180 no fuera... casi los mismos los que participábamos, pero tenía una modalidad de... A pesar de  
181 ser un tema no tan conocido, de... nos provocaba... Está bueno eso...

182 **Claro... de interpelar... con el diálogo...**

183 Sí, si... si...

184 **Bueno... Y... ¿En qué punto de la escritura del Plan de Tesis o la Tesis estás?**

185 Mirá... yo el 15 tendría que presentar... Tengo esas observaciones que hasta ahora, digamos,  
186 leí toda la teoría... toda, toda, para volverlo a armar... Estoy en eso porque ahora nos piden...  
187 fijate vos, hemos armado todo... Eh... Y en diciembre nos enteramos... mirá que yo me enteré  
188 ahora en noviembre o diciembre... que ahora hay que, la historia del arte, por separado... hay  
189 que separar del marco teórico. Entonces, ahora estoy en eso...

190 **¿Por reglamentación institucional?**

191 Claro, el nuevo. Por ejemplo, esas cosas ya tendríamos que venir armando... que se yo, eso.  
192 Y... la idea era presentarlo el... yo voy a llegar como sea, voy a presentarlo el 15, porque con  
193 eso cerramos la materia también. Así que no quiero deber...

194 **¿Y tuviste alguna dificultad en la escritura del Plan de Tesis?**

195 Sí... Como te digo, voy, vengo, voy... no sé ahora que falta... Estoy porque me he leído todo.  
196 Por eso está todo mezclado, digo... Me tengo que sentar... Me quedan días, ya para digamos  
197 poder armarlo como pide... Tengo que sacar, escribí tanto... Es como... yo vengo por el tema  
198 del primer seminario. Entonces, tenía... yo estaba contentísima, me hice el fichero, todos los  
199 temas... Menos, menos, menos, claro... yo me he dado cuenta: cuanto menos hojas, eh... la  
200 síntesis. O sea, para poder sintetizar tenes que manejar mucho... O sea, es más complicado.

201 Exactamente...

202 (risas) Ahora estoy en menos, menos, y... con pena tuve que dejar ciertas citas que eran

203 importantes, qué va a hacer...

204 **Sí, es un ejercicio también... de ponderar, a ver... cuáles son tus objetivos y propósitos**

205 **en el trabajo y qué saco y qué dejo... Viste que es como... un punto en el que... los que**

206 **escribimos nos cuesta desligarnos de lo que efectivamente hicimos...**

207 Sí... sí, sí... Eso es... ya estoy en esa etapa que ya estoy dejando... por las dudas marco si en

208 algún momento voy a tener que retomar eso... Tengo todo clasificado, todo del primer

209 seminario, los temas, todo...

210 **Entonces, vos decís que el tema de sintetizar fue una dificultad...**

211 Si, sí... Por eso, yo digo... tendría que... el primer seminario orientarnos y decir que ya

212 estamos pensando, aunque después cambiemos... no sea ese... pero ese ejercicio... si no ya te

213 dicen en los últimos seminarios: "vayan definiendo"... Yo por definición propia, empíricamente

214 empecé a acumular... Acumulé... qué se yo...

215 **Totalmente. Es algo que se demanda en general, porque llega un punto en que vos**

216 **terminaste, cursaste todos los seminarios e hiciste los trabajos de una forma tan lineal,**

217 **que después llega la tesis y te encontras, como vos bien decís, en soledad... Y construir en**

218 **soledad es muchísimo más difícil...**

219 Claro...

220 **Más aún si pensamos en la magnitud de una tesis de maestría como la que están haciendo**

221 **ustedes... Bueno, ¿Consideras que tu carrera de grado te dió las herramientas para**

222 **escribir trabajos en la maestría?**

223 Sí, sí, sí... porque nosotros tenemos de alguna manera una introducción... Hay una materia

224 que llevamos... O sea, nosotros, en el plan donde yo me formé está investigación,

225 administración, tenemos una base... Lo tenemos... o sea, nosotros con una tesis nos

226 recibimos... una tesis... un proyecto... que... bueno, ahora, por ejemplo, el plan de estudios

227 cambió. En segundo año les dan como una introducción para que sea en forma horizontal, cosa

228 que llegue con esa... con la tesis... se reciba... que no... porque a mí también me costó

229 cuando... en 5to año te das cuenta que tenés que investigar, como que la investigación era un

230 área hasta las mismas docentes que están: "Ay, las investigadoras"... Creo que también eso se

231 está desestructurando... o sea, tengo algo, digamos, a comparación de otras carreras... sí... me

232 ayudó... Siempre me llamó la atención: pensé que yo sabía investigar... La verdad que eso

233 también descubrí... pensé que sabía...

234 **¿Por qué? ¿Con la maestría notaste un cambio?**

235 Claro... sí... Pensé que sabía... pero... ¿Qué me pasa a mí? Yo vengo de maestrías de salud...

236 Fijate vos, mirá... Yo vengo de un paradigma, quizá, de una epistemología crítica...

237 Formándome en la salud pública... Todos los cursos que he hecho y... desde una definición de

238 equipo distinto... Y cuando vengo acá mi tema de investigación es el equipo docente, porque

239 si están formando a un enfermero... Esa mirada y el plan nuevo dice que tiene que saber trabajar

240 en equipo, que tiene que tener esa mirada interdisciplinaria... nos cuesta a los mismos docentes

241 sentarnos y formar... ahí tenemos desde nutricionistas, psicólogos... Nos cuesta, y... en el

242 equipo, en el trabajo, esto... ese ejercicio medianamente lo tenemos. Y cuando empecé a

243 escribir acá hasta los autores de equipo es distinto... A mí me suena tan eh... digamos,

244 pareciera tan frío, otra cosa, eh... cuando... en mi tesis está, lo dejé ahí porque me corrigieron

245 y me sugirieron el título ese lo dejé... A mí no me gusta, qué querés que te diga... pero si ya

246 lo había... yo puse: "en el equipo docente del..." y me pone: "plantel docente". Y en salud,

247 desde que estoy en atención primaria, plantel para mí es hegemónico... es distinto, tiene otra...

248 pero cuando voy a la bibliografía... Es eso lo que a mí me costó... Y bueno, y si les gusta

249 plantel lo dejo a plantel... Por ejemplo...

250 **Claro, sentís que muchas de las correcciones que te hicieron no estás de acuerdo...**

251 No, porque... Es bien de las letras, pienso yo, bien de docente. Y yo me estoy formando como  
252 docente también para que ese enfermero esté en un equipo de salud... Como que esas  
253 terminologías... Y bueno, pero... como docente me ayudó mucho. Como docente tengo eh...  
254 ponele... Hablar de terminologías de... mirá, me encantó... la maestría en general es muy  
255 buena... Desde... eh... la historia de la universidad, desde la reforma universitaria; que uno lo  
256 leía... Y ahí, es una cosa que uno tiene que saber, para entender muchas cosas, para entender  
257 las cátedras. Entonces, a mí, eso... me da herramientas... hablar de una didáctica, hablar de...  
258 hoy terminamos... Entre que estábamos peleando con todo eso que nos pasó... Desesperada,  
259 la titular me llama que para mañana, no se cuanto, que se yo... Esa cosa que pasa... Entonces,  
260 si uno... a ver... enloquece... pero, ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué querés? Vamos a tomar el  
261 examen, pero... ¿de qué? ¿Con cuáles objetivos? ¿Por qué estás cambiando? Bueno...  
262 Entonces, por lo menos, ese vocabulario o la terminología técnica de la educación... Eso  
263 incorporé. Y eso es lo rico... Por lo menos en mis compañeras que me escuchan: “¿y eso?”,  
264 “No... la verdad que en la maestría. Incorporé ese vocabulario en la maestría”.

265 **Sí, totalmente. Son dos terminologías totalmente distintas...**

266 Claro

267 **Eh... Y... En el pasaje del grado al posgrado, ¿Vos sentís que hubo cambios en tu forma  
268 de escribir?**

269 Sí (risas). Lo que escribí y nunca nadie me dijo... Y te juro ¡Yo escribía re bien! (risas). Sí...  
270 dice: le falta acá... ‘¿Y por qué el artículo adelante? No se que me corrige, que se yo porque  
271 habrá sido’. Voy a leer... Para el que sabe es una vergüenza, y uno no le da... eso... no, no le  
272 da importancia a eso. Pero está bueno...

273 **Es interesante lo que me estas contando ¿En qué sentido sentís que la maestría contribuyó  
274 a darte las herramientas para escribir? ¿En ese tipo de puntualidades? ¿O en algo más  
275 general?**

276 No, en algo general... En algo general... me parece, para mí, para ser docente como yo decía...  
277 didáctica tiene que ser el ABC de cualquier docente, eh... como yo me había anotado ahí tres  
278 seminarios si o si tendría que tener, aunque no hagan la maestría los docentes tendríamos que  
279 tener eso... Eso te da herramientas... A mí, por lo menos, me dio herramientas. Sí, o sea, en  
280 general... Porque, viste, parecía somos docentes y, empíricamente, yo me evaluó, claro, con  
281 mucho esfuerzo, eh... quizás no muy lejano a lo que hago; digamos, por definición propia, pero  
282 me esmeraba, pero quizá ahora me esmero pero con menos, tanto esfuerzo... o sea, voy  
283 aplicando. O sea, que quede en parte en lo que estoy enseñando... Sí, sino es...

284 **Sí, totalmente, te da herramientas para tus prácticas docentes, y, como también me decís,  
285 te dio herramientas de trabajo para escribir... redactar... Bueno, ahora te voy a hacer  
286 unas pequeñas preguntas sobre tu carrera de grado ¿Qué escribías en tu carrera de  
287 grado?**

288 Mirá, yo soy mucho de escribir por las experiencias de trabajo, de presentar, así, como  
289 experiencias de lo que hacemos... O sea, escribía mucho, escribo las experiencias de trabajo.  
290 Yo soy de escribir mucho, me gusta escribir eh... nosotros tenemos una materia en el grado...  
291 Se llamaba educación, ahora tiene otro nombre. Entonces, donde ahí nosotros aprendíamos a  
292 hacer, por ejemplo, cómo enseñar al paciente el cuidado... que se yo... charlas, todas esas  
293 cosas... Entonces, para eso vos tenes que escribir. Tenes que escribir con base a la charla...  
294 Bueno... organizas, y yo, en esa me encantaba y me encanta... como estoy en atención  
295 primaria, uno tiene que es lo que vas a... ante una problemática tenes que hacer que el paciente  
296 cambie la... algún hábito que le hace mal, ¿No? Entonces yo escribo así, siempre... Fijate vos,  
297 desde la primera vez hace 25 años que trabajo, hice como una charlita... Siempre me río y lo  
298 que veo está la... son amarillas, y se el autocuidado a mamás para que cuiden... o sea, evitar  
299 la diarrea en los niños. Son charlitas, qué necesita, hacer la rehidratación, todo eso se escribía...  
300 Y para eso, con 10 mamás, me parece... Entonces, había que escribir. Yo veo, le digo, mirá que

301 puntilloso, hasta con reglita... En ese sentido, por ejemplo, ahora con la pandemia, de marzo,  
302 yo tengo todo escrito: "El primer día, el 19, se... la secretaria de salud pública nos convoca, el  
303 20 se decreta no sé cuánto..." Así... Entonces, tengo y lo hice en un power point con fotos.  
304 Ahí no escribo tanto, pero estoy narrando, porque quedé con ese trauma que no escribo bien.  
305 Entonces, yo estoy narrando, pero con fotos, con unos power points que hice... Contando cómo  
306 habíamos empezado desde la manera cómo nos vestíamos, porque tomé fotos: soy de  
307 documentar mucho, pero... pensé que yo escribía bien. Entonces, ahora tengo ese trauma... Si  
308 no estaba esta letra acá, si no se cuanto... Entonces, ahí, para los estudiantes hice, eh... la  
309 enfermería comunitaria en la pandemia. Entonces, desde el primer día, así como un recorrido  
310 sobre cómo se organizó la salud pública y todo con los temas de contenidos de la materia y así,  
311 todo, hasta que terminamos ahora como astronautas nos vestimos... Cosas así: algo sencillo...  
312 Eso, por ejemplo, lo estoy preparando lo voy a pulir en algún momento, algún congreso, una  
313 experiencia que se pueda presentar, pero eso, por ejemplo, para ver... pero, después voy a tener  
314 que escribir si tengo que presentar un resumen. Entonces, ahí le tengo un poquito de miedo...  
315 **Sí, son pasos... Se empieza por ahí, de la nada... de a poco se va construyendo algo... por**  
316 **ahí la ansiedad nos carcome y nos quedamos en la nada, pero... creo que, por lo que me**  
317 **contas, tenes un montón.**

318 Claro, pero me falta como que, a mí, me falta algo más para aprender a escribir bien... para  
319 darme esa seguridad, que se yo... capaz que siga leyendo... Y hoy estábamos... yo no pude  
320 comprar el libro de la profe porque estábamos compartiendo el libro, porque, justamente, como  
321 yo no paro en mi casa en todo el día, estaba mandado a domicilio... Y no paro en casa. Muchas  
322 cosas no... como... para un cadete no puedo pedir porque no paro en casa, encima el portero  
323 no anda. Entonces, me voy prestando el libro: va, viene... Y, por ejemplo, ya nos juntamos el  
324 jueves y el viernes para repasar... Y un libro estamos, se lo llevo, me presta un par de días, se  
325 lo devuelvo... Así... Así que ya decidí iniciar, fijate vos, a las corridas también nosotros...  
326 Estamos tres personas con un libro (risas). A D, una de mis compañeras que compró, le vamos  
327 usando su libro... Tengo que comprar y no... No me puse; ponele, nosotros nos damos cuenta  
328 que... ya me da vergüenza decir: '¿Me traes el libro?'

329 **¿Les ayudó el libro para escribir el plan de tesis?**

330 Sí. Pero yo necesito tenerlo, porque hay dudas que tengo, y la verdad no le quiero fotocopiar,  
331 pero tampoco sé... le digo, donde... le tengo que escribir si de la misma forma se compra, si  
332 ya está en las librerías, no sé...

333 **Bueno, dos preguntas más y te dejo tranquila... ¿De qué forma evalúas a tus alumnos?**  
334 **¿Con trabajos escritos, exposiciones orales o con ambas modalidades?**

335 Mirá, hoy por hoy, viste... Esto de las dos formas: pedimos un trabajo y después que lo  
336 fundamente. Eso lo estamos aprobando así... Ahora están los prácticos, así que mañana, por  
337 ejemplo, evaluamos... pero de las dos formas, porque hay personas que escriben espectacular  
338 y te da pena que no lo pueden defender. Yo digo, que no lo reciten ¿No? Que no... no quiero  
339 como lo que escriben, pero al menos que le den entendido, porque yo sé que es un proceso que  
340 vas a hacer, pero que me digan lo que entendió. No, te das cuenta... Yo, por lo menos, eso...  
341 Propuse en la cátedra, estamos evaluando de esa forma... Escrito, y lo que escribió lo pueda  
342 contar oral.

343 **Bueno, como última pregunta, ¿Percibís que escribir te ayuda a organizar el pensamiento**  
344 **y aprender?**

345 Sí...

346 **¿Por qué?**

347 Claro, porque te ordena. Es... viste, inclusive a mí ese ejercicio... yo soy de hablar mucho, y  
348 digo... si no hice algunos puntos... y qué más dije, qué más... porque me organiza el poder  
349 escribir, porque no es igual que, pueda ser que hablo, hablo, cuando lo plasmas eh... cuando  
350 lo escribo... necesitas elaborar, yo, por lo menos, a mí me pasa eso... Es como pasar en limpio

351 lo que estoy pensando y todo eso. A veces digo: '¿Cómo esto?', pero dije esto y al escribirlo...  
352 a mí, realmente, si tuviera más tiempo, ponele, debe haber cursos para... ¿No? Si hubiera más  
353 tiempo...para escribir... que se yo...

354 **Una hace lo que puede con el tiempo que tiene...**

355 Viste...

356 **Bueno, te agradezco las preguntas... vas a contribuir mucho a mi trabajo. Me viene  
357 excelente.**

358 Tuve un año complicado, de noviembre a diciembre yo no existí, falleció mi hermana por esta  
359 pandemia... Así que estamos retomando... Y la verdad que dije: 'No', pero a tanta insistencia  
360 de mis compañeras... Si le dije: 'No, no quiero seguir, después te corrigen la coma'... No, pero  
361 venimos bien... Nos pusimos a ordenar y me animaron; así que estoy en eso y llegaremos al  
362 fin...



1 **Entrevista Ingeniero 1:** Fecha: 02/12/12

2 **Bueno, como te expresé en el mail, yo quiero estudiar las dificultades que tuvieron**  
3 **para hacer su tesis y los trabajos en general en la maestría respecto a la escritura**  
4 **sobre todo. Bueno, voy a comenzar con un primer eje sobre tu perfil profesional;**  
5 **contame en que año iniciaste la maestría, sobre tu carrera de grado, si ejerces**  
6 **actualmente tu profesión...**

7 Bien, vamos por lo más viejo, aunque las dos cosas son viejas, pero bueno... Eh... En mi  
8 caso soy ingeniero en sistema, recibido en la UTN en Rosario, o sea, donde hago la  
9 maestría. Yo me recibí en el 2002 y después, bueno, de irme de la ciudad me fui a Tierra  
10 del Fuego en donde dí clases en la carrera de ingeniería industrial, después empecé a hacer  
11 esa carrera, me convalidaron algunas materias y quedó a mitad camino. Cuando volví a  
12 Rosario empecé a dar clases, primero unos reemplazos y después tomé el cargo de una  
13 materia nueva que se creaba; por ese motivo, al ver que existía la maestría en docencia,  
14 me anoté en la maestría... Digamos, esa fue la motivación, diciendo, bueno: "doy clases,  
15 pero: ¿En base a qué? ¿Qué fundamentos?" ... Digamos que, en base a la experiencia de  
16 haberlo vivido de otros profesores, yo había dado clases en otros institutos privados, pero  
17 muy "a la que te criaste" digamos. Entonces, no tenía ningún tipo de base sólida para  
18 decir porqué lo daba, como lo daba y adonde apuntaba... Entonces, ese fue el objetivo  
19 inicial. La inicié en el 2009 a la maestría en una cohorte, y, me fue bien, pero se me  
20 empezaron a acumular trabajos no presentados; cursaba todas las materias, todo bien,  
21 participación... En su momento la maestría tenía un título intermedio que era la  
22 especialidad, no eran dos carreras diferentes... Eh... Hice seminarios que tenían  
23 participación grupal, otros individuales, algunos seminarios tenían doble trabajo. Por  
24 ejemplo, el de currículum que es el que todavía tengo colgado. Eh... lo hice con M B que  
25 ya está jubilada, no sé de la existencia de esa mujer, muy piola; habíamos hecho un trabajo  
26 grupal, nos habíamos sacado una super nota, había hecho el trabajo individual... Me  
27 quedaba unos detalles y nunca se lo entregué... Quedó ahí en el tintero, mal... por querer  
28 ser perfeccionista un poquito, más allá de que no lo soy; mi cabeza intenta serlo, pero  
29 después en la práctica creo que dista de la perfección, re lejos, pero como que es el  
30 sentimiento de decir: "Bueno, entrego algo lo mejor logrado para mi contexto",  
31 digamos... no entregar algo para safar... por decirlo de alguna manera, yo veía que otros  
32 compañeros iban al palo, y, bueno: decían A y cumplían el A; lo entregaban y listo, otro  
33 seminario... Y yo no hacía esa práctica que la recomiendo a todo el mundo, digo: "Dale  
34 para delante, terminá los seminarios y que no te queden colgados, porque te pasa como a  
35 mí".

36 Y después, bueno, reinicié la maestría una primera vez, eh... y ahora una segunda vez  
37 que espero que sea la última... Pero bueno, el segundo reinicio coincidió en que, bueno,  
38 vinieron mis hijos; entonces, se trastabilló con otro tipo de situaciones... eh... En el  
39 medio hubo una reconversión del Plan de Estudios, en donde esto que la especialidad es  
40 una titulación diferenciada de la maestría, como que son dos carreras totalmente  
41 distintas... Vá, distintas... Tienen un tronco común, pero se trabaja distinto... Y eso  
42 también me mareó un poquitito porque el cambio de materia y la homologación, y "debes  
43 esta" y una especie de negociación con la gente de posgrado, y es como que, un día me  
44 decían: "Bueno, debes tantas...", "eh... pero esto hay que hacerlo todo devuelta"...  
45 porque: "no, porque esta la tenés, esta la tenés... Entonces, listo... ahí me suena mejor..."  
46 Pasaba el tiempo y me decían: "No, debes tantas..." Y... "Eh, otra vez, ¿Qué pasa?" Y  
47 eso es como eh... mala mía, no estoy echando culpas a la institución, porque yo fui el que

48 me colgué de la palmera y no le di la continuidad en el tiempo y forma que debería haber  
49 sido... Así que llegué al momento en donde estoy haciendo con una cohorte unos  
50 seminarios, con otra cohorte otro seminario y tratando de romper la inercia de lo que  
51 soy... De esto que te decía recién, de tratar de cumplir; okey, entrego el trabajo, cumpla  
52 y le doy para adelante... Entonces, estoy en esa impronta...

53 **Sí, entendiendo que, la escritura es un proceso inacabado y te parece que nunca está**  
54 **listo... Eso también se juega mucho antes de entregar un trabajo...**

55 Sí, lo volvé a leer y decís: “Uy, mirá lo que escribí, qué feo eso... Como suena...”, y  
56 Querés re-trabajarlo y todo implica volver a leer... “Y, este autor donde lo saqué, a ver el  
57 material, vuelvo a leerlo y decís ¿Era esto realmente?” “Ah, este otro; y empezás a  
58 encontrarle otras conexiones al texto que escribiste”, eh... yo, al no venir de las ciencias  
59 “duras”, porque la ingeniería en sistemas es una ingeniería, pero dentro de las ingenierías  
60 es la más blanda... Por decirlo de alguna manera... Pero el tema de la escritura no es un  
61 fuerte que nosotros trabajamos... Si no lo nuestro es más escribir de forma técnica; eso  
62 me costó muchísimo... De hecho, el seminario que más diferencia en el GAP fue, el de  
63 curriculum, con esta profe última, M, que ella habla... Te tira información, pero, en  
64 volumen de información, de autores, de años, de... Y palabras técnicas de su ámbito, del  
65 ámbito social, del ámbito del curriculum, que decís, Perdón, ¿No? Pero a mí me suena...  
66 Al principio decís... “Che, ¿tanto gre gre para decir Gregorio? ¿Cómo es la historia?”;  
67 digo, lo nuestro es más: uno más uno dos... No es que el uno es redondeado a la punta  
68 con una base... No, uno más uno, listo... No es que... ¿Cómo el uno? No importa, es  
69 uno... Entonces, esa diferencia fue, para mí lo que me marca el trastabillado del poder  
70 escribir y lograr algo que el docente estaría esperando de mí... Esa es un poquitito la...  
71 me parece, ¿No? Haciendo una especie de análisis muy en bruto...

72 **Sí, justo te iba a preguntar cómo te resulta escribir trabajos sobre educación en la**  
73 **maestría, y, realmente ese es un problema que muchos tienen: poner el diálogo a**  
74 **diferentes autores sobre un mismo tema... ¿A vos cómo te resultó eso?**

75 Eh... En estos últimos tiempos me cuesta mucho leer, y después... tener... empezar a  
76 formar una especie de croquis en la cabeza y después poder plasmarlo en la escritura...  
77 Entonces, como, son pequeños quantums de decir: “Tengo una horita acá, leo un  
78 poquitito, leo una página, un párrafo...” Entonces, se entrecorta mucho... Y después, esa  
79 integración cuesta mucho más, porque ya viene cortada, digamos... No es un texto de  
80 principio a fin; después tenés que pasar a otro y tenés que acordarte del otro para... y sino  
81 agendas las ideas como para después re-trabajarla, es como que cuesta un poquitito por  
82 ese lado... Eh... Y después, bueno, mi intención de hacer relaciones no fue un problema  
83 ese... Digamos, estábamos acostumbrados en la profesión a relacionar cosas, a buscarle  
84 el “pelo al huevo” y ser... digamos, una tarea, una de las actividades de la profesión es el  
85 testing... El testing implica encontrar huecos, falencias, relaciones entre cosas que no  
86 funcionan y deberían funcionar... Entonces, eso no me cuesta nada, pero, cuando se  
87 habla de lo social; como te decía, que no es sólo uno más uno... Ahí ya me entra a  
88 complejizar la historia, decir: “che, a ver... este texto, ¿A qué se refiere?” porque vos lo  
89 lees así, como, en el llano y parece que como que no te dice nada o te dice lo mismo que  
90 las tres o cuatro páginas previas. Es decir, estás hablando de lo mismo, digo: ¿A dónde  
91 está la diferencia? Y eso es lo que a mí más me cuesta...

92 **Sí, hablaba con una estadista y me mencionó la misma dificultad, le costaba**  
93  **sintetizar una idea... En educación es muy difícil... Bueno, lo siguiente que quería**

94 **preguntarte era si sentiste dificultades para hacer trabajos finales, ya me comentaste**  
95 **un poco...**

96 Sí, me cuesta... Me cuesta, ahora, encontrar el tiempo más que antes... Antes tenía  
97 tiempo, antes me costaba decir bueno: "Hasta acá", lo entrego... Ese es el gran problema  
98 de entregar el trabajo, como que me quedaba la obra inacabada, como decís vos, y decís:  
99 "Che... Esto todavía tiene que trabajarse o re-trabajarse" y no lo entregaba por alguna  
100 razón, y entonces... vos veías mi trabajo y había un montón de información y toda...  
101 pum, pum, bloques muy brutos y decís: "Ché, esto va con esto...", algunos comentarios  
102 en amarillito, en rojo, eh... con la idea, con el croquis, y después me faltaba un poquitito  
103 más como para cerrarlo y que quede lindo y leído, entregable y consistente... Entonces,  
104 esa vuelta de rosca es la que siempre me está faltando para entregarlo en tiempo y  
105 forma... Una cuestión que me pareció buena, por parte de la gente de posgrado es poner  
106 presión sobre el maestrando para decir okey, hay una fecha límite y que generalmente son  
107 quince o treinta días después... Y otra cosa que me parece fantástica es que, desde la  
108 clase uno se diga cuál es el objetivo de trabajo y empezar a trabajarlo en lo posible desde  
109 la primera clase. Me parece que eso es importantísimo, porque hace que, vos empieces,  
110 alomejor... sin darte cuenta empezás a trabajarlo y empezás a tener una estructura,  
111 croquis, y después le vas poniendo color, y, a medida que avanzas con la clase le vas  
112 agregando cositas, y sobre el final, alomejor ya tenés el trabajo casi cerrado y con un  
113 poquito más de envión lo podés cerrar. Me parece que eso es principal para que... no le  
114 pase a la gente lo mismo que me ha pasado a mí...

115 **Totalmente, no sabía que te dan el objetivo del trabajo final desde el comienzo. Re**  
116 **bien.**

117 El objetivo del seminario... Pero no todos, algunos que... yo entiendo, con esto de  
118 pandemia, tuvieron que hacer una modificación. Entonces, al inicio, por ejemplo, algunos  
119 seminarios... Yo le preguntaba desde la clase uno; digo, "¿Cómo se aprueba?" "Un  
120 trabajo..." "Bueno, ¿Cuál es el trabajo? ¿Cuál es la consigna del trabajo?" "Bueno, vamos  
121 viendo..."; digo: "No, necesito ahora" (risas) Eh... entonces, bueno... Yo entendía que,  
122 como en el otro lado, estaban re-organizando las cosas y no las tenían cerradas, porque  
123 tenían que hacer una adecuación. De hecho, uno de los seminarios hicieron una propuesta,  
124 y esa propuesta se fue modificando, de hecho hubo un malestar bastante interesante en el  
125 resto de los maestrandos porque, diciendo: "Che, me dijiste que era algo simple, que era  
126 esto...". Y después, la última clase aparecieron un montón de cosas y diciendo, "che, ¿No  
127 te parece que trabajamos un montón? ¿Qué ya está? ¿Es suficiente?" Yo noté eso, una  
128 especie de resquemor que quedó en el resto de los compañeros, porque diciendo: "Eh, me  
129 cambiaste la bocha a último momento y ahora estás pretendiendo mucho más"; pero  
130 bueno, terminó siendo enriquecedor, porque todo el mundo trabajó mucho, muy bien...  
131 Y eso es algo... No sé si es una pregunta que viene más adelante, si vos estas haciendo  
132 un estudio sobre la maestría, en particular, sobre esta maestría... Pero, me parece que el  
133 aporte positivo de la maestría en docencia es la heterogeneidad de los maestrandos que  
134 hacen la carrera. O sea, te juntas con un médico, un veterinario, otro ingeniero de otra  
135 facultad, de otra universidad pública, de otra universidad privada, y que, me parece que  
136 parte del aprendizaje, además de lo que dan los profesores, creo que aprendemos de  
137 compañeros; a conocer otras situaciones, otros escenarios, otras formas de trabajar alguna  
138 situación que, alomejor a alguno le puede rozar poquito o ser la misma, ser parecida.  
139 Entonces, me parece que, o conocer realidades totalmente distintas que nunca vas a  
140 conocer porque no trabajas en ese ámbito, porque no trabajas en esa materia, y conocer  
141 un poquito otras alternativas. Me parece que eso es enriquecedor al máximo, digamos,



142 que te lo da la misma heterogeneidad de las personas que cursan la carrera... Ya tengo  
143 cuatro cohortes con las que he participado... Y las cuatro fue de la misma manera.

144 **Justamente, eso no lo pregunto, pero es algo que lo mencionaron todos y que es un**  
145 **punto a favor de la maestría, realmente. A parte lo veo en la clase, que yo participo**  
146 **en las clases de M I y veo que colaboran muchísimo entre ustedes, se pasan**  
147 **información y se arman debates interesantes en la clase. Eso me llamó la atención,**  
148 **también... Por ser cuatro horas de cursado... Hay que sostenerlas... Eh... Y, ¿Vos**  
149 **piensas que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir en la maestría?**

150 Cero... Nada... En la escritura, este ámbito, como te dije, no me dio herramientas. Eh...  
151 Muy pocas materias que son del ámbito social; alomejor alguna en primero, como:  
152 Ingeniería y Sociedad, en donde no escribíamos demasiado y alguna materia electiva,  
153 como por ejemplo, metodología de la investigación, que podías no hacerla porque era una  
154 electiva, en donde bueno, empezamos a leer sobre el positivismo, sobre métodos, sobre  
155 cuestiones que tendrían más relación a la maestría... pero en el resto no, yo diría que muy  
156 poco...

157 **Y, en tu pasaje del grado al posgrado, ¿Pensas que hubo cambios en tu forma de**  
158 **escribir?**

159 Sí, totalmente... Ahora soy peor, porque no escribo ni en técnico ni en social... Es como  
160 que me quedé en un medio. Como para que, en el ámbito de la maestría, la parte social  
161 como que me digan: "Che, escribis muy bruto" y para que la gente de sistema me digan:  
162 "Che, le das mucho a la guitarra". Entonces, como que estoy ahí en una transición, y  
163 después volver a una o poder llegar a la otra es complicado, como que estas en el medio  
164 del río... Y decís: "¿Para dónde voy? ¿Para qué orilla? Y bueno, tenes que tomar alguna  
165 decisión, y ahí está la inteligencia de poder contextualizar y decir: "Bueno, escribo para  
166 la carrera dura o escribo para las ciencias blandas"; entonces, bueno, me parece que me  
167 falta un recorrido todavía para poder mechar, tipo: hablar dos idiomas; hablar chino  
168 mandarín y castellano y hablar con uno y dar vuelta la cara y hablar con otro en el otro  
169 idioma.

170 **Sí, como decís, son dos idiomas distintos. Yo creo que no hay una que esté bien o**  
171 **mal, y tampoco hay necesidad de mezclarlo, porque son cosas distintas; pero, viste...**  
172 **Se escribe diferente; no se escribe mal en ingeniería, yo estuve viendo la escritura en**  
173 **ingeniería y es... digamos, otro tipo de vocabulario, tiene aspectos más técnicos; se**  
174 **escribe de otra forma, otro tipo de informes que las ciencias de la educación. Tal vez**  
175 **no se hacen reseñas y monografías, pero en la ingeniería se escribe... Un vocabulario**  
176 **más técnico, obvio, por eso, tal vez, vos sentís que no te dio las herramientas para**  
177 **escribir trabajos sobre educación...**

178 En la maestría... claro, exacto. Digamos, me falta el guitarreo, por decirlo de alguna  
179 manera...

180 (risas) **Ya nos tratan de todólogos...**

181 Y, al principio como que suena, como que parece que una frase, con una palabrita estiran  
182 y estiran y hacen un... Entonces, otra vez, no me malinterpretes, no estoy hablando ni  
183 mal de una ni de otra... Son caracterizaciones de las profesiones, de los dos lugares que  
184 tienen su impronta... Eh... pero bueno, hay que acostumbrarse a eso, es como hablar o  
185 escuchar otro idioma. Vos al principio es como que, bueno, escuchas un... No sabes  
186 identificar ni una palabra; una vez que empezas a trabajarlo y empezas a reconocer

187 palabras y empezas a entender de qué se trata... Y después en un momento te largas a  
188 hablarlo vos. Bueno, sería más o menos similar haciendo una analogía a eso, diciendo  
189 bueno, empezar a escuchar, por ejemplo, para citar algún nombre, a M, si es el primer  
190 seminario es como que bueno, listo, si vengo de la ingeniería y en el primer seminario me  
191 encuentro con M me voy de la maestría, no la hago, porque es como haber escuchado  
192 cuatro horas de chino mandarín y decir: “¿Qué hago acá?” básicamente... Entonces,  
193 necesitas un recorrido previo como para llegar a la clase de ella y no perderte en el tintero  
194 y poder aprovechar toda la información que ella brinda; entonces, y poder estar a ese tipo  
195 de situaciones y contextos. Por eso, no me malinterpretes, no estoy diciendo que la  
196 dialéctica o la forma de escribir de uno es mejor que la de otro... O está bien o está mal;  
197 digo, son diferentes y en esa diferenciación uno tiene que adaptarse y para esa adaptación  
198 necesita contenido, trayecto, experimentar, reinventarse y tratar de entender... y mucho  
199 esfuerzo por parte de uno para poder entender ese otro idioma. Y escribirlo mucho más,  
200 obviamente, primero lo entenderás y después lo empezarás a escribir...

201 **Sí, obvio, yo te digo porque, el año pasado estuvimos en la carrera de ingeniería**  
202 **estudiando la escritura; y, era meterse a un aula y no entender nada... Un**  
203 **simbolismo, era lo mismo que me hablaran en chino mandarín. Entonces, digo,**  
204 **bueno... Se escribe de otra forma. También es necesario sacarse ese prejuicio de que**  
205 **no escriben, y saber que escriben otras cosas.**

206 Perfecto...

207 **Y durante el cursado de la maestría, ¿Obtuviste u obtienes orientaciones, consignas**  
208 **o actividades de escritura por parte del docente?**

209 Sí, bueno, en el caso de M I, principalmente, bueno, ella está, el hecho... creo que tiene  
210 un seminario de escritura que es opcional; se que existe y creo que lo voy a hacer si se  
211 vuelve a dictar. Eh... ella es muy gráfica a la hora de explicar las cosas... Es algo que, lo  
212 hace tan simple, tan fácil, de decir: “Uy, que pavada que es... mirá lo que me está  
213 diciendo... Es una pavada...” Después cuando te pones no... Te cruzas con un montón  
214 de piedras en el camino, que decís no... A ver... ¿Cómo hago para que me salga fácil  
215 como ella? Entonces, bueno... Ahí esa bajada de línea, obviamente, que uno tiene que  
216 hacer mucho esfuerzo, pero hay un popurrí de docentes, digamos... Cada docente tiene  
217 su impronta, algunos te allanan el camino, por decirlo en criollo... diciendo, bueno, como  
218 estructurarlo, como facilitar que vos llegues a buen puerto a nivel de escritura, eh... y  
219 otro es como que asume que vos lo manejas, es tu responsabilidad poder hacerlo. Bueno,  
220 depende de vos ahí que grado de manejo tengas en la escritura que... puedas llegar a ese  
221 buen puerto, pero bueno... Eso tendríamos que hablar, no se, de cada profe, de cada  
222 seminario en particular, también el contenido que se da... No es lo mismo dar para mí las  
223 materias relacionadas con tecnología; tecnología educativa, multimedial y demás, que, yo  
224 me sentía como un “pez en el agua” que, para mí, es más, las profes es como que me  
225 adoptaron como el especie de adscripto ahí... Es más, en la primer comisión, la primer  
226 cohorte que hice es como que trabajaba a la par de la profe, y le conseguía las  
227 herramientas, y era algo que me interesaba; de hecho, agradezco eso, porque, ella me  
228 mostró que existía algo y a la semana ya tenía una herramienta con la que trabajar y estaba  
229 explicando a mis compañeros cómo hacer lo mismo... Eh... pero después, por otro lado,  
230 yo tengo curriculum y filosofía, y decir: “okey, a ver... Así, okey... vamos por ahí”, y te  
231 cruzabas con un montón de piedras y decís, “okey, este tipo ¿Qué está tratando de  
232 decir?”... Y, empezar a reerlo y decir: “che, otra vez: no, lo voy a leer mañana porque  
233 hoy no tengo la materia gris y no entiendo esto... No estoy terminando de cerrar la idea”.  
234 Entonces, bueno... dependiendo de ese contexto...

235 **Y, por ejemplo, en la consigna o cuando te dieron los trabajos finales, ¿Hay algún**  
236 **trabajo que te haya interesado en la forma en que te lo presentaron... o que te haya**  
237 **ayudado?**

238 Eh... todos... Todos de alguna forma tienen su beneficio, su ventaja... Algunos trabajos  
239 se podían hacer grupales; el hecho de hacerlo grupal, bueno, vuelvo a tomar esto que  
240 decía... Me puse en contacto con dos profes que tratan en habla, mmm... fonoaudiólogas,  
241 eh... Entonces, formé un grupo con las dos fonoaudiólogas y... la verdad que pude  
242 compatibilizar con ellas, de alguna manera, busqué mi lugar para ver como podía aportar  
243 al trabajo, porque era, sobre la temática que tratamos era sobre la carrera de  
244 fonoaudiología. Entonces yo... un outsider, digamos, ¿Qué podría hablar de la carrera de  
245 fonoaudiología? Entonces, yo de alguna forma había trabajado con el tema de  
246 competencias, el tema de rúbricas, que yo les muestro cómo es lo que se y vemos cómo  
247 adaptarlo a este contexto... Entonces, eso me sirvió porque de alguna forma pudimos  
248 interrelacionar contenidos, conocimientos entre los distintos maestrandos... Eh...  
249 Después bueno, trabajos que... eh... que te ayudan a estructurar... que se yo, el de  
250 metodología de investigación con el profesor I, el tiene un montón de información, y que  
251 te brinda y decir: “Bueno, cómo empezar a estructurar sobre el trabajo que vienen  
252 haciendo de M I y re-hacerle una vuelta de rosca, como para agregarle algunos estamentos  
253 y alomejor re-trabajar otros...”. Alomejor, M I e Ignacio en algunos aspectos tienen una  
254 mirada un poco más diferenciada, porque nos decía: “Ah, bueno, si ustedes le entregan  
255 esto a M I les va a decir que es mucho”, eh... Entonces, él tenía una visión de lo que, que  
256 el otro profe tenía en consideración. Entonces, como sabía que veníamos del grupo de M  
257 I y después otra vez nos íbamos a encontrar con ella trataba de que eso se adecúe a ciertos  
258 estándares, normas, reglas, que después el otro profe nos iba a evaluar... Entonces,  
259 digamos, le doy valor a todos los trabajos: grupales, individuales, que requerían una  
260 exposición previa... El de I requirió una exposición previa, el de evaluación de los  
261 aprendizajes requirió una exposición previa... Entonces, eso también porque te ayuda la  
262 oratoria y el hecho de sacar para afuera esas palabras, como te decía, te ayudan a hacer  
263 ese click de decir: “Okey, lo estoy entendiendo y lo puedo expresar, además”... Y,  
264 alomejor, al principio, hablás como tipo gangoso... Pero bueno, después te van  
265 empezando a salir las palabras, incorporas vocabulario nuevo, específico sobre esa  
266 temática y en particular sobre las ciencias sociales... Eh... Empezas a tomar autores, a  
267 que se repiten de un seminario a otro... Trabajan alomejor al mismo autor, pero en otro  
268 ámbito en otro aspecto, otra mirada o alomejor como complementariedad... Entonces,  
269 vas integrando conocimientos de uno y otro seminario, eh... Interesante... No te podría  
270 dar, digo... o será que yo empecé en el 2009; de hecho, mirá, el primer seminario que  
271 hice eh... coincidió con que después yo me fui de viaje a Europa. Y, en ese momento  
272 estaba iniciándose, estaba a mitad de camino el tema del proceso de Bolonia y fui a dos  
273 o tres universidades allá... Una de ellas fue la Universidad en Sagre... Más allá del idioma  
274 que no entendía nada, pero... hablé con un profesor, me invitó a la oficina, hablamos; y  
275 me puse a investigar un poco, de hecho ahí salió el objetivo de ese trabajo que había  
276 hecho previamente, y teníamos más tiempo para hacerlo; entonces, me vine con esa  
277 idea... Ese conocimiento y me puse a trabajar sobre eso, que fue: el proceso de Bolonia...  
278 Y terminé... Es más, en base a un comentario que el mismo profe había dicho... En otras  
279 cursadas había otros maestrandos que habían hecho trabajos que se habían publicado...  
280 Digo: “Okey, yo también quiero publicar... Y lo terminé publicando”. Mi primer trabajo,  
281 hay una... se llama Edutecne la facu, que vos envías el trabajo y te lo evalúan y te lo  
282 publican en una especi de biblioteca virtual. Digamos, no hay un jurado, un referato, no  
283 sé que tanta validez tiene, pero buscas: “Caso de Bolonia, E P” y creo que salgo ranqueado  
284 en uno de los primeros... Ya está citado por otro; entonces, digo... “¡Qué bueno!” Me

285 puse un desafío en base a un comentario que hizo el profe en base a una experiencia que  
286 fue en el medio, porque también tuvo que ver mi viaje a Europa y haber conocido distintas  
287 facultades, y haber interactuado con, haber saltado el tema del proceso de Bolonia que no  
288 tenía idea que existía y que lo traje para estos lugares... Y, bueno... Dio esa resultante...  
289 Me pareció positiva...

290 **¡Qué interesante lo que me contas! Ahora que nombras Bolonia, la UNR tiene**  
291 **convenios con la universidad... Se pueden hacer intercambios virtuales... Muy**  
292 **interesantes para hacer...**

293 Sí, seguro; hay un montón... Pero no te da la vida para hacer todo... Yo soy muy de  
294 engancharme en todo... En absolutamente todo, y decís: “che, pero no... pará... poné la  
295 munición gruesa acá porque, otra vez, te vas a quedar sin el pan y sin la torta”. Entonces,  
296 estoy tratando de ser pragmático en eso. Y mi objetivo este año fue, bueno: “El 2020  
297 tengo que sacar la especialidad”. Acomodé el lugar y otra vez me está pasando de que  
298 estoy haciendo los seminarios de maestría y el seminario que me quedó así eh... nada...  
299 El de curriculum... todavía no lo entregué... pasaron ya casi cuatro meses y le debo el  
300 trabajo... Hice el taller, la presentación, tengo escrito el 90% del trabajo... Me falta ese  
301 redondeo para entregarlo, por más que vengan correcciones, y después que pasa la primer  
302 quincena... ya ahí, empezas a decir: “Uh... Ya estoy tarde... ¿Cómo le voy a mandar un  
303 mail a esta profe diciendo, después de 15 o 20 días de que lo tenía que entregar, “Che,  
304 profe, ¿Me corrige el trabajo?”? Entonces, ese miedo a... que estás haciendo el ridículo  
305 básicamente... Y es lo que me está pasando ahora, que: “Bueno, no... aquello...” tengo  
306 que hacer aquello, hago aquello y dejo otra vez de lado... Y ahora ya pasaron cuatro  
307 meses de eso... Entonces, me parece que ese es un punto que tengo que erradicar y que  
308 me vuelve a pasar otra vez... y que me parece que es bueno hacerlo saber al resto para  
309 que no caiga en la misma problemática...

310 **Claro, ni hablar... Está bien... A ponerse las pilas para convertir ese proceso en**  
311 **producto...**

312 Exacto, hoy me levanté temprano con la idea de hacer eso... pero bueno, colgué ropa,  
313 acomodé los platos y le buscaba la vuelta, vino uno y llamó otro y digo: “Bueno, ya se  
314 hacen las nueve y media, tengo la entrevista” y digo: “no, no me voy a poner ahora, voy  
315 a cortarla, después de la entrevista me pongo”. Así que después de cortar con vos ya tengo  
316 abierto el trabajito de currículum para empezar a trabajar.

317 **Buenísimo. Y... escuchá... Al presentar trabajos finales, ¿Recibiste la corrección**  
318 **junto a la calificación? ¿O únicamente la calificación?**

319 Eh... Bien... Sí y no... En algunos sí y en otros no... Y de los que sí o... había una  
320 especie de situaciones diferenciadas... Por ejemplo, en algunos hacías como un taller y  
321 después entregabas el trabajo... Y ese taller era en base a lo que estabas haciendo en el  
322 trabajo. Entonces, el taller recibía las correcciones o el feedback, por decirlo de alguna  
323 manera, porque... no solamente eran correcciones, sino diciendo: “Bueno, veo bueno esto  
324 que hiciste acá...” Eh... “reconozco que has trabajado en esta línea”... digamos como,  
325 tipo check list, otra vez, voy a la ingeniería... Eh... diciendo, “Esto lo lograste”, “Esto lo  
326 cumpliste”, “Ah, bueno... Este apartado te faltaría tal cosa... Fijate si en el trabajo me lo  
327 podés hacer...” Y después, bueno, el trabajo en algunos casos venía con una corrección  
328 o alguna observación, más allá de que, o sea, no había una vuelta a devolverlo con esas  
329 correcciones... Y en otros directamente no existían esas nuevas observaciones sobre el  
330 trabajo entregado... Nos dijeron bueno: “Está bien, la nota... Está aprobado” y listo...



331 **Claro, entonces, me estás contando que ese comentario, aunque sea, en algunos...**  
332 **Ese comentario constructivo está y, bueno, ya me dijiste algunas pautas de lo que**  
333 **son esas devoluciones... pero ¿Te acordás alguna específica?**

334 Sí, en la de Evaluación de los aprendizajes, no me acuerdo la observación, porque me  
335 parece que fueron todas... Fueron una seguidilla de alumnos que presentamos... Creo  
336 que se hizo sobre el final, eh... Y fue bastante generalista en algunos puntos... Eh... La  
337 de I S también, nos hizo comentarios; es más... esas correcciones también estuvieron  
338 durante el cursado, porque hay unas pre-entregas, sin hacer la entrega formal del trabajo...  
339 Nos iba preguntando: "Che, bueno, el avance" y M I también, bueno, y habla cada uno...  
340 Y sobre lo que muestra cada uno hace la corrección en ese momento sobre el trabajo en  
341 proceso, no sobre el trabajo terminado. Entonces, son feedbacks que vos obtenés y te dan  
342 posibilidades... Es más, hasta son mejores, otra vez... Si te plantean el trabajo desde un  
343 inicio vos podés empezar a hacer correcciones menores, aproximaciones sucesivas, y  
344 entonces, es como que vas evolucionando un poco lo más naturalmente con ese trabajo y  
345 no te cuesta más que decir: "okey, me tiró al diablo todo esto que hice"... ¿Y por qué  
346 esperar al último punto? Alomejor hubo una sección previa, en donde vos empezaste a  
347 escribir... Estaba muy en borrador, pero ya te dio alguna indicación en donde no  
348 terminaste con esa idea sobre el final y que después de un plumazo te volaron todo y tenes  
349 que volver a arrancar... Sino que, ya ese trabajo que vos habrías desperdiciado en hacer  
350 algo con una orientación que no estaba del todo correcta, ya te lo ahorraste y empezaste  
351 a trabajar sobre cómo hacerlo o cómo se esperaría que lo hagas...

352 **Está buenísimo ir acompañando el proceso, veo que hay muchos seminarios...**

353 Sí, sí... Aparte, está ahí, en lo que se habla de educación, por lo menos en el grado... Las  
354 relaciones verticales y horizontales entre materias. Alomejor está más estructurado en el  
355 grado, porque bueno... vos tenías primero, segundo, tercero y cuarto con una materia  
356 integradora, con materias electivas, con materias de las ciencias básicas, con materias de  
357 la especificidad de la carrera... Están más estructurados, por decirlo de alguna manera, y  
358 cuesta un poquito más... Pero en el seminario creo que, por lo menos la impronta de I, M  
359 I y, por ejemplo, L F, que fue en su momento coordinadora de la carrera. Entonces, hay  
360 una especie de relaciones entre los profes, que, de alguna manera, lo tratan de llevar a la  
361 cursada, en donde lo que hiciste en un seminario puede ser el inicio, o, usarlo de base, o  
362 alguna partecita de base como para seguir re-trabajándolo con otro aspecto de ese  
363 seminario... Y no es que arrancaste de cero... Y eso también está bueno como para  
364 pensarlo en la tesis, digamos, como para que la tesis no cueste tanto... Y eso es algo que  
365 trato de hacer y le digo a todos los compañeros que voy cruzando, y decir, ya si empezas  
366 a pensar en el tema de tu tesis, todos los trabajos que hagas... podés tomar alguna temática  
367 que está enfocada al trabajo de tu tesis; entonces, ya vas allanando el camino... Es más,  
368 alomejor podés recuperar algún trabajo que hiciste y puede ser el iniciador de un capítulo  
369 de tu tesis... Entonces, eh... Estaría fantástico que se podría... Lo ideal sería eso,  
370 digamos... Desde el primer seminario ya, sería, como producto, por lo menos muy inicial,  
371 pero producto al fin, que puede ser una entrada para tu tesis... Entonces, ir pensando  
372 desde ese primer día... Me parece que es importantísimo, obviamente que es muy difícil,  
373 yo me pongo en el lugar del otro... Me pongo en el lugar de R G., M I, que alomejor están  
374 más a cargo de la carrera, de cómo hacerle ver a un alumno, por ejemplo a mí, que viene  
375 de otra carrera mucho más dura de que empiece en el primer seminario a pensar en la  
376 tesis, que está de acá a dos años. Nose... decir: "¿No es demasiado futurología para eso?",  
377 pero bueno... eh... Creo que la semillita hay que tirarla para que, eso mientras más  
378 temprano empiece a germinar el alumno después lo va a terminar aprovechando, porque  
379 le va a costar mucho el trabajo de la tesis...

380 **Sí, lo considero de la misma manera; muchos/as maestrandos/as mencionaron la**  
381 **importancia de que se vaya construyendo la tesis a medida que se van haciendo los**  
382 **seminarios; porque también, uno tiene otra implicancia y va recogiendo información**  
383 **de los seminarios, pero en muchas ocasiones eso no se vé...** Además, porque el trabajo  
384 final compete a otro objetivo, que tal vez no se relacione al tema de la tesis... Entonces,  
385 es difícil hacer esa articulación de manera autónoma.

386 Claro, es una especie de tetrís que tenes que empezar a ubicar y desde entrada, digamos,  
387 pero... eh... no sé... se me ocurría, alomejor, como una de las primeras clases del primer  
388 seminario... Está bien, le estás robando clases a ese seminario, pero, no sé... que se lea  
389 un informe técnico, una tesis, ya uno empieza a decir: “Ah, esto es una tesis de maestría”...  
390 “Así, tiene esta impronta”. Entonces, por más que no quede nada o casi nada ya empezas  
391 a palpar como funciona eso... Me parece que podría verse qué posibilidades hay...  
392 Alomejor no existe... “Eh... che, mirá... para poder ver eso necesitamos, mínimo tres  
393 clases” De cinco que tiene un primer seminario no le puedo robar tres de cinco clases al  
394 seminario tal porque no puedas en su seminario... Y es totalmente entendible...

395 **Bueno, y... En tu caso, ¿Cómo sentís que aprendes más en el cursado de cualquier**  
396 **materia, de cualquier seminario? ¿Qué sentís que te ayuda a aprender a escribir?**

397 Eh... qué buena pregunta... No lo sé... No sé si hay una forma... Yo creo que son  
398 varias... Sí me sirve el ejemplo. Cuando me muestran algo hecho y decís: “Bueno, yo  
399 tengo que llegar a algo parecido...” ¿Cómo empezó? M I es muy gráfica en eso, es decir,  
400 por ejemplo... ella te da ejemplos muy concretos de... Por ejemplo, cómo arrancar un  
401 párrafo para escribir o cómo hacer una cita de alguien, o parafrasear a alguien o relacionar  
402 dos temas; entonces, para mí, que vengo de las ciencias duras, otra vez, ese tipo de  
403 ejemplitos es como super esclarecedor... porque decís: “Ah, okey...” apuntas a eso...  
404 alomejor lo trato de hacer en la primera... y no me va a salir... pero por lo menos se  
405 adonde tengo que apuntar... o cuáles son las herramientas lingüísticas de escritura, que  
406 puede tener uno para llevarlo a la práctica... Entonces, con el hecho de leer... A veces  
407 lees eh... trabajos, ponele... un libro, capítulo de libro y demás... y estás preparado para  
408 hacer libros, no para hacer trabajos ni para hacer tesis... Entonces, tienen otra impronta;  
409 el tipo de escritura es muy diferente al que después vos tenes que desarrollar en el  
410 trabajo... Entonces, me parece como... pequeños ejemplos o citas, como para... uno  
411 hacerse la idea de cómo puede empezar a escribir de la manera que se espera en los  
412 trabajos y en la tesis eh... me parece que esa es la que me dio mejores resultados...

413 **Buenísimo. Sí, la verdad que sí... El ejemplo es una estrategia importante para**  
414 **aprender, y sobre todo, con la escritura también... Te ayuda mucho...**

415 Ahí en el trabajo, ponele, en los trabajos... que ahora venimos, el de I, el de M I, que cada  
416 uno muestra su trabajo... empezas a ver eso, digamos: “Ah, el título lo puso acá, empezó  
417 a escribir de esto”, eh... los comentarios que hace M I, por ejemplo, un ejemplo  
418 concreto... Objetivos: objetivos generales y específicos.. Y había uno de los compañeros  
419 que había puesto una especie de preludio, introducción, después el título grande: objetivos  
420 eh... “En este trabajo se van a presentar los siguientes objetivos”... Dice... No, volalo al  
421 diablo, eso... directamente, poné: objetivo, objetivo general y poné el objetivo general...  
422 Sacá la guitarra, porque ahí no hace falta la guitarra...

423 **Claro...**

424 Y, entonces, bueno... Fantástico, listo... Ahí sí más a la ingeniería... Qué tenes que decir  
425 que viene el objetivo uno, ahí está...

426 **Claro... (risas) La siguiente pregunta es sobre la escritura de tu Plan de Tesis o**  
427 **Tesis... ¿En qué punto, por incipiente que sea, estás? Y, ¿Cuáles fueron las**  
428 **dificultades que tuviste?**

429 ¿Cuál fue la primer pregunta sobre la tesis?

430 **¿En qué punto estás?**

431 Verde... Eh... Plan de Tesis... Eh... Y ahora estoy tratando de escribir, alomejor, algo  
432 más de... quería cerrar, otra vez, el Plan de Tesis, y que me quede lo mejor acomodadito  
433 y poder ser pragmático y entregarlo... Hacer un copy and paste, digamos... duplicado de  
434 ese archivo, pero ya tenerlo más o menos cerradito y empezar con uno de los capítulos...  
435 Eh... en lleno, y, alomejor ese capítulo me da lugar a incorporar cosas de los otros...  
436 Entonces, apunto a este capítulo, pero voy agregando... “Ah bueno, cuando llegue a este  
437 mencionar tal cosa o tomar tal autor, o leer tal libro, o leer tal artículo, o relacionar este  
438 punto con este punto... Eh... Y, después llevarlo al calendario diciendo “Bueno, mejoro  
439 mi calendario, bueno... había pensado que...” porque, por ejemplo, armar el calendario  
440 en donde uno no tiene ninguna experiencia... Y nosotros explicamos esto en mi carrera,  
441 por ejemplo, cuando se da Proyecto, las estimaciones de tiempos... Eso es un punto  
442 importantísimo... Y es muy importante haber tenido experiencia o haber preguntado a  
443 alguien que tenga experiencia... Decir: “Che, relevamiento bibliográfico ¿Cuánto me  
444 lleva?” “Y, que se yo... Nunca lo hice, entonces, no te puedo decir si un día, dos días,  
445 quince días, doscientos días... No sé... le pongo una marca”... Y te dicen: “No, pero cómo  
446 vas a estar... Es muy poco...”, “Bueno, no sé, les pongo todas...”, “No, cómo vas a  
447 ponerlas a todas”... (risas)... Entonces, el no haberlo hecho nunca, no tenes una heurística  
448 para decir: “La última vez que lo hice me llevaron tres meses... Bueno... pongo tres  
449 meses y después veo...” Y alomejor en esta me lleva tres y medio, y bueno... en la  
450 próxima pongo tres meses y un cuarto. Entonces, hago un promedio entre los dos, por  
451 decirlo de alguna manera... Pero ese tipo de cosas, que no sé si es necesario cambiarlo...  
452 Porque me parece que el Plan de Tesis, el cronograma queda ahí, y después como que...  
453 Y ahí es donde digo: “¡Qué poco valor tiene eso!”... Digamos... Es como para pensarlo  
454 nomás... cómo diciendo, tenes una idea de que existen estos puntos... Pensarlos un  
455 poquito y queda ahí tapado con el tiempo... Para nosotros eso es tan importante que...  
456 Ese cronograma se va adaptando a medida que vas avanzando y haces ajustes... Entonces,  
457 en el trato con el cliente vos le decís: “Bueno, yo había planificado 45 días para tu trabajo.  
458 Por el avance al día de hoy, veo que estamos atrasados con respecto a ese estima y que  
459 no van a ser 45 días... Van a ser 50”. Entonces, en esta carrera no pasa, digamos, se hace  
460 el primer plan y queda ahí, se olvida en el tiempo...

461 **Claro... Sí, es como vos decís, efectivamente, en el desarrollo del trabajo uno deja**  
462 **de tenerlo en cuenta... Eh... Y... ¿Hay alguna sección que te resultó muy difícil de**  
463 **escribir?**

464 Lo más difícil, por ejemplo, ahora... que estoy tratando de... porque viste que cambió  
465 la circular con la forma de que se estructura el plan de tesis y también obviamente la  
466 tesis...Entender, siempre lo tengo que volver a leer, justificación y fundamentación... No  
467 sé cuál es la diferencia, para mí es lo mismo... O... otra vez, tan fino es que, para mí es  
468 lo mismo... Y, eso me parece que es importante cuando se empieza a trabajar con estos  
469 seminarios últimos... Empezas a trabajar sobre el Plan de Tesis... de hacer... de dejarlo  
470 escrito y en alguna PPT decir: “Justificación se refiere a esto: ... y fundamentación a esto:  
471 ...” y con algún ejemplito... Entonces, uno, cuando se olvida de la diferencia, va a ese  
472 ejemplo... “Ah, era ahí, listo... Sigo por este camino y sigo escribiendo para lograr este

473 pequeño detalle que me lo grafica, me lo hace muy claro, de qué significa"... Eso para mí  
474 sería eh... importantísimo... La diferencia entre justificación y fundamentación...

475 **Buenísimo, Y para terminar con este eje... ¿Qué uso informal de la escritura haces?**

476 Ya sea escritura en agenda, que ahora estoy tratando de sacar... en papelizar todo, porque  
477 eso me lleva a tener grandes volú

478 menes de notas que hice durante toda mi vida y las tengo ahí archivadas y digo, bueno,  
479 en algún momento las voy a leer, y veo si me sirve y si no me sirve las tiro... Y sigo  
480 acumulando; entonces, estoy haciendo lo mismo, que no sirve si no le doy continuidad,  
481 pero estoy haciendo lo mismo en drive, por ejemplo; entonces, agarro, eh... "notas"  
482 tengo, como una bitácora de clases de cada seminario... No sé: "clase 1" y, a medida que  
483 van explicando, diciendo, voy tomando notas y después, a veces, hago otro archivo a parte  
484 con ideas o algo muy específico, y me agendo: "importante, ver esto", "libro  
485 recomendado para tal cosa de tal capítulo", "ver esto otro"... eh... digamos, como estos  
486 tool tips que en algún momento usé también en la compu, que se me llenó de adhesivos  
487 amarillos; eh... como para acordarme de cosas, pero eso sirve como cuando son 2 o 3,  
488 10, cuando superan los 10 listo... Ya no sirven para nada... Y tienen que ser 3 o 4, como  
489 te digo, 5, y que después al otro día, a los dos días o en la semana lo rescates, y decir:  
490 "Okey, ¿Qué era? ¿Esto es importante? Sí, lo puedo leer, no lo puedo leer... Listo, no,  
491 archivado" Eh... o lo completo... Entonces, tomar decisiones en eso... Como una especie  
492 de tool list, no más de 10 tareas próximas a realizar y después sacarlas de encima; porque  
493 después queda como una lista que se va agrandando y no sirve para los fines prácticos..

494 **Bueno, ahora me gustaría saber un poco sobre tu experiencia en tu carrera de**  
495 **grado... Me dijiste que sos docente y también, bueno, fuiste estudiante... Entonces,**  
496 **me interesa saber ¿Qué escribías en tu carrera de grado y qué escribis ahora como**  
497 **docente?**

498 Eh... digo... en la carrera de grado me queda muy lejos de acordarme de cosas y hacer el  
499 esfuerzo para poder recordarlo, pero ¿A qué? A nivel de trabajos prácticos, escritura  
500 informal o complementaria...

501 **Claro, como estudiante podés escribir exámenes, cuadros, gráficos, incluso**  
502 **resúmenes para ponencias en congresos...**

503 Sí, bueno... la forma de estudiar: para mí era importante tener el big picture; entonces, en  
504 las materias yo hacía una especie de... primero lectura rápida con algunos marcadores y  
505 después me agarraba cuatro o seis hojas A4, las pegaba y me hacía el croquis; me lo ponía  
506 en la pared... Entonces, con los temas principales, tipo eh... diagrama general de la  
507 materia... Entonces, aparecían todos los contenidos, las unidades, temas principales,  
508 alguna observación de alguno... Entonces, si yo quería, empezaba a estudiar y me  
509 mareaba, es decir: "¿Y en donde estoy?" "Ah, estoy: acá"... Es como... darme una idea  
510 de decir "No perderme en el bosque, y saber donde estoy dentro del bosque"... Eso era lo  
511 que más me dio resultado, y también depende de la materia, porque, que se yo... Análisis  
512 matemático 1, 2, en donde era resolver ejercicios, resolver ejercicios, ejercicios... ese big  
513 picture no servía demasiado... Entonces, era más resolución de ejercicios y acomodar, y  
514 organizar por tipo de ejercicio y armar una especie de carpetita o si tenía un libro  
515 cuadriculado en donde no se podían sacar las hojas, bueno.. Dividía: "acá van las  
516 ecuaciones, acá el teorema de tal cosa, y así...". Y, después bueno, participar en congresos  
517 ese tipo de cosas... para ISI en ese momento, la investigación no existía. De hecho, en la  
518 primera acreditación de la carrera, el punto oscuro que no había nada era el tema de



519 investigación; ahora, hoy te digo que no, que los chicos ya, a partir de tercero, ya  
520 empiezan a saber de que existe la investigación, que se puede investigar, que hay grupos  
521 de investigación, eh... hacen convocatorias, hacen como paneles, en donde explican los  
522 trabajos de otros chicos, tratan de incorporar chicos en primeros estadios de la carrera a  
523 la idea de investigación; yo, en ese momento, te digo... la única materia en donde existía  
524 algo relacionado a la investigación era metodología de la investigación... Una electiva  
525 que hice en quinto año, y ahí es donde: "Okey, ah, existe el positivismo. Bien, me acuerdo  
526 que algo en la secundaria vimos, pero no tengo ni idea de que se trata"... Y bueno,  
527 estudiarlo ahí...

### 528 **Claro... Y ¿Cómo docente? Actualmente en la facultad...**

529 Eh... la escritura, bueno... como tengo un rol, se lo llama "Jefe de cátedra", no es una  
530 titulación en que me pagan cargos... Es como un hecho fortuito, porque fui el primero  
531 que apareció en la materia, porque la materia en la que estoy... una de la que estoy, la  
532 arranqué yo: yo hice el primer manual, el primer tutorial, el primer ejercicio, la primera  
533 clase, eh... La primera organización, la primera planificación y es por eso que soy el jefe  
534 de cátedra, no porque haya concursado con otras tres o cuatro personas para decir, bueno:  
535 "A ver, quien va a ser el jefe de esta materia", y te digo: "Gratis", porque está el título,  
536 está el trabajo, pero no hay una remuneración o un... ni siquiera un certificado que diga:  
537 "Ah, E es el jefe de esta cátedra"... Entonces, ahí hago trabajos de escritura, como por  
538 ejemplo, todos los años presentar la planificación, en donde decimos qué se da, cómo se  
539 da, cómo se evalúa, qué relación hay con otras materias, alguna que otra vez traté de  
540 esbozar alguna propuesta que ahora quiero hacer de nuevo esta para cambiar  
541 correlatividades; entonces, fundamentar de por qué agregó tal contenido, por qué planteo  
542 que tal materia deberá ser correlativa de esta otra o no. Y después, bueno, ejercicios de  
543 práctica, ejercicio de exámenes... Estamos bastante... En esta materia en sí, digamos,  
544 estoy tratando, desde que mi hijo... mi primer hijo que no tuve... Desde la creación del  
545 2007 de la materia, que en su momento le festejaba el cumpleaños todos los años... para  
546 festejarle el cumpleaños hacía un evento que se llama: "mini charlas tecnológicas";  
547 entonces, todos los años hacía este evento con ponencias de chicos que la habían cursado  
548 o estaban cursando; plantean un tema, entonces, esa era la forma de festejarle el  
549 cumpleaños a la materia... Pero eso hasta el 2014 que tuve mi primer hija real y entonces,  
550 no tenía tiempo para dedicarle; así que deje de festejarle el cumpleaños a la materia y este  
551 2020 lo vuelvo a reiniciar. Hay 8 graduados que se graduaron hace mucho y me habían  
552 escuchado, en ese momento, que había hecho las minis charlas, y dice, yo quiero hacer  
553 una charla, quiero devolverle algo a la facultad; así que llegó a mí y digo, bueno,  
554 fantástico... El reinicio de las mini charlas... Es más, me haces acordar que tengo que  
555 hablar con él, para no dilatarlo y que se convierta en una realidad antes de que termine el  
556 año... Eh... Y bueno, ese tipo de cosas escribir, digamos... Material, manuales,  
557 exámenes, ejercicios, algún informe que me pidan por arriba, es decir, los protocolos  
558 ahora en pandemia de cómo rendir el examen, eh... también, eso es parte de mi escritura  
559 del día a día... Y, en el último tiempo, una responsabilidad nueva que me nombraron  
560 coordinador de la carrera que estamos creando nueva, eh... Así que, escribir un poco el  
561 fundamento, todo un proyecto que hay que escribirlo por distintas cuestiones... cuál es la  
562 fundamentación, buscar docentes, es más... cree como una especie de compañía, porque  
563 creo que hice entrevistas a 40, 50 personas, posibles candidatos de docentes; entonces, y  
564 escribir en el croquis y decir: "Que lenguaje sería el más adecuado, cómo relaciono las  
565 materias", voy escribiendo eso... Parte de mi segundo semestre fue la escritura de eso...  
566 Por suerte salió bien, ya tengo anotado...

### 567 **De todo haces... Eso justifica la falta de tiempo en la maestría...**

568 Sí, es verdad...

569 **Muy creativa la estrategia de las minis charlas...**

570 Está bueno, sí... A parte los chicos se enganchan... De hecho, en una de las ediciones  
571 estamos 200 personas. Estaba el zoom lleno de gente, conseguí sponsor que daban  
572 premios, un disco rígido externo, por ejemplo, a la primer pregunta más innovadora que  
573 hacían en la Sala, revistas que nos regalaban otros sponsors, eh... No sé, le buscamos la  
574 vuelta...

575 **Unas dos últimas preguntas: ¿De qué forma evaluas a tus alumnos? ¿Con trabajos**  
576 **escritos, orales o ambas modalidades?**

577 Soy terrible en eso... Los evalúo en las mil y una forma que encuentro para evaluarlos;  
578 de hecho, el objetivo en la materia es poder ser lo más objetivo posible en las  
579 evaluaciones; por eso, por ejemplo, hay tres parciales individuales, dos trabajos prácticos  
580 grupales y una serie de actividades... Cada uno de los laboratorios o actividades que ellos  
581 tienen que resolver en máquina, nos da el feedback del día a día, de cómo vienen  
582 trabajando... Entonces, nosotros los estamos evaluando indirectamente, alomejor, en  
583 algún caso hacemos una anotación particular de cómo viene la evolución; si vienen  
584 haciendo el trabajo, si tienen alguna dificultad en algo, le damos feedbacks permanentes.  
585 Entonces, eso es parte de la evaluación del día a día... Eh... las evaluaciones más  
586 formales tienen que ver con esas primeras que te dije, a nivel de grupo, una que implica  
587 tomar un tema, hacer una investigación sobre el tema, recortar el tema, tiene que estar  
588 relacionado a la materia y exponerlo. Entonces, ahí evaluamos la oratoria, la forma con  
589 que trabajaron el tema, la profundidad del tema, la innovación del tema, el recorte del  
590 tema, la relación con algún otro tema, eh... la forma de la ponencia de palabras que  
591 utilizaron en su vocabulario, si incorporaron palabras más técnicas, más específicas de  
592 esa temática... Si fue una PPT o un prezi o alguna forma que lo diagramaron, si usaron  
593 recursos gráficos para, digamos, si no había mucho texto lo mencionamos, si usaron algún  
594 gráfico o cuadro que resumía información, digamos... evaluamos esa parte de la oratoria,  
595 de la forma de exponenciación, de la forma de comunicación básicamente en general...  
596 El otro trabajo grupal es un trabajo que implica, de principio a fin, empezar a agregarle  
597 componentes. Básicamente, es el desarrollo de un sistema... Entonces, lo que evaluamos  
598 ahí es la incorporación de todo lo que le vamos diciendo de las distintas unidades, y si  
599 van cumpliendo esos requisitos... Es como tenemos un check list, "hiciste esto", tiene  
600 validaciones, tiene reportes, errores corregidos... Tiene toda una valoración, y, después  
601 sobre el final ellos hacen la defensa del trabajo. Entonces, sondeamos a cada uno de los  
602 integrantes, porque nos ha pasado en los primeros años que uno hace el trabajo y los otros  
603 dos se escudriñan detrás de ese que hizo el trabajo y no saben nada... Entonces, como  
604 para sondearlos, hacemos una especie de pre-presentaciones, porque tenemos 4 entregas,  
605 una es la final y tenemos 3 entregas parciales, en donde esas tres entregas previas hacemos  
606 como si fuera entrenándonos para esa entrega y defensa final. Entonces, cuando llegan a  
607 la defensa final saben medianamente a qué se pone y cómo plantearlo. Entonces, jugando  
608 un poquito, llegamos a esa defensa final, en donde el trabajo está completo y lo tienen  
609 que entregar con un informe. Ese informe tiene que contar, más o menos, lo que hicieron  
610 en el trabajo... O sea, que también ahí está una valoración de la comunicación; de cómo  
611 comunicar ese trabajo, más allá del trabajo en sí... Y después, las tres evaluaciones  
612 individuales son: dos que le llamábamos escritas, donde había 20 preguntas (choice y  
613 desarrollo conceptual o escribir e interpretar algo de códigos), eh... ahora con lo de la  
614 virtualidad usamos moodle, y la gran mayoría son choice; cambiamos el formato, le  
615 agregamos mucha más cantidad de choice, porque implica mucho tiempo después en la

616 corrección, porque la herramienta no es tan dúctil en ese sentido... Eh... Y, hemos  
617 decidido que, más allá de que volvamos a la presencialidad, vamos a seguir usando ese  
618 formato con herramientas. Me pareció importante, porque nosotros tomamos ese examen  
619 los sábados a la mañana... Entonces, algunos de los chicos son de afuera (cercanos); San  
620 Lorenzo, Granadero Baigorria... Entonces, se tenían que tomar un colectivo a la mañana  
621 temprano para venir a tomar el examen. Entonces, con esto podemos tomarle el examen  
622 el sábado a la mañana en el lugar en donde esté; digamos, un pueblo cercano, pueblo  
623 lejano y listo... Vos sabes que tenes que encontrar una conectividad en compu para rendir  
624 y listo. Entonces, ya lo resolvimos... Eh... Y, después el tercer examen, que, junto con  
625 este trabajo, el último que te dije, nos parecen los más importantes que es un examen en  
626 máquina que le llamamos; en la presencialidad el examen en máquina era en un  
627 laboratorio en el quinto piso que se llama Microsoft, porque lo donó Microsoft en su  
628 momento, más allá de que no queda ningún vestigio de lo que donó; porque eran máquinas  
629 viejas y terminan super obsoletas, eh... son 12 máquinas y hacíamos grupitos de 12  
630 máquinas y rendían en base a una consigna que la hacíamos... escribir códigos,  
631 básicamente era hacer un micro o un nano sistemita muy chiquito... Entonces, ese era el  
632 punto en donde nosotros empezamos a tomar a partir del 2012 ese examen, hicimos una  
633 prueba piloto, funcionó y lo dejamos ahí en práctica... y nos parece muy valorable porque  
634 ahí no se nos escapan estos chicos, que te digo, el grupito de 3 en donde uno hizo el  
635 trabajo y los otros dos no hicieron nada... Ahí se termina notando; porque los otros dos  
636 hacen agua si fuera el caso, obviamente, no llegamos a esa instancia porque, obviamente,  
637 se abandona mucho antes, se dan cuenta y dicen: "No profe, la voy a recurrar el año que  
638 viene porque no le pude dar la importancia o el esfuerzo". Entonces, como que se  
639 decantan solos los chicos que no pudieron llegar a esa... Obviamente que, en el interín  
640 los vamos sondeando y detectando... "Che, fijate de hacer un poquito más..." Es como  
641 que va quedando bien marcado quien le está dando bola a la materia y quien no, eh...  
642 Entonces, por eso consideramos que es una nota objetiva; porque la nota sale del conjunto  
643 de todas esas evaluaciones. Entonces, ¿Nos podemos equivocar? Sí, claro que nos  
644 podemos equivocar, somos personas a la hora de valorar e interpretar un conocimiento,  
645 una experiencia, una competencia que ha logrado un alumno, pero es muy fino la forma  
646 de poder equivocarnos... porque tenemos tantas formas de evaluar, que tiene que ser una  
647 situación muy especial de errarle con la nota a alguien... No nos ha pasado casi nunca de  
648 que un alumno nos venga a protestar por una calificación de la materia...

649 **Buenísimo; muy interesante lo que me contas... el evaluar como la contracara del**  
650 **enseñar... Evaluar y enseñar van de la mano, indudablemente...**

651 De hecho, en cada evaluación que hacemos, por ejemplo, en las evaluaciones escritas y  
652 de máquina hay una devolución al día... digamos, nosotros corregimos para la semana  
653 siguiente. Tenemos esa premisa... Mis docentes alomejor me putean en arameo, porque  
654 los hago trabajar ahí, después del examen tienen al toque... corregimos sábado y domingo  
655 para que el lunes, por ejemplo, esté el exámen ya corregido... o sea, nos tomamos el  
656 sábado, corregimos sábado y domingo para que el lunes ya tenga los resultados... Y si no  
657 tenemos el resultados de todos, que no lo queremos exponer, lo damos al otro lunes, pero  
658 ese lunes yo ya digo: "Bueno, estos son los errores comunes" "Esto, hicieron esto y se  
659 debería hacer así..." Entonces, tomo a la evaluación como una forma de aprender sobre  
660 los errores cometidos por alguno y sin dar nombre: "Ah, Juan Perez se equivocó con  
661 esto"; digamos, hago una especie de escudriñamiento de los errores más frecuentes...  
662 Decir, "bueno, se equivocaron acá, acá y acá... La forma de arreglarlo sería esto".  
663 Entonces, ¿Cuál es la idea? Si el loco no aprueba que vaya a un recuperatorio y tenga más  
664 chance de recuperarlo de forma satisfactoria y aprender, que es el objetivo... No es el

665 objetivo que pasen la materia y aprueben la materia, sino que aprendan la materia... Y  
666 otra impronta que tratamos darla del día uno es que la materia, no sea necesario una  
667 segunda materia para que ellos sigan aprendiendo. Entonces, buscamos el autodidactismo  
668 por parte de los alumnos, diciendo: “Ustedes van a seguir continuando... Va a aparecer  
669 otro lenguaje, van a aparecer otras tecnologías en este mismo lenguaje, así que...”. No le  
670 damos todo servido, si dicen: ¡Ah, tengo un problema profe!” “Ah, se corrige así”... No,  
671 a ver... “¿Cuál es el problema que estás teniendo? Contame por donde empezas”...  
672 Entonces, les enseñamos a que ellos mismos descubran los errores y que planteen ellos  
673 mismos la solución...

674 **Buenísimo... Bueno, y una última pregunta para terminar con la entrevista...**  
675 **¿Percibis que escribir te ayuda a organizar el pensamiento y aprender?**

676 Sí, totalmente. Sí, eh... cuando lo tenes que llevar al escrito es como que todas esas ideas  
677 que andan dando vueltas en la cabeza que a veces uno se imagina como la perfección  
678 total... Cuando lo quieres llevar al plano de la escritura como que hace agua la idea, eh...  
679 o aparecen nuevas cosas o te obliga a vos a refinarlas, y decir: “Ah, che, lo que pensaste  
680 en tu cabeza no es realmente tan así...” Te imaginaste, pero no es así... Entonces, cuando  
681 lo llevas a la escritura es como... okey, pensaste, digo... a nivel arquitectónico, pensaste  
682 una super estructura, un edificio, volando en el cielo, y decís: “che, para que vuele no  
683 tiene sustentación, le tengo que poner un helicóptero, una avión o algo por el estilo...”.  
684 Entonces, a bueno... no lo pongo, no existe... Es solamente en mi cabeza...

685 **Bueno... ya damos por terminada la entrevista... La verdad que muy interesante,**  
686 **muy piola; se agradece la buena onda...**

687 Espero que te sirva...

688 **Sí, por supuesto. Bueno, un gusto hablar con vos, espero que te vaya muy bien en tu**  
689 **carrera y en la tesis.**

690 Igualmente, éxitos para vos...

691 **Muchas gracias**

692 De nada.

1 **Entrevista Ingeniero 2:** Fecha: 07/12/12

2 **Bueno, como te expliqué en el mail anterior, mi intención es estudiar las dificultades**  
3 **que atravesaron como maestrandos en la escritura de trabajos a lo largo de la carrera**  
4 **y ahora en el momento en que deben escribir el plan de tesis. En primer lugar, te hago**  
5 **algunas preguntas referidas a tu perfil profesional, ¿Cuál es tu carrera de grado? Y si**  
6 **me quieres contar un poco cómo iniciaste la maestría, en qué año, si ejerces actualmente**  
7 **tu profesión...**

8 Sí, bueno... Yo soy ingeniero civil, trabajo especialista en Higiene y Seguridad, eh... trabajo  
9 en la Universidad Tecnológica, estoy con dos materias y como subsecretario académico.  
10 Eh... Bueno, trabajo en viviendas Rosario y un par de empresas haciendo trabajo de  
11 asesoramiento en lo que es la parte de Higiene y Seguridad... Yo empecé la especialización  
12 en docencia universitaria por allá por el 2000, una primera promoción de especialistas en  
13 Higiene y Seguridad y después cuando llegó el momento de hacer la parte, el complemento  
14 para maestría, me había surgido una posibilidad laboral y para eso tenía que hacer un  
15 posgrado en Higiene y Seguridad, precisamente, y económicamente me convenía más... Eh,  
16 así que, obviamente, hice el profesorado en Higiene y Seguridad, a pesar de que me faltaba  
17 poco para la maestría, y bueno... Después, por cuestiones de trabajo y todo lo fui  
18 posponiendo, hasta que surgió la oportunidad de hacer esta... Terminar este ciclo y, bueno,  
19 lo aproveché... En realidad, había pensado en la posibilidad de no hacerla, pero bueno, ante  
20 la posibilidad de poder hacerla, y... aproveché y la hice...

21 **Claro... Bueno, en cuanto a tu experiencia como cursante de la maestría ¿Cómo te**  
22 **resulta escribir trabajos sobre educación?**

23 Eh... Mirá, yo en ninguna materia tuve problemas, excepto en psicología... Tuve problemas  
24 porque realmente, eh... No sé si había sido por diferencias con el docente o porque mi  
25 mentalidad es muy cerrada... Eh... Me costó... Fue la materia que más me costó en  
26 centrarme al escribir el informe... De hecho, de lo que presenté no quedé conforme, no... Y  
27 mirá que yo creo que psicología es fundamental en lo que es la educación, ¿No? Fue la  
28 materia que, en el cursado fue lo que más me costó. Con respecto a lo que es la tesis y el Plan  
29 de Tesis, me costó ¡Horrores! Me costó horrores la terminología, me costó horrores la  
30 redacción... Nosotros en ingeniería, es mucho práctico... Eh... Pasos para hacer hormigón:  
31 primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, punto, conclusión... Y yo... que se yo, yo siempre  
32 sigo eso... Y esa es la manera en que yo más o menos me expreso e intento... También a los  
33 alumnos; o sea, les saco lo que es la parte gramatical y lo pongo todo en pasos o busco  
34 simplificar la escritura, porque también, con eso simplificas el proceso de comprensión...  
35 “¿Qué quiso decir? ¿Qué hay que tener otro?”, primer paso hacer esto, segundo hacer esto...  
36 Y acá no es tan simple... Y acá transmitir una idea con palabras que uno no maneja  
37 actualmente y... yo, por ejemplo, con mis alumnos soy muy exigente, incluso en la  
38 terminología técnica, me imagino que la misma exigencia la van a tener los docentes para  
39 uno que no es del área, ¿No? La palabra, que incluya la palabra justa... Sobre todo para la  
40 correcta comprensión de lo que vos querés transmitir... Me resultó... es más, transmitir mi  
41 idea eh, y que se entienda, es... me resulta complejo... O sea, yo la tengo clara en la cabeza,  
42 el pasaje a los papeles me resulta... No me resulta tan... O sea, no es que me resulta... Me  
43 lleva mucho tiempo, que tal vez esa sea la realidad... Digo, me resulta más... Al final lo  
44 termino haciendo, pero me llevó mucho más tiempo de lo que yo pensaba... Te diría que si



45 me canso y tiro todo al diablo y, bueno... Cuando se me pasa la bronca vuelvo y estoy más  
46 tranquilo... Y lo termino...

47 Es todo un ejercicio el parafrasear una idea, que vos decís tengo esta idea del autor, y después  
48 tengo que introducir mi voz sin repetir lo que dice el autor, porque ¿Cómo evito el plagio?  
49 **para no citar tanto...**

50 Claro, pero... Además, no sólo cómo evito el plagio, sino cómo entiendo... porque, por  
51 ejemplo, leo a un autor, y de veinte palabras que usa diez tengo que ir al diccionario; que se  
52 yo... palabras... capaz de que yo tengo idea lo que dice, pero es el significado que le quiso  
53 dar... que es lo que... que se yo...

54 **Te entiendo...**

55 De hecho, qué es tal idea... que se yo, conductivismo no sé cuanto... y tengo que ponerme a  
56 buscar que es conductivismo... para ver si es lo que yo pienso, si es lo que yo creo o es otra  
57 cosa o... porque, a veces, la palabra la entendés, pero mezclada con otra... Y, qué se yo si  
58 es... No sé... Tengo que... Me lleva mucho tiempo la falta de dominio del lenguaje  
59 pedagógico... O de una área que no es la que yo estudié originalmente, ¿No?

60 **Contame un poco, ¿Qué aspectos de los trabajos finales te resultaron más difíciles? Vos**  
61 **me dijiste que, esta materia, psicología, te dificultaba con respecto al tema de trabajo...**  
62 **pero, ¿En la escritura?**

63 En todos pasó lo mismo... Todo me llevó mucho tiempo... Vos, por ejemplo, alguna materia  
64 tenía que leer a Popper, bueno... ¿Quién es Popper? ¿Qué hizo Popper? ¿Qué importante es  
65 Popper? que se yo... Y, bueno, por ahí que lo tenes que poner a leer... Y cuando lo lees,  
66 tener que entenderle la idea, eh... es complejo. Es complejo para mí que no tengo experiencia  
67 en eso... Tampoco es que yo tengo mucha paciencia... Te digo, porque yo hablo acá como  
68 si fuera... Yo, por ejemplo, agarro un libro técnico y ya quiero encontrar lo que yo necesito;  
69 capaz que te tenes que poner a leer 30 páginas para encontrar la respuesta, y yo ya eso, viste,  
70 me satura. Y bueno, imaginate vos en un libro técnico, eh... Y yo lo que no es técnico, eh...  
71 me pone mal. Te dice ¿Cuáles son las ideas principales del autor para sostener su idea sobre  
72 tal tema? Y yo quiero insertarme ahí y ya... uno, dos, tres y saco la idea de ahí... Y no están,  
73 las tenes que leer, releer y saber cuál fue la idea...

74 **Te entiendo...**

75 Sí, pero no entendés lo que dice la persona, sino lo que uno quiere entender... Después  
76 cuando vos lo transcribis... ¿Esto fue lo que dijo? ¿Es esto o es lo que yo creo que dijo? que  
77 se yo, viste... Claro... Ese es también otro drama, me cuestiono todo, me cuestiono todo...  
78 Y otra cosa, a veces, por ejemplo, te decía... El mismo apunte te nombraba a un libro, y ¿Qué  
79 se hace? ¿Lo que se trató? Y me enganchaba con ese libro, que se yo... Y, capaz que me  
80 pasaba dos horas leyendo un libro que no tenía nada... que nomás lo nombraba para hacerte  
81 una idea y yo me quedaba leyendo ese libro, porque me interesó más que el libro original,  
82 que se yo. O la temática me resultaba interesante; entonces, nada... Eso, me llevó más a que  
83 vos no tenes mucho tiempo; o sea, trabajando, sobre todo con este sistema de educación a  
84 distancia, donde tenes muchas horas en la computadora... Te lleva más tiempo que lo que te  
85 lleva presencialmente, imaginate yo... Encima que tenía poco tiempo, perdía tiempo leyendo  
86 lo otro, y... me gustaba... Después decía: "Uh, tengo que volver a otros temas y ¿A dónde

87 estaba? ¿Por qué me metí en esto? ¿Cuál es la pregunta?” y... leí, perdí mucho tiempo... Y  
88 el hecho de también, de... yo, cuando estudiaba en la facultad siempre estudiaba con otro y  
89 acá estudiaba sólo, y... es más difícil, es más difícil...

90 **Sí, totalmente. Es esa dificultad de sintetizar, tal vez, todas las ideas de acuerdo a los**  
91 **objetivos de un trabajo... Definir lo que querés decir, tal vez en unas cuatro o cinco**  
92 **páginas... No sé de cuánto eran los trabajos, y... Es una dificultad muy grande, eh, y**  
93 **¿Vos considerarás que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir en la**  
94 **maestría?**

95 Mmm.. Mirá, la carrera de grado no, después que yo terminé y... Empecé la docencia, hice  
96 un curso que dio el departamento sobre redacción de apuntes, que lo dio L F, y, ahí me fue  
97 bastante útil... Pero no... En la carrera de grado no, no vimos nada de eso...

98 **Claro, una escritura como me dijiste, más técnica, resolución de problemas,**  
99 **simbologías... Otro tipo de escritura...**

100 Sí, además te decían... Lo que te podían decir... Eh... Margen superior un centímetro,  
101 margen derecho un centímetro y margen izquierdo dos centímetros y medio... Y eso, el  
102 formato... rótulo de la página que diga esto; pero del contenido, nada; normas IRAM era el  
103 formato que se usaba.

104 **Bueno, y, en el pasaje del grado al posgrado, ¿Vos pensas que hubo cambios en tu forma**  
105 **de escribir?**

106 Es que yo, antes de llegar a esto hice dos posgrados... Yo, antes había hecho otros posgrados;  
107 o sea, sí o sí... Y, después, yo creo que es el ejercicio también de la carrera docente, cambié,  
108 mejoré algo, pero decime si entiendo... soy muy esquemático a la hora de... Y, además, a  
109 mí lo que me gusta es el dibujo; explicar mucho por dibujo... Eh... gráfica y todo eso me  
110 parece que es la forma en la que a mí me gusta hacer los apuntes, los materiales... Después  
111 te dicen: “hay poco escrito...” te dicen... “Bueno, escribilo vos... Te lo dije todo en clases”.

112 **Claro, sí... Tal vez, otro tipo de escritura que está muy bien, también. Hay veces que**  
113 **ser sintético y esquemático ayuda, después a... A tener una idea clara sobre el tema...**  
114 **Porque después, tanto te termina... Tanta mezcla, por ahí, termina confundiendo...**  
115 **Tener esa estructura te ayuda a posteriori para elaborar una idea más fundamentada**  
116 **y contundente.**

117 Sí, sí, sí... te digo, los alumnos se quejan de que hago todo muy... Los documentos que  
118 tienen son todos dibujitos, no hay palabras... Y... “¿Cuándo te lo expliqué en clases que  
119 hiciste? ¿No anotaste?” También yo soy de la época en la que no había fotocopiadora, que  
120 no había internet, que había que anotar todo, viste... Entonces, claro... “que haces, no  
121 anotaste, qué querés que te diga, cuando yo te pasé el Power Point te expliqué todo”. A ver,  
122 no, no toman notas los alumnos, se quejan de eso, pero ya estoy... Ahora tengo a una chica  
123 que me está ayudando en la materia y está colaborando con los apuntes. En eso espero  
124 mejorar para el año que viene; en cualquier modalidad... Yo no, siempre se quejaron porque  
125 ponía pocas palabras, no es porque ahora es a distancia; siempre me lo reclamaron y yo  
126 siempre contesté lo mismo... Tomen nota cuando hablo... Grabenme, después transcribanlo  
127 en sus casas... Pero bueno, ya he bajado la periciana, estoy haciendo unos apuntes, lo que  
128 pasa es que lleva mucho tiempo.

129 **Totalmente, es un compromiso muy grande elaborar un material de cátedra... Mucho**  
130 **tiempo.**

131 Sí, sí...

132 **Eh... Y, bueno, retomando un poco tu experiencia como cursante en la maestría...**  
133 **Durante el cursado de la carrera, ¿Obtuviste u obtenés orientaciones docentes, alguna**  
134 **actividad, algún recurso que te permita escribir, que te ayude a escribir?**

135 Sí, bueno... Ahora, en la última etapa un montón... las últimas materias casi todas... Me  
136 ayudaron para encontrar información, cómo hacer, cómo organizarme y las últimas materias  
137 sí... Las últimas materias fueron específicamente para eso... De ahí a que después se  
138 transmita en mi trabajo, hay un abismo... Pero que ayudar, me ayudaron...

139 **Y, ¿Cómo son esas consignas? ¿Me puedes dar un ejemplo?**

140 Sí, por ejemplo: para buscar información, que uno no sabía buscar información... Nos dieron  
141 distintos tipos de páginas, cómo ordenar la idea, qué tipo de palabras, cómo encabezar una  
142 frase, una oración, que vamos a utilizar. Esas son las orientaciones que nos dieron, eh... El  
143 significado de cada una de las... eh... Por ejemplo, de las consignas que nos ponen para  
144 hacer el Plan de Tesis o la misma tesis... qué es lo que tenemos que poner en cada uno, cuál  
145 es la idea... Eh... Así que eso es una orientación que, si no la hubiese tenido, hubiese  
146 arrancado para cualquier lado, menos para donde tenía que ir...

147 **Claro, la estructura, la forma que se le debe dar al trabajo también es muy importante.**  
148 **Yo creo que ayuda mucho también a organizar... Porque hay momentos en donde no**  
149 **sabes...**

150 Sí, yo te aclaro algo... A mí lo que me lleva es mucho tiempo, pero yo creo que hasta que no  
151 quede conforme con el resultado final... A no ser que ya esté... Bueno, le daré mil vueltas y  
152 si no le encontré la vuelta, ma sí, te mando lo que tengo... Pero, generalmente, soy un tipo  
153 bastante en la terminación del trabajo... Si no estoy satisfecho no lo termino, no lo mando.  
154 Entonces, creo que lo termino presentando bien... Pero, ese bien me llevó una vida... Mucho  
155 más que a otros, ya a otro que maneja el tema.

156 **Sí, realmente, yo creo que no se diferencia en quien lo maneja y quien no, las dificultades**  
157 **de escritura las tenemos todos, y, creo que siempre es algo mejorable... Un proceso**  
158 **inacabado, nunca nadie tiene la hoja en blanco y de una se larga a escribir... Es muy**  
159 **difícil, es mucha constancia... Y también mucha...**

160 Sí, sí, sí... Es más, yo, empiezo a escribir y después corrijo, porque sino después la idea se  
161 me vá... Me olvido... Eh, digo yo, es más, yo lo anoto así como viene y después le doy  
162 forma... Y después voy ordenando, esto que está acá va acá arriba, esto que está arriba va  
163 acá abajo, que tenga todo un orden lógico... Al principio vos lees lo mío y ves algo acá, algo  
164 allá que no tiene nada que ver, pero claro, me acordé en el momento y lo anoto...

165 **Sí, sí... cada uno tiene sus técnicas, viste... (risas)**

166 Sí, sí... la mía es esa... Cuando tengas 56 años vas a ver que la memoria no es lo mismo...  
167 Apenas se te ocurre algo lo tenes que anotar, porque a los 5 minutos te olvidaste... ¿Qué era  
168 lo que estaba pensando?



169 **Pasa, pasa... A mí también, lo que pasa es que tenemos tantas cosas para decir que una**  
170 **se olvida... Bueno, y, al presentar trabajos finales a lo largo de la maestría, ¿Recibiste**  
171 **correcciones junto a la calificación? ¿O solamente la calificación?**

172 Mirá, creo que, en algunas pocas he recibido... En muchas no he recibido ni la nota, así que  
173 no sé ni cuánto... Me imagino que aprobé, pero no he recibido ni la nota... En algunos, pero  
174 no en todos. Es más, en la minoría he recibido...

175 **¿Devoluciones?**

176 Sí, sí, sí...

177 **En las que obtuviste devoluciones, ¿Te acordas alguna devolución en particular?**

178 Sí, sí, sí... Algunas eran favorables al trabajo que había hecho, otras me marcaban errores de  
179 redacción, no tanto de ideas, pero si errores de redacción... Corregí este verbo, esto corregí  
180 acá, fijate que lo estás haciendo redundante, esto está... No corresponde, esto está  
181 desubicado, ponelo en otro lado, eh... Esta idea está desubicada, sacala directamente... Ese  
182 tipo de... de... Y, realmente tenían razón, cuando lo leo digo: "Ah, sí, tenía razón...". A  
183 veces cuando vas leyendo con tu idea y después que pasan 4 o 5 días lo volvés a leer y ahí te  
184 das cuenta de los errores...

185 **¿Qué interesante que también se hayan fijado en esos aspectos de la redacción! Yo creo**  
186 **que igual, también,** esos aspectos involucran cuestiones del orden de las ideas, que vos  
187 tenes que, alomejor modificar, cambiar o sacar, eh... Y, está bien...

188 A veces, viste... vos un verbo lo usas de una manera o crees que está bien usado y después  
189 decís: "No, este verbo no va", porque no dice bien la idea o... no querés analizar... No, vos  
190 no tenes que analizar, lo que tenes que hacer es comprender, que se yo...tenes que... "Ah,  
191 bueno, sí, tenes razón... No estaba viendo ese verbo, tenes razón, no es lo que yo quería".  
192 Eso pasó, me pasó varias veces, pero te digo, no han sido, no he tenido muchas devoluciones  
193 de los trabajos... Es más, tendría que ver la nota que saqué, no sé, no sé que nota me dieron...

194 **Y, ¿Vos consideras que esas devoluciones que te hacían y que te hicieron contribuyen a**  
195 **que mejores la forma de escribir?**

196 Seguro, seguro, seguro... No sé si me va a servir, bueno... Esto es de mi vida, pero para  
197 hacer este trabajo seguro que me, que me sirvió...

198 **¿Por qué?**

199 Porque después, yo, no sé si voy a seguir el día de mañana voy a seguir escribiendo planes  
200 de tesis o tesis... Yo no sé si... qué se yo... creo que seguiré dando las materias que yo estoy  
201 dando y... no voy a escribir de esa manera, porque no la tengo que... tengo que hacerlo para  
202 que el alumno lo entienda, son términos técnicos, son temas técnicos y... no sé...

203 **De todos modos, yo creo que es muy interesante tu tema de tesis. Creo que es**  
204 **trascendental y puede ayudar a generar conocimiento para un futuro abordaje del tema**  
205 **o también buscar soluciones para, digamos, contrarrestar la deserción de estudiantes.**  
206 **Está bueno que también, que se yo... En el caso del Plan de Tesis te digo, sostener una**  
207 **devolución para ayudarte a generar ese proceso de conocimiento que no es nada fácil**

208 **conformar un plan de tesis con la envergadura conceptual que conlleva y con el aporte**  
209 **que vos estás haciendo a la comunidad educativa.**

210 Claro, yo, te digo, acá en el Plan de Tesis, yo lo que quiero ver es, claramente, cuales son los  
211 temas académicos, cuáles son los temas propios de la facultad, que es lo que no les brinda la  
212 facultad al alumno que necesita para quedarse en la facultad, pero, después, no sé, si Dios  
213 quiere, si un día hago un Doctorado, pero hacerlo sobre todo en... Volcarme en lo que es...  
214 Sobre todo en la parte de gestión, creo que me interesaría... es qué medidas implementar  
215 para que los alumnos de escuelas medias puedan acceder a la Universidad, que realmente  
216 sean válidas... No decir, "Ah, hacemos tal medida..." No, no... que realmente la persona de  
217 bajos recursos pueda llegar a la facultad, porque hoy no está llegando... Eh... Eso es claro y  
218 eso es concreto, y eso es que estamos hablando de la Universidad que no se paga un peso...  
219 que esto que el otro... Eh... la gente de bajos recursos no está ingresando a la universidad...  
220 Y eso es lo dramático... Eh... Eso es lo que apuntar, pero bueno, eso es otro...

221 **No, pero es interesante lo que me decís, porque esas devoluciones que te hacen, en el**  
222 **caso del plan de tesis, contribuyen a que vos generes conocimientos, digamos... Desde**  
223 **mi punto de vista, hacen mejorable al plan y... se está contribuyendo a la comunidad**  
224 **académica...**

225 Sí, esa es la idea. Ojalá podamos llegar a eso y materializarlo, pero esa es la idea con la que  
226 empecé esta tesis, ¿No?

227 **Y, en tu caso, en la clase en la maestría... ¿Vos cómo sentís que aprendes más? ¿Qué**  
228 **sentís que te ayuda a aprender, concretamente?**

229 En cuanto vos sigas una edad, una edad como la mía, que vos ya pasaste por un montón de  
230 lados, a veces te crees que tenés muy poco para aprender; es más, crees que tenes más para  
231 enseñar que para aprender y no es así, pero te digo es el primer arranque... El primer arranque  
232 decís: "Uh, mirá cómo lo veo, que esto, que el otro", pero después cuando te vas metiendo y  
233 cuando vas viendo, te vas cuestionando lo que vos sabés ¿No? ... ¿Es cierto lo que yo digo?  
234 ¿Es verdad? Inclusive, vos escuchas, lees un autor y decís: "Ah, tiene razón"... Esto, esto,  
235 esto... Y, después cuando escuchas a otro autor que opina lo contrario a lo que dice el otro,  
236 decís: "Ah, tiene razón este". Entonces, el anterior se equivocó... y vos mismo te vas  
237 cuestionando... Es decir, si vos no encontras ese tema para cuestionarte, para dudar y  
238 desconfiar de lo que vos ya sabés... ¡Sonaste! No te va a servir para nada... Yo acá sí lo  
239 encontré... Yo acá sí encontré temas para cuestionarme, y eso fue lo que, creo que me sirvió  
240 para, para aprender, si no hubiese encontrado ese tema para cuestionarme haberlo hecho, no  
241 haberlo hecho, no me hubiera aportado mucho; pero sí, me cuestioné muchas cosas, y: "Ah,  
242 pero esto no es así (...) Ah, hubiese convenido así o hay otra alternativa distinta así...". Eso  
243 lo... para eso sí me ha servido, y... A partir del cuestionamiento fue que aprendí. Si no no  
244 me lo hubiese cuestionado, yo hubiese ido creyendo que me la sé todas y no hubiese  
245 aprendido nada...

246 **Coincido con vos, yo creo que es la contradicción la que, tal vez, ayude... Toda**  
247 **contradicción ayuda a comprender lo propio; saber que también hay otras ideas que no**  
248 **coinciden con las tuyas...**

249 Sí, además, si vos no te cuestionas lo que estás haciendo vas a seguir haciendo siempre lo  
250 mismo, independientemente de que esté bien o que esté mal; bueno, yo creo que, para esto si  
251 me sirvió... Para cuestionarme algunas cosas y... Y replantearmela...

252 **Buenísimo, y, ¿Vos pensas que, en ese cuestionamiento y en estas nuevas modalidades,**  
253 **vos pensas que el rol docente ocupó un lugar importante para que comiences a**  
254 **cuestionarte?**

255 Sí, sí... ¿Vos me decís mi rol como docente, si eso me sirvió para cuestionarme?

256 **No, te lo pregunto más en tu rol como estudiante. O sea, si vos sentís que aprendes más**  
257 **gracias a una práctica de enseñanza que efectivamente se llevó a cabo o es más por tu**  
258 **autonomía.**

259 O sea... Te van tirando autores que vos tenes que leer y, cuando vos vas leyendo, te vas  
260 cuestionando... O sea, te cuestionas, lo que pasa es que vos decís... ¿Qué puede pasar? Vos  
261 lees algún autor y decís: No, mirá lo que piensa este idiota... cómo va a decir esto... vos  
262 decís: che, este está pensando esto: ¿Está bien lo que está diciendo? O ¿Está mal lo que está  
263 diciendo? Vos te vas cuestionando... ¿Puede ser posible? ¿Es practicable lo que está  
264 diciendo? ¿Qué ejemplo tuve yo en el aula que me pueda llegar a decir que esto sea cierto o  
265 no sea cierto... Eh... Bueno, yo, me voy cuestionando todo y eso me sirve... Cuando vos  
266 lees algo con un espíritu crítico siempre es cuestionable, no que vos lees de memoria para  
267 contestar... Viste como te dije, las diez preguntas, dónde están las diez preguntas, acá...  
268 Bueno, eso lo haces para contestar, y muchas veces lo llevo a eso... A veces por falta de  
269 tiempo, viste, agarras y buscas responder lo que hiciste y no te cuestionas... Pero... Es más,  
270 en una materia, no en la maestría, sino en la especialización, había un documento que decía  
271 que los investigadores y los científicos son útiles en la primera mitad de la vida, porque decía  
272 que en la primer mitad de la vida es dónde hacen grandes descubrimientos, y la segunda  
273 mitad de la vida tienden solamente a justificar y a sostener lo que aprendieron en la primera  
274 mitad, no es que hacen un aporte, sino tienden a justificar... Si alguien les llega a decir que  
275 no es cierto lo que aprendió en la primera mitad, ah... se armó el lío... Y bueno, yo ya estoy  
276 más en la segunda mitad, pero creo que, a partir de esa lectura, muchas veces es algo que no  
277 trato defender a capa y espada lo que aprendí en estos años de docencia, sino intentar ser más  
278 crítico y decir: "Bueno..." porque inclusive el mundo en el que yo viví la primera etapa de  
279 mi vida no tiene nada que ver con este mundo en el que estoy viviendo ahora; o sea, te podría  
280 decir que aprendí lo que ensayé y lo que practique en los primeros años de docencia son  
281 prácticamente impracticables con esta generación que tengo ahora, así que si no cambio soy  
282 un obsoleto como la computadora que tenía yo, que era una 386 al principio con disquete...  
283 Bueno, como esa computadora ya no sirve más, bueno.. yo si no cambio tampoco sirvo más...

284 **Muy buena la analogía (risas)... No, es interesante lo que planteas, creo que tenes mucha**  
285 **razón en eso; la realidad social va cambiando y uno también se debe ajustar a ese**  
286 **vaivén... Eh... También es cuestionarnos lo propiamente dicho y lo propiamente hecho**  
287 **es un constante cuestionamiento y cambio. Pero...**

288 Sí, si si... Tenes que estar dispuesto a cambiar, si no estás dispuesto a cambiar sos boleta,  
289 sos una momia en la docencia; sos algo que ya no... Igual, la víctima son los alumnos, pobres,  
290 que están viviendo en el S. XXI, con computadora, internet, con todo esto, con toda la  
291 información y vos les están dando cosas del medioevo. El alumno, obviamente, que se va a

292 aburrir. Por eso, tenes que estar permanentemente actualizando, tenes que estar pensando en  
293 cuáles son los temas que le interesa al alumno, cómo actualizar los contenidos de las materias  
294 para más adelante en la tecnología, eso tenes que estar permanentemente actualizado, y, eso  
295 lleva su tiempo.

296 **Bueno, y... aprovechando que ya estás escribiendo tu Plan de Tesis o estas pasando a la**  
297 **Tesis...**

298 Claro, sí, ya estoy en la Tesis...

299 **¿En qué punto te encontrás y qué dificultades tuviste? Ya me estuviste contando un**  
300 **poco...**

301 Sí, con respecto a la Tesis, todavía me cuesta ordenarme... Me cuesta ordenarme, ya estoy,  
302 yo recién estoy con lo que es introducción, pero tengo que ver bien si es introducción, si no  
303 es introducción, cómo darle la forma y... o sea, que la idea yo la tengo el 100%, o sea, en la  
304 cabeza mía están todos los pasos... O sea, lo que es la elaboración mental de la tesis en  
305 bruto... lo tengo todo... Ahora lo tengo que transmitir en una hoja, y eso es lo dramático  
306 mío... Pero ya el Plan de Tesis tengo cómo lo voy a hacer, qué etapa, qué cuestionario voy a  
307 hacer, cómo hacerlo, dónde sacar la información, bueno...

308 **Es volcar el plano de las ideas a la acción concreta...**

309 Claro, claro... Mirá, vos, por ejemplo, si vas a lo que es la construcción... Vos tenes idea lo  
310 que es una casa, bueno, vos la llevas... en papel la vas dibujando y después le vas dando... le  
311 vas dando el peso a los materiales, le vas dando materialidad, cómo la vas a construir, qué  
312 material, qué va a resultar, cuánto tiempo, cuánta gente, cuánto el costo... Bueno, vos  
313 arrancaste y decis, bueno... yo digamos que... es al revez, tengo toda la casa... bla bla bla,  
314 y la tengo que... Y ahí me cuesta, me cuesta... Es que ahí es al revés que mi profesión...  
315 Vos empezas a dibujar y después llegar a la obra final... Yo ya tengo la obra final en mi  
316 cabeza y tengo que empezar a dibujar y es imposible dibujarla... Esa es la realidad, pero ya  
317 la voy a aprender, la voy a hacer y cuando termine calculo que va a terminar bien... No sé...

318 **Sí, haber hecho el Plan de Tesis es un paso muy grande...**

319 Sí, sí, sí, sí... lo voy a tomar como base a eso...

320 **¿Sentís que hubo alguna parte específica que te dificultó? Por ejemplo, el marco teórico,**  
321 **la construcción metodológica...**

322 No, es que todavía no llegué a eso... Estoy en la introducción... Cuando llegue a lo que es  
323 el marco teórico... El marco teórico no, más o menos tengo idea de lo que es... No creo que  
324 vaya a tener, no creo... Cuando me sienta y vea te digo, te cuento, pero no creo que sea, que  
325 sea un problema... A mí, lo que me pasa es que la tengo tan clara que creo que van a ser tres  
326 renglones de cada uno de los temas. Entonces, cuando presente mi tesis van a ser cinco, va,  
327 el Plan de Tesis fueron doce hojas, y yo la tesis... treinta (risas), que se yo... eh... hay que  
328 ver cuántas hojas son, pero ese es el drama mío... Me parece que va a ser todo muy corto,  
329 no... pero ahora, que tengo tres hojas y media...

330 **Claro, tenes tan sabido lo que vas a hacer, que te parece que es poco; pero después se**  
331 **va expandiendo un poco..**

332 Sí, sí... Me parece que es poco, y ya se que tengo que... Mirá, te digo... ya empecé a... ya  
333 hice todo el análisis histórico de la materia, ya, ahora tengo que... le pedí información al  
334 muchacho de alumnado para que me pase los alumnos que no tienen actividad en las tres...  
335 Tomo las tres cohortes anteriores que no tengan actividad el año anterior... Es decir, que, en  
336 el 2019 no hayan tenido actividad en el 2020, en el 2018 no hayan tenido en el 2019 y en el  
337 2017 que no hayan tenido en el 18 para adelante... Entonces, ya me están buscando eso; a  
338 partir de ahí le preparo los cuestionarios para que los alumnos me vayan contestando y,  
339 bueno, ver que me conteste la mayor cantidad de alumnos... Después tengo que ordenar la  
340 información y después tengo que sacar las conclusiones del tema... que se yo... Me parece  
341 tan simple, que, a veces digo... ¿Será cómo para una tesis? que se yo... pero ya lo tengo tan  
342 pensado a esto... Lo que ahora tengo tan pensado en su momento era, estaba sin ideas de  
343 cómo manejarlo.

344 **Claro, sí... también el Plan de Tesis es cómo que te va estructurando en lo que vas a**  
345 **hacer, y ya tenes una pauta a futuro... Y... ¿Qué uso informal haces de la escritura?**

346 Uf... yo lo que hago es, eh... primero hago borradores, yo hago borradores, borradores... Y  
347 si después veo que ese borrador está bien lo copio y lo pego... No, pero tengo... versión 1,  
348 2, 3, 4... cómo va evolucionando... Después veo como gráficas para... Yo pienso hacer  
349 muchas gráficas comparativas, también tengo en cuenta a los alumnos que no abandonaron,  
350 que quedaron, que la voy a hacer después de tener los datos de los alumnos que  
351 abandonaron... O sea, los alumnos abandonaron por esto, esto y esto... realmente ¿Estos son  
352 motivos? Bueno, pienso consultar a los alumnos que no abandonaron para ver si tuvieron ese  
353 problema, y si tuvieron cómo lo solucionaron o... capaz que no lo tuvieron nunca o... Y ver  
354 qué... capaz que viene de una escuela privada, una escuela pública y hacer un análisis  
355 comparativo de eso... ¿No? Comparar... aquellos que vienen de una escuela pública,  
356 aquellos que vienen de una escuela privada, aquellos que vienen del interior, los que son de  
357 Rosario... Buscar todas las variables que puedan llegar a, lo que yo considere, que pueda  
358 llegar a tener una incidencia, que el alumno desertara y compararlo con otro alumno que tiene  
359 igual condiciones; si lo afectó o no lo afectó... Si alguno lo superó porque tenía plata:  
360 bueno... Ahí tengo la respuesta, capaz que la superó porque bueno... el tenía la hermana acá  
361 o un grupo de amigos acá entonces tenía contención, el otro estaba sólo... Después entran  
362 muchos factores como la personalidad del alumno, hay alumnos que se la bancan vivir sólo  
363 y otros que no se la bancan... Bueno, todo eso no es académico; entonces, no me interesaría  
364 tanto... A mí lo que me interesa es lo que yo puedo llegar a modificar... o capaz que sí, capaz  
365 que el alumno no tenía contención y la facultad no se la brindó... Ahora ¿Qué podemos hacer,  
366 desde la facultad, para brindarle contención a un alumno? En lo afectivo, no sé... No sé si se  
367 podrá hacer...

368 **Sí, son respuestas que vas a ir cotejando en tu investigación y también vas a tener que**  
369 **ir viendo para ver cuál incluís y qué uso haces de esa información en la escritura del**  
370 **trabajo...**

371 Claro, claro eso es cierto.

372 **Bueno, ahora... En relación a tu experiencia como estudiante en tu carrera de grado,**  
373 **¿Qué escribías? Y, como docente en tu carrera de grado, ¿Qué escribís?**



374 Como alumno, yo resolvía problemas... yo resolvía problemas; no es que escribía... eh... O  
375 sea, para mí estudiar era resolver problemas, una vía sometida a tal carga, una acción del  
376 viento de tanto, soporta tanto... Y mencionas... eh... que se yo... hallar la presión que sufre  
377 una pieza que trabaja... Eso era para mí estudiar, escribía fórmulas... Es más, tenía la hoja  
378 de computadora vieja, esa hoja vieja de computadora y yo escribía con letra chiquita y  
379 escribía, y escribía todo... Tenía varios problemas ahí... comparaba los problemas, y después  
380 de lo que podía llegar a escribir era algún teorema, algo, que llegaba a escribir para, si  
381 comprendía y sacaba los pasos y los repetía 100 veces para no olvidarme... pero eso es lo  
382 que yo escribía... No preparaba, documentos, nunca... habrán sido muy pocas, generalmente  
383 si el trabajo era en equipo se lo delegaba a otro. Y... como docente, te digo, como docente  
384 lo que hago es mucho power point, hago muchos... lo que puedo llegar a entregar son, a  
385 veces, especificaciones técnicas que salen de fabricantes, eh, materiales... Todo, no me  
386 caracterizo mucho como docente, y como te dije... Los power point y todo lo que hago son  
387 todas imágenes y yo hablo sobre la imagen; me parece que es el embolante cuando te poner  
388 un power point todo con letras y tenes que sentarte a leerlo. En cambio, el power point lo que  
389 tiene es eso... Es que lo que a mí antes me llevaba tres horas dibujarlo en el pizarrón y me  
390 salía mal, bueno... Ahí, en vez de dibujarlo te muestro el dibujo en power point, rápido, no  
391 tengo que borrar nada, explico... eh... puedo mandar fotos, eh... Ese es el sentido que tiene  
392 el power point; no ponerle todo lo escrito y yo leerle algo, incluso, para mí es un embole, los  
393 pibes se aburren y los pibes saben leer, no son estúpidos, así que... A lo sumo escribirle dos  
394 o tres ideas importantes y punto: esto es lo que tienen que saber. Cuando les tomo el examen  
395 esto es lo que tienen que saber... Eso sí, puede ser... pero para mí es todo imágenes, gráficas,  
396 mostrarles cómo crece, cómo baja, cómo endurece el hormigón con el tiempo, cómo aumenta  
397 la carga como va deformando, eh... todo eso es lo que a mí me interesa que tengan; que sepan  
398 pensar, de hecho, con este sistema y con el miedo a que te copien, lo que hicimos fue cambiar  
399 el sistema de evaluación... Eran todas preguntas... ¿Qué pasa si ante tal situación vos tenes...  
400 cómo lo plantearías, cómo lo pensarías, qué solución le darías? Entonces, el alumno tiene  
401 que pensar, tiene que aplicar... tengo una cañería y tengo esto y pasa lo otro y... cómo lo  
402 solucionaría; viste, he recibido muy buenas críticas de los alumnos, que... Está bien, me hizo  
403 pensar... Y... Ahí no se copiaban en los exámenes seguro.

404 **Sí, totalmente... Entonces, creo que eso te favoreció más en este momento, en esta**  
405 **modalidad que, tenes que incluir estrategias para hacer pensar... Hay que cambiar un**  
406 **poco a la consigna ahí... Esto develó la importancia de la consigna para que el alumno**  
407 **aprenda; porque si les damos para repetir de memoria no estamos generando**  
408 **aprendizaje. Está bien...**

409 Claro, y, te digo que me ha dado buenos resultados todo esto y lo voy a seguir practicando el  
410 año que viene por más que sea normalidad, cambiar este sistema de evaluación por preguntas  
411 de plantearles situaciones que se pongan a pensar.

412 **Buenísimo ;Qué interesante lo que me decís! Con respecto a la forma de evaluar a tus**  
413 **alumnos ¿Cómo lo haces? ¿Con modalidad oral o escrita? ¿O ambas modalidades?**

414 A mis alumnos; hay distintos tipos de evaluación... Primero, vos lo que haces es evaluar  
415 continuamente a los alumnos; nosotros damos tres trabajos prácticos en el año, eh... Y eso,  
416 vos tenes horas, trabajamos con competencias... Cómo se desenvuelve el alumno; entonces,  
417 aprovechamos y lo que hicimos fue... Salió un concurso este año, de hábitat de la nación en

418 donde había sacado un concurso sobre viviendas de emergencia, diseño... Y lo que hicimos  
419 fue dividir el curso en dos y que los alumnos desarrollen un sistema para presentar en el  
420 concurso; y en este caso, nosotros fuimos parte del grupo, parte del equipo... o sea, no es que  
421 recibimos el resultado y evaluamos... Yo estoy dentro del equipo y veo como actúan, quién  
422 se desenvuelve, quién se mueve, yo soy uno más del equipo, sin bajar líneas, que eso es una  
423 cosa... Y, es más, yo... "Muchachos, a ver si hacemos esto de madera...", "Naa, que vamos  
424 a hacer de madera..." O sea, tuvieron personalidad, viste, nosotros antes decíamos: "Sí,  
425 profé, hacemos de madera" aunque sea una cagada, pero total el profesor dijo que es de  
426 manera... No, no... Estos tuvieron personalidad y dijeron que no, que vamos a hacer otro...  
427 Son chicos de segundo año, no era... Nosotros no participamos para ganar, sino para ver  
428 cómo actuaban y cómo se desarrollaron... Y de hecho, uno de los pibes que decía: "Na, yo  
429 no me quiero comprometer"... fue el que más trabajó, hizo, independientemente de que su  
430 examen final fue regular, no fue malo, fue bueno... pero ahí, le pusimos un 10 porque tomó  
431 una actitud, bueno... lo que hay que hacerlo lo hacemos, se puso la camiseta del equipo y se  
432 la puso al hombro y, con todos sus defectos y todo colaboró y participó como los mejores...  
433 Eso fue lo que más tuvimos en cuenta. Por eso te digo, vos vas evaluando porque también  
434 tenes que formar no sólo tienen que aprender, porque, como te digo, la información está acá,  
435 está acá en el celular... porque, vos decís... es más, una fórmula, te metes acá y sacar una  
436 fórmula; lo que tenes que saber es aplicar, es usar, es una herramienta que tenes que saber  
437 usar... Y, por eso tenes que saber pensar, eh... y lo importante es que piensen y las actitudes  
438 que tienen, las acciones, obviamente que... vos le tomas un problema, un examen, cómo se  
439 hace esto y vos tenes que evaluar, si pensó bien, si aplicó bien, si... No es que dijo: "Ah, no  
440 lo se hacer, chau"... pero el tipo te dice, te sale con una idea disparatada, todo... pero el tipo  
441 la pensó, eh... tuvo una idea... capaz que me pongo a analizar y la idea es mejor que la mía...  
442 De hecho, tenemos otro trabajo práctico que es resolver problemas de ingeniería civil, ellos  
443 plantean un problema y... lo tienen que resolver; no es fácil plantear el problema, pero  
444 bueno... para eso está el trabajo práctico. Y una vez vino un alumno y me dice: "voy tratar  
445 el problema de la inundación de la picasa"... Es un tema que lo abordan todos los años... Y  
446 le digo, "Bueno, ¿Y qué vas a hacer con el agua?"... Y el alumno me mira y me dice: "¿Cómo  
447 que voy a hacer con el agua?"... "Si se inunda vas a tener que sacar el agua a otro lado,  
448 ¿Dónde la vas a mandar?", "No, no, no... No la pienso sacar a ningún lado"... Digo yo, "Y  
449 ¿Cómo que no? ¿Cuál es el problema entonces?", "Cómo aprovecharla" dice; me dice: "Yo  
450 quiero aprovechar eso... Me están diciendo, desde que arranqué, que el problema que va a  
451 haber es el agua dulce, y acá yo tengo agua dulce y la voy a mandar para otro lado... No...  
452 ¿Qué? ¿La guerra del S. XXI va a ser el agua dulce y yo la voy a agarrar por otro lado? No...  
453 la voy a aprovechar"... "Y, ¿Cómo pensás?" "Y, bueno, se puede hacer un criadero de peces,  
454 forestar, hacer un lugar turístico, hacer unas zonas de playas, eh... total, los terrenos que  
455 están inundados, están inundados, ya está, que vamos a hacer..." Y bueno... buscará desde  
456 otro lado, de una perspectiva distinta a lo que venían encarando hace 200 años los alumnos,  
457 por eso tenes que estar atento... Porque el alumno capaz que tiene una idea mejor que la  
458 tuya... No porque seas docente tuviste... la creatividad es algo que puede superar en  
459 cualquier momento... Un alumno tiene la capacidad de superarte y ser mejor que vos, y tenes  
460 que aprender de los alumnos... Si vos te crees que sos Maradona, sonaste; entras en la  
461 soberbia y... Nada, yo creo que he aprendido muchísimo de los alumnos. Por eso también  
462 tengo mucho afecto por los alumnos, yo le digo: "La diferencia que hay entre un alumno y  
463 yo es el tiempo... Es el tiempo... Yo entré antes que ustedes, por eso estoy acá, pero ustedes,  
464 cuando pase el tiempo van a estar en el mismo lugar: no hay diferencia"... Inclusive eso,

465 tienen ideas y conceptos nuevos, distintos, y yo tengo ideas ya formadas y, a veces, tenes que  
466 tener la cabeza abierta a esas cuestiones... Yo, por ejemplo, le digo a mis alumnos:  
467 “muchachos, juntense ustedes para estudiar, no estudien solos” que esto, que lo otro... Y me  
468 dicen: “Profe, ¿Para qué nos vamos a juntar? Armamos un grupo de chat, nos mandamos el  
469 problema resuelto”... Ah... claro, tenes razón, yo estoy en la prehistoria... No existía cuando  
470 yo estudiaba; de ahí en más no lo volví a repetir a eso... Por eso, te digo, los alumnos tienen...  
471 Es más, yo tenía un alumno que... yo decía las cosas y se metía por internet a ver si lo que  
472 decía estaba bien o estaba mal... Y... bien botón el loco; se metía por internet y no, no... “No  
473 profe, no es así esto”...

474 **Y, estas cosas de los problemas que me contás; este modo de evaluar, que es interesante,**  
475 **porque vos tenes que evaluar habilidades, y es una manera muy optima para hacerlo...**

476 Ahí lo que vos evaluas mucho es en la clase de consulta, porque primero te dice una  
477 chica... le digo, “Bueno, ¿Cuál es el problema que vas a intentar?”, dice: “la falta de semáforo  
478 de la intersección de...”... No, el problema no puede ser la falta del semáforo; el problema  
479 debe ser que hay choques en esa esquina, el problema es que se hace lento el tránsito... Ese  
480 es el problema y la solución podría ser el semáforo, o no. Eso hay que pensarlo, pero definime  
481 bien el problema... A veces, no te definen... No te saben definir bien el problema, no me  
482 pueden decir que el problema es que no hay un semáforo ahí, el problema son los choques...

483 **Y, ¿Eso lo tienen que escribir?**

484 Eso, hacen un informe, al final hacen un informe... pero es como le digo, es esquemático,  
485 un problema: este, información obtenida, tránsito, resolución, tal problema, tal, tal y tal...  
486 Imágenes, fotos, datos estadísticos, etc. etc. Y una vez que vienen los alumnos, me plantean  
487 cual es la solución, que esto y que el otro, si veo que está bien lo tienen que exponer delante  
488 del resto del curso... Y, el resto del curso... a preguntar y a preguntar... Y a fundamentar la  
489 pregunta, a fundamentar la pregunta y qué pasaría si es o no, “Acá resolvimos la falta de  
490 energía por medio de un panel solar y...”, “Si cae piedra, ¿Qué hacen?”... “Bueno, piensen,  
491 tienen 30 segundos para encontrar la solución” Y así, viste... “A ver, y ustedes ¿Cómo harían  
492 este...? tienen un caño de 10 m. de altura ¿Cómo lo hormigonan? Una parte viene así y  
493 después la otra parte tenes que hacerle... ¿Cómo lo haces? Y bueno, pienselo” No darle la  
494 solución, sino que ellos piensen la solución. Y después cuando llega el momento en que  
495 presentan, ahí sí le podes hacer un aporte a la solución... pero no darle la solución de  
496 entrada... que la piensen ellos...

497 **Buenísimo, una última pregunta y terminamos la entrevista, ¿Percibís que escribir te**  
498 **ayuda a organizar el pensamiento y aprender?**

499 (silencio) Hummm... Yo no escribo mucho, yo no soy de escribir, soy de pensar mucho... A  
500 veces, sí... para aclarar una idea hago algunos gráficos, líneas, vínculo... Eh... esto que está  
501 acá tienen que tener esto... O para no olvidarme, son 20 puntos los que tengo que hacer,  
502 bueno... los escribo para no olvidarme, eh... pero es más para aclarar o no olvidarme de algo  
503 en su momento; pero, por ejemplo, fijate vos... Si vos vieras lo que tengo acá (saca una hoja  
504 con una lista con ítems)... No sé si alcanzás a ver... ¿Ves? Son todos nombres de alumnos.  
505 Acá tengo nombres, acá y algunos con signos de pregunta... Esas son cosas que yo... anoto...

506 **Claro, vos sentís que ya tenes la idea formada, sabes, entendes y aprendiste... pero, el**  
507 **no saber escribirlo no te aclararía mucho más... No poder escribirlo...**



508 Y... yo creo que me sirvió mucho para lo que es, digamos, la expresión... aunque no lo use  
509 mucho, tiene que saber expresarse, y es fundamental para transmitir una idea. Yo, como  
510 secretario, tenía que hacer notas, ochenta mil notas, y, también, buscaba hacerlo lo más  
511 concreto; renglones... no buscaba, pero sí sé que lo importante es la forma, eh... que la idea  
512 quede bien clara... Y si alguna vez tengo que decir algo que no es... Digamos, que hay una  
513 diferencia con la otra persona, no decirlo de manera violenta o agresiva o de manera tal que  
514 genere... Eso sí, pero... vos me decís a mí... Escribir... yo, creo que voy a seguir siendo  
515 como estoy escribiendo. A ver, si yo tengo una idea acá, de un power point que tengo para  
516 que vos veas como... hago... eh... que se yo...

517 **Sí, me imagino... Yo te pregunto también como estudiante... porque, hay diferentes**  
518 **realidades, a algunos le sirve y a otros no... Alomejor a vos no te aclara tener una idea**  
519 **escrita...**

520 No, no... yo conozco mis limitaciones para escribir, por eso intento evitarlo... pero, que a  
521 mí me sirvió... Es más, me tiene que servir porque tengo que hacer, ahora, la tesis... Lo  
522 tengo que usar a lo que... aprendí a... pero te sigo insistiendo, no es algo que después lo vaya  
523 a utilizar en... No es que pienso ser un investigador y que me encanta la investigación y que  
524 tal forma de la investigación, no... a mí lo que me gusta no es tanto la parte de investigación,  
525 sino la parte de gestión. Por eso, te digo que si hago un doctorado no va a ser en docencia,  
526 sino en gestión. Y esto, te digo, a mí lo que es la especialización me sirvió mucho como  
527 docente, en estos... Yo tengo casi 25 años, 27 años de docente tengo... Eh... en 27 años de  
528 docente me sirvió muchísimo, eh.. y lo he utilizado mucho; muchas cosas de lo que he  
529 aprendido... Y, pero, precisamente, la de escribir no es una de las que más haya utilizado.

530 **Bueno...**

531 Espero haberte sido útil, Florencia. No sé si era lo que...

532 **No, me gustó entrevistarte y te agradezco mucho el tiempo.**

533 Adiós

534 **Chau, ¡gracias!**

1 **Entrevista Terapeuta Ocupacional 1: Fecha: 27/11/20**

2 **Te voy a hacer unas preguntas sobre un primer eje, que es sobre tu perfil profesional**  
3 **¿En qué año iniciaste la maestría? ¿Cuál es tu carrera de grado? Y si ejerces**  
4 **actualmente tu profesión...**

5 Bien, yo soy Licenciada en terapia ocupacional, egresada en la universidad del Gran Rosario  
6 en el año 2014, y, empecé la maestría hace dos años y medio, 2018 a mitad de año y fui  
7 medio año en 2018, 2019 y todo el 2020... Y sí, trabajo como terapeuta ocupacional, doy  
8 clases en la universidad en donde me recibí, en teoría y en la práctica, y, además, trabajo  
9 como terapeuta ocupacional en la inclusión laboral de personas con discapacidad en dos  
10 instituciones de gestión privada de la ciudad. Una es un servicio de aprestamiento laboral, y  
11 la otra un centro educativo terapéutico, pero las dos con más o menos la misma función, que  
12 es la formación, inclusión y acompañamiento de personas con discapacidad en el mundo  
13 laboral...

14 **¿Qué interesante! Con respecto a tu experiencia como maestranda, como cursante de la**  
15 **maestría, ¿Cómo te resultó escribir trabajos sobre educación en el posgrado?**

16 A mí particularmente, escribir por suerte nunca me resultó muy difícil, siempre fui de leer  
17 muchísimo, entonces la escritura, incluso en la formación de grado, no fue algo que me  
18 resultó imposible; sí de mucha dedicación, de tiempo de estar delante de la computadora y  
19 de revisar mucho material, pero no imposible. En la maestría, lo que me pareció super  
20 interesante es que, todos los seminarios, desde el inicio hasta ahora, incluyendo todo el ciclo  
21 de especialización y ahora los seminarios de maestría, eh... todos los trabajos finales fueron  
22 igual. O sea, para todos los seminarios tuvimos que presentar un trabajo final de la misma  
23 forma, que a veces tenía que ver con un eje de lo que habíamos visto en el seminario, escribir  
24 sobre eso; otras veces tenía que ver con lo que nosotras pensábamos que podíamos querer  
25 hacer en la tesis... Pero siempre era un trabajo final, con una determinada extensión; a veces  
26 más corta, a veces más largo, pero en todos nos obligaban a sentarnos a escribir. Entonces,  
27 en el momento de sentarme a escribir algo que tenía que ver con la tesis, me encontré con  
28 que ya tenía hecho un montón de material, que la maestría misma me había pedido que haga.  
29 Entonces, para mí no fue una experiencia difícil, vamos a ver después con el desarrollo de la  
30 tesis cuando ya no esté cursando la maestría.

31 **Sí, es muy necesaria la dedicación y es también entender a la escritura como parte de**  
32 **un proceso que es inacabado... si se podría decir...**

33 Totalmente...

34 **¿Sentiste alguna dificultad en particular para escribir un trabajo final? Si este eje te**  
35 **ayudó a tener una linealidad y escribir, saber qué escribir ¿Cuáles fueron tus**  
36 **dificultades específicas? ¿Qué aspectos te resultaron más difíciles?**

37 Yo en la carrera de grado, la única materia que tenía que ver con educación se llama  
38 "Pedagogía especial"; es una materia, en un cuatrimestre: lo único que hemos visto de  
39 educación; no así en investigación... Como yo hice la Licenciatura tuvimos un año y medio  
40 de investigación en la carrera de grado; entonces de investigación un poco más había visto...  
41 Yo creo que lo más difícil en la maestría fue el tema, porque de educación no sabía nada.  
42 Entonces tenía que empezar de cero; eh... o sea, sabía, ya te digo, esto muy poquito que

43 habíamos visto en el grado, entonces empezar como a familiarizarme con algunos conceptos,  
44 con algunos autores, con algunas cosas que, no sé una... desde una secuencia didáctica a lo  
45 que significa un recurso didáctico a qué mismo es la pedagogía, bueno, un montón de  
46 cuestiones que eran súper específicas y que yo no tenía ni idea. Entonces, creo que ahí estuvo  
47 la mayor dificultad; ahora, por ejemplo, hicimos un seminario de epistemología... Nunca  
48 había visto nada de epistemología. Entonces, era, para poder escribir, primero leer muchísimo  
49 para ver que decía esta gente antes de yo animarme a decir o a referirme sobre algún autor  
50 que no había leído nunca, sí creo que eso... El tema fue lo más difícil.

51 **Sí, totalmente. Es todo un desafío escribir en otra disciplina que no es en la que te**  
52 **formaste específicamente. Si bien tu trabajo tiene relación con la educación, es difícil...**  
53 **¿Vos consideras que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir trabajos**  
54 **sobre educación en la maestría?**

55 (silencio) No sé si para escribir trabajos sobre educación, sí para escribir... Yo creo que en  
56 el grado está muy entrenada la escritura; nosotros, además, como te contaba de las materias  
57 de investigación, se trata de que toda la formación de grado incluya la revisión de  
58 investigaciones; que estemos en contacto con cuestiones que tienen que ver con la  
59 investigación. Y eso lo hace un poco más cercano a la hora de escribir... Y, además, en todas  
60 las prácticas pre-profesionales, que son cinco las que nosotros hacemos, se pide una  
61 correlatividad entre lo que uno hace en el campo y lo escrito. Entonces, la práctica de la  
62 escritura está entrenada desde el inicio, y, no sólo escribir y presentar, sino con un montón  
63 de devoluciones sobre lo que uno va escribiendo... Entonces, eso hace que, de algún modo,  
64 no es que, ahora me estoy encontrando por primera vez con la necesidad de tener que escribir  
65 algo que otro va a leer, así como tan detenidamente, y por suerte yo he tenido la posibilidad  
66 de acompañar incluso a alumnas en su proceso de tesis, de grado, por supuesto. Entonces, la  
67 lectura de trabajos de tesis es una cuestión frecuente... Todo el tiempo estamos leyendo  
68 planes de tesis y tesis que, son de grado, son más cortas, más... No sé, son diferentes a las  
69 del posgrado... No tienen, por ahí, las mismas exigencias, pero bueno, aun así son tesis de  
70 investigación...

71 **Sí, totalmente... Mencionaste algo muy importante, que es esto de las devoluciones, es**  
72 **super importante la devolución y la mirada de otro; saber que escribimos a otro para**  
73 **hacer nuestros propios escritos. Y... en el pasaje del grado al posgrado, ¿Pensas que**  
74 **hubo cambios en tu forma de escribir?**

75 Sí, totalmente. Creo que, bueno, vos lo dijiste, es un proceso, como siempre, inacabado; todo  
76 el tiempo se está tratando como de perfeccionar, algo que yo noté en el transcurso de la  
77 maestría es que los primeros trabajos me llevaban mucho más tiempo que los últimos, mucho  
78 más tiempo porque cada cosa que escribía la leía doscientas veces, o sea, la volvía a  
79 trabajar... De esos primeros tres o cuatro seminarios a estos últimos, bueno, hay un cambio  
80 enorme, sobre todo en el tiempo de producción, que, a veces he podido hacer un trabajo, por  
81 supuesto que luego de leer todo, y el tiempo que lleva la lectura, ¿No? Pero he podido  
82 sentarme y escribirlo. Alomejor, en una tarde o en una mañana, cuando antes me podría haber  
83 llevado cuatro, cinco, una semana de escribir y revisar y volver a mirar... que no quiere decir  
84 que no revise lo que escribo, pero sí, me da esa sensación; como que todo es mucho más ágil  
85 ahora... y eso bueno, desde el grado hasta este momento, creo que hubo un avance,  
86 particularmente con I en los seminarios, esto que vos hablabas, de escribir para otro, ella

87 súper hablaba... Bueno, vos la conoces, es súper minuciosa en las correcciones. Entonces, es  
88 todas esas cuestiones, la nombro a ella como puedo nombrar a otros docentes en la maestría,  
89 como hay otros que, la verdad es que nos han devuelto los trabajos con una nota solamente.  
90 Pero hay muchos otros que, no; el trabajo venía con mucho detalle. Entonces, bueno, esa  
91 retroalimentación va puliendo la forma de escribir por ahí...

92 **Entonces, vos sentís que el cursado de la maestría permitió mejorar tu escritura en ese**  
93 **sentido...**

94 Sí, sí porque me permitió practicarlo... que, de otro modo no lo hubiera hecho con esa  
95 frecuencia, nosotros en terapia ocupacional, sobre todo, eh... Bueno, terapia ocupacional es  
96 una disciplina súper nueva y muy carente de investigación, la verdad es que todo el  
97 profesional que se recibe se pone a laburar y nadie investiga... Y es como una falla que  
98 sabemos que tenemos dentro de la disciplina, si no fuera porque estamos haciendo algún tipo  
99 de estudio que nos obligue o que estamos involucradas en algún proyecto que obliga a  
100 sentarnos a escribir, la verdad es que es re difícil que lo hagamos porque nos desborda el  
101 trabajo... Tenemos tanto por hacer que la escritura siempre queda en el último lugar;  
102 entonces, yo particularmente, considero esto, que, a partir de la maestría, me tuve que sentar  
103 a escribir... Entonces, sí, sí, me ha ayudado...

104 **Bueno, y durante el cursado de la carrera en la maestría ¿Obtuviste u obtenés**  
105 **orientaciones, consignas, actividades por parte del docente que te ayuden, te orienten a**  
106 **escribir?**

107 Sí... sí, sí, en varios seminarios... La nombro a I de nuevo porque es la que, bueno, más nos  
108 ha orientado en la escritura... Con ella hemos hecho talleres de escritura incluso. Por  
109 ejemplo, en el seminario pasado nos sugirió que escribiéramos una especie de resumen de lo  
110 que iba a ser nuestra tesis en algún momento; obvio que eso es muy primitivo todavía...  
111 Luego va a haber que pulirlo un montón... pero entonces, en la web de la universidad nos  
112 abrió un foro a cada uno con nuestro nombre. Entonces, en la misma clase nos dijo: 'Bueno,  
113 ustedes más o menos saben de qué van a hacer la tesis... Ensayen como sería escribir un  
114 resumen que, nada, es cortito, capaz que tres, cuatro párrafos (no puede ser muy largo) y  
115 luego los revisamos entre todos' O sea, los vimos a todos en la misma clase... Y bueno: ¿Y  
116 ¿Acá que te falta?' Y desde cuestiones como: 'Y yo acá pondría una coma o un punto y coma'  
117 hasta 'fijate que esa oración no tiene sentido'; digo, cuestiones que son así muy finitas hasta  
118 cuestiones que son muy groseras, pero que no son para todo el mundo tan claras... Eso no lo  
119 mencioné y yo creo que también me ayudó un montón... Yo soy docente de práctica pre-  
120 profesional, y docente de teoría en terapia ocupacional laboral, entonces, todo lo que las  
121 alumnas presentan eso que yo te contaba que tenemos hacer como estudiantes, teníamos que  
122 hacer... yo ahora estoy en el otro lugar de tener que leerlo y corregirlo. Entonces, la escritura  
123 de otros, la corrijo todo el tiempo; por eso, creo que eso también me ha ayudado a que me  
124 sea un poquito más simple. Alomejor, cuando me siento a escribir... Bueno, y después me  
125 preguntabas por, eh... otras técnicas así que nos hayan dado... Por ejemplo, en otro seminario  
126 que tuvimos hace poco, Pedagogía me parece que era, nos pidieron escribir como una reseña  
127 de un autor, nos dieron varios autores, varios libros y nos dijeron: "Bueno, elijan el que más  
128 les interese y traten de escribir como si fuera una reseña de un libro", o sea, como si tuvieras  
129 que venderle ese autor a alguien... y lo mismo, nos dieron pautas para esta escritura, no es  
130 que nos dijeron: "Bueno, escriban y vean...". Digo, no en todos los seminarios, pero en

131 muchos... cada cosa que nos han pedido que hagamos, han sido orientadas, en algún punto...  
132 Ha pasado, también, en algún seminario que uno dice: “No tengo idea qué es lo que tengo  
133 que hacer”, porque la consigna estuvo dada así en el aire, pero son los menos, la verdad es  
134 que la mayoría nos ha dado consignas puntuales, y siempre desde el inicio de la cursada del  
135 seminario; empezaba el seminario y nos decían: “Esto se va a rendir de este modo”, entonces,  
136 vos ya te íbas, a medida que leías, preparando para armar esa producción digamos, no  
137 cualquiera... Así que eso está bueno...

138 **Re interesante lo que me estás contando... Y, por ejemplo, esto que vos me decís que te**  
139 **dan pautas, ¿A qué te referís con las pautas? ¿A las normas APA, cantidad de páginas**  
140 **u otro tipo de orientación?**

141 Eh... Normas APA sí, las trabajamos, incluso un montón en los seminarios y la extensión  
142 en algunos... Algunos te decían no más de cinco, no más de siete páginas, pero no tanto...  
143 Yo me refería también a esto de la organización, por ejemplo, del escrito... Bueno, que tenga  
144 título, que tenga una introducción, que al final tenga una conclusión y, a veces cuando eso  
145 no aparecía en los seminarios, como ya lo habíamos visto en otros, lo aplicábamos igual, vah,  
146 yo lo aplicaba igual... Si en un seminario me decían: “No, escribí un trabajo final” y no me  
147 decía más nada, bueno... yo sabía que tenía que tener cierto orden o cierta estructura mínima,  
148 que después obvio que se podría haber hecho mucho mejor o más amplio, más extenso, pero  
149 por lo menos algo mínimo que lo enmarque... La carátula, cuestiones bien propias de la  
150 presentación, que bueno, que sí en otros seminarios las indicaron: “No me presenten nada sin  
151 título”, “no me presenten textos que no tengan una introducción mínima”, “cuidado como  
152 hacen las citas”, “cuidado si escriben algo que dijo otro autor”, “lean lo que van a presentar  
153 antes de presentarlo, que no sea... bueno: lo escribo, lo mandé y ya está”, eh... muchas veces  
154 nos han sugerido que otros nos lean; o sea, escribir y darle el texto a otra persona para que lo  
155 lea, a ver si tiene coherencia y si otro lo entiende sin saber del área... eh... estoy pensando  
156 si alguna otra técnica... La verdad es que la mayoría fueron con I, I fue la que más hizo  
157 hincapié en esto de la escritura, eh... y, para mí estos laboratorios de escritura que hacemos  
158 en la clase, para mí fueron fantásticos, porque hay un montón de cosas que las pudimos ir  
159 produciendo ahí, y que, por ahí cuando uno la hace sólo dice: “Y... pero esto no sé...” Más  
160 allá si está bien escrito: si sirve, si no sirve, si es mucho, si capaz... no tiene sentido ponerlo,  
161 así que eso estuvo buenísimo...

162 **Buenísimo, y... Al presentar trabajos finales ¿Recibiste correcciones junto a la**  
163 **calificación por parte del docente? ¿O solamente la calificación?**

164 En algunos, en algunos sí y en otros no... En algunos la verdad es que, incluso indicaciones  
165 súper interesantes, de cómo podría hacer algo diferente, o destacando algo que uno hizo bien  
166 y que al docente le parece que está muy bien hecho, y cuando algo está mal porque está mal,  
167 eh... Y en otros no... En otros la nota y nada más, a veces hasta por mail, o sea que ni si  
168 quiera tendríamos posibilidad de preguntar: ‘Bueno, ¿Por qué esta nota? O ¿Qué pasó?’ No  
169 me pasó nunca que un trabajo vuelva rechazado... que me digan: ‘No, esto no tiene nada que  
170 ver’ ... pero, no sé, con... Alomejor, una calificación promedio sin saber porque tenía una  
171 calificación promedio o en qué me había equivocado o que podría haber hecho mejor... Eso  
172 me hubiera gustado que fuera diferente...

173 **Claro, vos consideras muy necesarias esas correcciones, también para mejorar el propio**  
174 **escrito... por más que después no lo tengas que devolver, pero... También estaría bueno**



175 **pensar ese ida y vuelta de decir: “Bueno, hay una primera instancia de corrección, y**  
176 **después se vuelve y se entrega otra vez mejorado el trabajo...”**

177 Tal cual, la verdad es que tampoco da mucho el tiempo a veces, porque, el, yo ahora me he  
178 dado cuenta lo difícil que es trabajar, estudiar, hacer todo en simultáneo... Los tiempos, a  
179 veces son tan acotados que incluso uno dice: ‘Bueno, de todo este material de lectura que  
180 tengo, voy a leer esto’, porque no llego a leer todo lo que se propone... Otros docentes han  
181 sido mucho más finos con eso... Y nos han dicho: ‘Miren, ya sabemos que no van a leer todo  
182 esto, entonces lean estos que sí o sí son necesarios, y les dejamos para el que tenga tiempo...’,  
183 pero en algunos seminarios no... Entonces, también eso que vos planteas sería fantástico;  
184 que uno pueda presentar, después devolver, volver a presentar, pero los tiempos reales... yo  
185 no sé si eso es muy posible... No en esta instancia, quizás en... no sé, si fuera sólo  
186 investigación y uno cursara más tiempo investigación y pudiera hacer este ida y vuelta más  
187 larga sería fantástico, pero en otros seminarios... medio que son cinco clases... En la quinta  
188 se presenta el trabajo y ya está...

189 **Sí, lo observo en las clases con M I... son cinco clases y parece muy poco... Veo que**  
190 **también hay mucha participación, en las clases se generan debates muy interesantes**  
191 **que estaría bueno seguir aprovechando, y seguir aprendiendo a partir de eso, pero los**  
192 **tiempos académicos corren también...**

193 Totalmente...

194 **Y... vos... ¿Cómo sentís que aprendes más? ¿Qué es lo que más te ayuda en la clase**  
195 **a aprender? A escribir sobre todo...**

196 Yo creo que esta práctica que te decía... o sea, poder ponerlo en práctica en el momento, no  
197 que sea una... Obvio que hay cosas que no se pueden escribir... La tesis no se podría escribir  
198 en clases, pero empezar a practicar o leer entre todos algo que este, por ahí desajustado, para  
199 ver si podemos encontrar dónde están esas dificultades, a mí siempre me resultó súper útil,  
200 yo en la Universidad, en el grado hice un curso de directores de tesis, o sea, como acompañar  
201 a esas alumnos que están haciendo la tesis; y uno de los ejercicios que nos daban era un  
202 proyecto que, o sea, que estaba como muy verde, digamos, con todo con un montón de  
203 errores, para que, justamente, los buscáramos y aprendiéramos a, no sólo a encontrarlo, sino  
204 después a orientar al alumno a como lo puede modificar, sin decirle: ‘Bueno, esto está todo  
205 mal, tenés que cambiar todo’... Nunca es la idea digamos, sino, justamente, problematizar  
206 esas cuestiones que nos parecía que estaban, por ahí medio desajustadas para que el alumno  
207 las cambie: eso para mí es fantástico; poder buscar en un escrito lo que por ahí está más flojo  
208 y pensar cómo cambiarlo siempre me ayudó un montón... incluso con las alumnas que te  
209 contaba que nosotras hacemos el acompañamiento de lo que van escribiendo en la práctica,  
210 eh... hacemos como un doble acompañamiento... lo que está bien se los marcamos, como:  
211 “Bueno, qué interesante esto”, “Que bien redactado que está”, “Fijate que buen vocabulario  
212 que usaste”... y lo que está mal, por ahí, si es una palabra o algo así podemos hacer el  
213 reemplazo, pero sino a veces es hasta con preguntas: “¿Qué quisiste decir acá?” o “Esta  
214 oración es muy larga, ¿Cómo la podrías reformular?”, como para que también, en esa  
215 indicación más puntual puedan re-trabajar eso... Creo que a mí también eso me sirve mucho,  
216 e I lo usa un montón... Hay otros docentes que te ponen, no sé... En un texto entero, no  
217 en la maestría, pero lo he visto: “rehacer”, y uno no sabe ni qué tiene que “rehacer”, porque  
218 capaz está todo mal, capaz está mal el contenido, capaz está mal la forma de escribirlo, la

219 organización; entonces, por lo menos cuando yo corrijo siempre trato de ser así de específica,  
220 y me parece que en la maestría eso me ha ayudado un montón, que otros docentes lo hagan  
221 conmigo me ha ayudado un montón a aprender a escribir.

222 **Sí, tenés razón... El comentario también constructivo, que empieza con un comentario**  
223 **bueno al principio y después te indique lo que tenés que cambiar es algo súper... a mí**  
224 **también me ayuda mucho, me predispone de otra manera; ya al leer la corrección...**

225 Tal cual...

226 **Y, ¿En qué punto de la escritura del Plan de Tesis estás? ¿Qué dificultades tenés o**  
227 **tuviste para hacerlo?**

228 El Plan, hasta donde llegamos ahora, lo tengo, digamos... seguro que alguna indicación,  
229 alguna modificación va haber que hacerle, pero lo tengo por eso que te venía contando antes,  
230 que lo venimos trabajando hace tanto, y tenía tantas cosas escritas sobre el tema... Yo  
231 siempre supe de qué tema quería hacer la tesis... Eh... Yo voy a trabajar con la inclusión de  
232 personas con discapacidad en la Universidad, porque es algo que ha empezado a pasar, hay  
233 jóvenes con discapacidad que empiezan a estudiar... Y uno en la universidad escucha: “No  
234 sé para que los dejan anotarse”, “no se van a recibir nunca”, “qué sentido tiene”, “les están  
235 haciendo perder el tiempo”. Entonces, digo, bueno, si esto circula en las universidades  
236 ¿Cómo es que estos jóvenes ingresan a la universidad? Les hacen creer que en algún  
237 momento se van a recibir, si están pensando todos que no va a ser así... La idea de mi trabajo  
238 es relevar cuales son las percepciones que los docentes tienen sobre sus propias prácticas de  
239 enseñanza para trabajar con alumnos con discapacidad, para ver si en algún punto sale esto  
240 de: “no tengo idea que hacer”, “Creo que no se va a recibir, porque yo no sé que hacer con  
241 ese alumno, porque nadie nos formó”, para bueno... a partir de ahí pensar y planificar  
242 estrategias que sean verdaderamente inclusivas y no un simulacro; un “como sí”... Hago el  
243 paralelo con el área laboral en la que yo me desempeño... Nosotros con los jóvenes con  
244 discapacidad que hacemos los acompañamientos laborales siempre pretendemos que sean  
245 inclusiones reales, que esos pibes vayan y laburen como un trabajador sin discapacidad. Por  
246 supuesto, con las adaptaciones y las consideraciones que hay que tener, porque la  
247 discapacidad existe, no es un invento, pero bueno, en la universidad lo mismo, si no es un  
248 simulacro: “Bueno, que venga, que sea un tiempito”, con lo cual el tema de la tesis siempre  
249 supe sobre qué quería escribir, y eso me ayudó un montón porque veo compañeros que por  
250 ahí no están muy decididos y que han cambiados cuatro o cinco veces ya de tema, y eso  
251 implica empezar de cero; volver a buscar información, volver a hacer un Estado del Arte,  
252 volver a buscar contactos... Entonces, en ese punto eso me ha ayudado un montón, y por eso  
253 creo que el Plan, dentro de todo, está, no sé si listo pero avanzado... O sea como bastante  
254 avanzado, le falta obvio...

255 **¿Qué dificultades tuviste al escribirlo?**

256 Eh... Más que nada, la falta de experiencia en investigación, o sea... yo investigar había  
257 hecho la tesis de grado nada más. Entonces, me costó mucho plantearme un problema, yo  
258 sabía que eso era la temática sobre la que quería trabajar, pero no sabía cómo abordarla, y  
259 menos en educación, que, también esa era otra dificultad. Entonces, creo que lo que más me  
260 costó fue esto: plantearme el problema y, a partir de ahí, fijarme los objetivos... Pero eso fue  
261 lo más difícil, decir bueno... Porque a mí se me jugaba un montón esto de la ética, de decir:

262 “Y... pero, ¿Qué sentido tiene que los dejen ingresar si ya saben que no los van a dejar  
263 recibirse?” y ¿Cómo planteas eso en una tesis? O sea, me iba a meter en cosas que no iba a  
264 poder controlar luego, conocí el caso de un chico que es ciego y que empezó en la universidad  
265 a estudiar una de las carreras que se dictan en la universidad. Nosotros para poder trabajar  
266 tenemos que estar colegiados y matriculados, sino no podemos ejercer... El colegio de esta  
267 profesión ya había definido que no lo iban a matricular nunca; entonces yo decía, pero: ¿Qué  
268 están haciendo con ese pibe? ¿Cómo es que lo están formando, lo están dejando venir a la  
269 universidad si no va a poder trabajar jamás en la vida de esto? Me parecía terrible... Anti-  
270 ético totalmente; entonces yo sabía que desde ahí era desde donde me quería parar... pero  
271 cómo hacía eso en una tesis... ¡Difícilísimo! Ni hablar si me metía con personas con  
272 discapacidad intelectual, que es la población con la que yo más trabajo: jóvenes que tienen  
273 síndrome de down u otro tipo de discapacidad intelectual, que para ellos la universidad es un  
274 mundo inaccesible totalmente, pero porque no existe nada que los contemple; en otros  
275 lugares, en España por ejemplo, ellos tienen cursos de formación laboral dentro de las casa  
276 universitarias. Entonces, bueno, la vida universitaria de esos jóvenes es esa, pero existe  
277 también... No es un abismo entre lo que acá tenemos y... no, no sé si está bien o está mal,  
278 digo, existen otras cosas. Entonces, bueno... Eso fue lo más difícil... De todo eso que yo  
279 quería hacer, plantearlo como un problema... Eso fue muy difícil...

280 **Es que es lo más difícil, para mí también... Personalmente, lo que más me costó fue**  
281 **construir la situación problemática, tenés que implementar la “técnica del embudo”, de**  
282 **ir desde lo más general a lo más específico, haciendo a la escritura cada vez más**  
283 **específica... Y en ese trayecto hay un montón de ambigüedades, que no te las quieres perder,**  
284 **pero las tenés que resumir en dos páginas o menos...**

285 Tal cual, tal cual...

286 **Bueno... ¿Qué uso informal haces de la escritura? Resúmenes, cuadros conceptuales,**  
287 **ese tipo de escritura...**

288 Eh... pero ¿Para qué? ¿Para otras cosas que no sean lo académico?

289 **Claro, que te ayuden en lo académico, pero que no sea para entregar, para acreditar...**

290 Si, resúmenes... pasa que no escribo... Lo marco directamente en el texto; entonces sólo voy  
291 a lo que he marcado a la hora de escribir o de tomar ideas. La verdad es que otro, cuadros  
292 no... De hecho, me cuesta un montón cuando me piden hacer un cuadro sinóptico. Nunca me  
293 resultaron prácticos, para nada... Al contrario, me llevan muchísimo trabajo hacerlos y  
294 después en lo productivo no me son útiles... eh... pero sí marcar en los textos; o sea, tener  
295 un apunte de papel, ahora estoy leyendo mucho virtualmente y, de todos modos, puedo hacer  
296 resúmenes ahí... También a veces le hago anotaciones al mismo texto... eh... no sé, datos  
297 que me parecen que son importantes o que quiero buscar alguna otra cosa, aprovecho y voy  
298 anotando en el mismo texto... eh... y después creo que la lectura es como lo que más me  
299 ayuda, no sé si responde exactamente a la pregunta, eh...

300 **Sí, si... Era simplemente eso, hay gente que le sirve hacer más cuadros conceptuales y**  
301 **no quiere hacerse resumen: va variando de acuerdo a cada uno, es muy personal ese**  
302 **tipo de escritura...**

303 Claro.



304 **Ahora te voy a hacer unas preguntas sobre un último eje sobre tu experiencia en tu**  
305 **carrera de grado, ¿Qué escribías en tu carrera de grado y qué escribís ahora como**  
306 **docente en esa carrera?**

307 Bien. Un poco lo que te fui contando... Escribir durante el grado teníamos, por supuesto,  
308 muchos exámenes escritos, tuve que escribir la tesis del grado, que fue todo un trabajo,  
309 porque aparte eh... creo que las materias de investigación que tenemos en la universidad en  
310 el grado no llegan a, como a acompañarte lo suficiente para la hora de la escritura. Si después  
311 no das con un buen director que te pueda guiar fue súper difícil... La tesis de grado creo que  
312 me dejó un sabor súper amargo en relación a la investigación, por eso le tengo ahí como un  
313 poco de idea...Eh... Y bueno, y después como te decía en las prácticas... Todo lo que  
314 hacíamos en las prácticas se informaba por escrito... Distintos tipos de informes, informes  
315 de admisión, devolución, de egreso, de evaluación... Bueno, de distintas cosas, pero  
316 hacíamos mucha escritura: planes de intervención, crónicas de alguna práctica que hayamos  
317 hecho. Y después, dentro de las materias teóricas nosotros tenemos materias como anatomía,  
318 que son puramente teóricas, y materias que son teórico-prácticas se llaman, que en nuestras  
319 disciplinas se llaman desempeños ocupacionales, donde tienen un montón de producción  
320 práctica y también, todo eso se informaba por escrito... Entonces, por suerte la práctica  
321 de la escritura estuvo siempre muy entrenada en esas cuestiones. Y como te decía antes,  
322 también muy corregida, o sea, nos devolvían los informes con todas las indicaciones que les  
323 parecía: “Esto no se entiende”, “Esta palabra es muy informal”, “El vocabulario técnico de  
324 esa área no es ese el apropiado... Eh... “Las oraciones son muy largas, hay que acortarlas”,  
325 “cuidado con la gramática, la ortografía, lo que sea que hubiera en el texto”. Lo mismo  
326 me sucede ahora como docente, tanto como docente de práctica en esta indicación en los  
327 informes, usamos mucho google drive para eso, porque nos permite hacer las sugerencias y  
328 que el alumno las acepte o no según, si considera que las tiene que modificar o no, siempre  
329 les pedimos, aparte que sean muy críticas cuando hacen las correcciones; que no acepten todo  
330 lo que yo digo, porque Alomejor yo no entendí algo de lo que ellas quisieron poner y bastaría  
331 con eh... no sé, modificar una oración o no... O me dicen: “no, mirá, esto está claro de ese  
332 modo, lo que yo quise decir es esto: ... vos Alomejor no lo entendiste por algún otro motivo  
333 y es válido también”. Digo, nunca la idea es que acaten todo lo que uno indica, porque  
334 también puede pasar, que leyendo algo se te pase; y lo mismo las tesis, en las correcciones  
335 de tesis. Cuando me toca ser directora o co-directora o jurado, porque en la Universidad uno  
336 puede acompañar alumnos, digamos en la tesis, y a veces también, depende el tema de tesis,  
337 te convocan para ser jurado. Entonces, te entregan una tesis que está lista y vos tenés que  
338 hacer un dictamen y, en ese caso lo mismo, hay un montón de indicaciones a veces que hay  
339 que hacer. Muchas tienen que ver con esto de la coherencia, de la gramática, de que la oración  
340 que escribieron no se entiende... Así que estoy como en contacto, bastante seguido con la  
341 escritura...

342 **Y como docente: ¿Qué escribís? Por ejemplo, material de cátedra o resumen de**  
343 **ponencia para congreso...**

344 Poco, la verdad que muy poco... Como te decía, es re difícil; o sea, hay gente que lo hace,  
345 por supuesto. Yo no hace tantos años que me egresé, y la verdad es que me aboqué  
346 exclusivamente al trabajo y hay un montón de material en el trabajo que decimos: ‘Eso hay  
347 que escribirlo’, ‘Hay que ponerlo por escrito para presentar el algún lado’, ‘mira este caso,  
348 ¿Cómo no lo armamos por escrito?’ ... Y la verdad es que, yo lo reconozco como un área de

349 vacancia total, porque no... No lo hago, no lo hago... En la cátedra, sí, a veces puede haber  
350 algún resumen o algo, pero tratamos de que no estudien desde esos lugares. Alomejor si para  
351 ayudarlas a entender el material, pero no para que sea material de estudio, viste que muchas  
352 veces cuando uno presenta un resumen nadie lee el texto original y no es... no es nunca la  
353 idea, así que poco, la verdad es que muy, muy poquito... Lo que escribo en lo profesional o  
354 como docente es muy poco.

355 **Sí, lo que pasa es que también, como personas comprometidas, realizar un material de**  
356 **cátedra requiere un tiempo, porque debemos pensar que nos dirigimos a otros sujetos:**  
357 **hay que darle un tiempo para darle coherencia, con la responsabilidad que conlleva**  
358 **estar educando a otros profesionales...**

359 Pero... Es un pendiente, en algún momento poder producir un poco más, obvio que me  
360 encantaría... Me encantaría tener el tiempo, como vos decís, para hacer eso...

361 **Cuando termines la maestría (risas)**

362 Sí, seguramente (risas).

363 **Bueno, ¿De qué forma evaluas a tus alumnos? Ya me lo viniste contando, un poco... Si**  
364 **son trabajos escritos, orales u ambas modalidades...**

365 Son las dos, las dos modalidades... Nosotros, por supuesto que la evaluación de la teoría y  
366 de la práctica no son la misma. Nosotros en la práctica tenemos lo que se llama evaluación  
367 en progreso, o sea, las alumnas no van a rendir un examen final; sino que, como yo las  
368 acompaño en el campo, y las acompaño después leyendo lo que reproducen, las evalúo desde  
369 el primer día que ellas ingresan durante todos los meses que transitan la práctica; y los  
370 cambios los vamos construyendo, digamos, en el hacer propio... No es que van, se sientan,  
371 rinden un final y ya está, porque bueno, es una práctica... La teoría, en cambio, tiene un  
372 examen final; como todo, es oral, los parciales, por lo general son escritos y el final es oral,  
373 y nosotros insistimos un montón en la cátedra, justamente con esto, que el final o que el  
374 examen que sea que vayan a rendir... Bueno, tenga... cierta presencia, que esté organizado,  
375 que no vayan eh... no sé, con lo último que leyeron así nomás, que se presenten...  
376 Entendemos que tienen que aprobar, pero que se presenten a dar un examen final acorde al  
377 momento de la carrera en que están, porque son alumnas de tercero o cuarto año, que son los  
378 últimos. Entonces, por ahí, cuando no sé, uno hace una pregunta y una alumna te contesta:  
379 "no, ni idea eso, ni se dónde estaba"... Uno dice: "Bueno, no, no es eso lo que se espera de  
380 un examen final en esta instancia", quizás el ingresante, que está acostumbrándose a la  
381 modalidad, uno lo podría permitir un poco más, pero no acá... Y les insistimos un montón...  
382 Nuestra disciplina, no sé si tenés a alguien cercano que sea terapeuta ocupacional, pero  
383 nosotros trabajamos con lo cotidiano; con cepillarte los dientes, con bañarte, con ir a la  
384 facultad, con trabajar o jugar en los chicos. Entonces, es un vocabulario que usamos todos...  
385 pero justamente nuestra formación nos enseña a hablar sobre cosas cotidianas de manera  
386 profesional, con terminología específica... Por ejemplo, cepillarte los dientes o bañarte los  
387 llamamos "actividades de la vida diaria". Entonces, pretendemos que nuestras alumnas  
388 incorporen todo ese vocabulario, desempeño, destrezas, habilidades, y que puedan hablar de  
389 estos mismos temas como terapeuta ocupacional y ya no como cualquiera que puede hablar  
390 del tema... Porque ahí es donde está la especificidad de la disciplina, se pierde un poco eso...

391 Así que insistimos un montón en el vocabulario que usan a la hora de presentarse, por  
392 ejemplo, a un examen.

393 **Claro, es también más lo oral...**

394 Sí, si sí... Cuando escriben también, por supuesto... Tanto para la redacción de informes  
395 como para la presentación de un examen final, la cuestión del vocabulario técnico siempre la  
396 insistimos un montón, para que, justamente, no se pierda eso...

397 **Claro... Una última pregunta para terminar con la entrevista... ¿Vos percibís que  
398 escribir te ayuda a organizar el pensamiento y aprender?**

399 Totalmente, creo que es una práctica que tendríamos que hacer todos y toda la vida. O sea,  
400 no solamente ahora en el posgrado, porque me ha pasado de sentarme a leer tesis de grado o  
401 informes de alumnas que están por terminar, y que son tan desorganizadas y que tienen la  
402 información tan mezclada, que digo bueno: "Si esto, Alomejor, hubiera estado más  
403 practicado todavía...", porque, entiendo que si bien la Universidad lo propone, cada uno lo  
404 practica y lo lleva como puede, quiere, como más o menos lo va manejando... A mí me fue  
405 muy útil, pero veo que no a todos les es igual de útil esta práctica; entonces, por ahí, si se  
406 hiciera más sistemático, eh... más detallado, más minucioso, desde la escuela me animo a  
407 decir, eh... Sería mucho más organizador... Y por supuesto, acompañado de la lectura, yo  
408 no creo que nadie que no lea, pueda escribir... No hablando de lo literal ¿No? Eso es obvio,  
409 pero nadie que no pueda... o sea, que no tenga recorrido de lectura, que tome material de  
410 otros lugares, aunque Alomejor sean materiales cortos, no importa... pero que tome  
411 materiales y se dedique a leer, digo: tanto lo académico como una novela... Lo que tengas  
412 ganas de leer, pero que haya lectura, eh... me es muy difícil pensar en escribir sin eso... Así  
413 que sí, es fundamental...

414 **Totalmente... Sí, ni hablar... esto que vos decís es real: en la universidad, muchas veces  
415 se obliga y tenés que escribir, pero se apela mucho a la autonomía para la calidad de la  
416 escritura. Una persona muy aplicada que lee y se dedica va avanzar más que la persona  
417 que le cuesta, o no sabe cómo hacerlo...**

418 Ajá... Tal cual...

419 **Bueno, ya estaría terminada la entrevista, la verdad que muy interesante todo lo que  
420 me contaste, así que me voy contenta...**

421 (risas) Bueno, muchas gracias, espero que te haya sido útil y cualquier cosa, me escribís, si  
422 hay algo que, no sé si está planteado así, pero que hay que preguntar o volver a trabajar, no  
423 hay ningún problema...

424 **Dale, dale... Gracias...**

425 ¡Nos vemos!

426 **Adiós...**

1 **Entrevista Terapeuta Ocupacional 2: Fecha: 09/12/20**

2 **En primer lugar, te quiero preguntar sobre tu perfil profesional, ¿Cuál es tu carrera de**  
3 **grado? ¿En qué momento iniciaste la maestría? Si ejerces tu profesión actualmente...**

4 Bien, bueno... yo soy terapeuta ocupacional, soy Licenciada en Terapia Ocupacional, me  
5 gradué en febrero del 2014 y, bueno tuvimos una experiencia tesina que fue un poco, que se  
6 me escapa esa palabra en la maestría y es la Tesis, ya no Tesina... eh... bueno, por el  
7 recorrido que hicimos en ese momento y bueno, a posterior, digamos, en esos últimos años  
8 que estaba haciendo la tesis, ya había terminado de estudiar... Había empezado a trabajar  
9 dentro de, lo que digamos, la dirección de la carrera de Terapia Ocupacional, que es como  
10 una actividad mucho más administrativa de lo que nosotros podemos hacer con los pacientes;  
11 yo trabajo con niños... eh... Y tiene mucho más que ver con la producción, justamente, tareas  
12 muy operativas de organizar horarios, revisar los programas de las materias, seguir una  
13 presentación, hacer reuniones con docentes, lo que fuera... y, por otro lado, tenía otra pata  
14 un poco más dentro de la producción científica de alguna manera, que fue como más  
15 aggiornada a la investigaciones o... Bueno, las temáticas de interés que surgen, que pueden  
16 aportar a un crecimiento de nuestra disciplina que es muy chiquitito todavía, que bueno...  
17 está ahí. Siempre, desde que me recibí, por ahí estuve vinculada más a trabajar con secretaría  
18 académica... Bueno... distintas secretarías de la universidad. Y para vincularme, el año  
19 pasado, con un poco más de énfasis, eh... sí... más mediados del año pasado, todo el año  
20 pasado a hacer lo que hacemos ahora en el Taller de Tesis que estuvimos trabajando en la  
21 maestría, eh... como una evaluación previa en los planes de tesina de grado en la carrera de  
22 terapia ocupacional, junto con otra compañera, digamos, que hace una tarea parecida a la  
23 mía... Hacemos evaluaciones de los programas: se los aceptan o tienen modificaciones,  
24 vuelven o no para... modificar y volver a presentarlo, y bueno, o aceptarlo y poder continuar  
25 con la implementación, digamos, ya con el trabajo de campo.

26 **Buenísimo. Con respecto a tu experiencia como cursante de la maestría, ¿Cómo te**  
27 **resultó escribir trabajos sobre educación?**

28 Eh... A mí me sirvió muchísimo la... formación, digamos, el recorrido de la especialización  
29 y de la maestría al mismo tiempo porque... bueno , la formación de base que yo tengo, en  
30 realidad, es tener recursos para trabajar con pacientes que tienen alguna dificultad o muchas  
31 cuestiones a mejorar. Entonces, eh... Tiene poco y nada de lo que es académico... Y yo  
32 trabajando en la universidad, muchas veces, escuchaba muchas cosas por más de oído... que,  
33 con este tránsito en la formación, por ahí pude ir como entendiéndolos más o...  
34 interiorizándolo más o... Otro razonamiento, cuando el otro lo estaba nombrando... o sea,  
35 que no era el más playito, como yo lo entendía, sino que era mucho más profundo, digamos...  
36 Eh... Y eso fue, creo que eso es uno de los mayores aprendizajes que me fue dejando... Eh,  
37 la realidad es que, de todas maneras, yo trabajo un montón de horas; entonces, siempre  
38 hubo... la dificultad para mí, de no... de no haber dejado de trabajar nada para sumar en la  
39 maestría. Entonces, en la mayoría de trabajos o la cantidad de, digamos, presentando...  
40 siempre sentí que lo podía hacer mejor, pero bueno... que tal vez me sentaba muy a último  
41 tiempo a trabajarlo como quería, y bueno... Una idealiza un montón de cosas y espera poder  
42 hacerlo mejor y bueno, la vida misma, aunque no tengo niños a cargo mío, la responsabilidad  
43 es... el trabajo a mí siempre me fue como mayor... Pero bueno, creo que me llevo un montón  
44 de herramientas y, principalmente en lo que tiene que ver con escritura y los textos de

45 educación... me permitieron entender muchas más cosas, más por lo de gestión que por la  
46 parte de docencia, porque las materias teóricas que uno desarrolla, después tengo una materia  
47 práctica a cargo; sí cuestiones de pedagogía, pero de contenido teórico responden a cómo ser  
48 terapeuta ocupacional. Entonces, no aplicaban tanto si se quiere...

49 **Claro, te entiendo. Uno está acostumbrado a practicarlo y enseñarlo, pero tal vez,**  
50 **cuando tenga que escribirlo lo reflexiona de otra manera; y conlleva sus dificultades...**  
51 **¿Vos sentiste alguna dificultad específica al escribir trabajos? El tiempo, obviamente,**  
52 **es un condicionante muy importante... Y, entendiendo a la escritura como un proceso**  
53 **siempre mejorable va a influir mucho, porque es algo que nunca termina... pero alguna**  
54 **dificultad en relación a la escritura específica trabajos...**

55 (silencio) mmm... No, la verdad que no. No lo sentí como tal; sí el 100 % en este  
56 condicionante que nombras del tiempo y eso... la sensación es que uno lo puede hacer mejor,  
57 pero bueno, hay que entregarlo, después empujarlo a otro, eh... Y, eso, a mí me costó mucho  
58 por ahí, eh... hacerle lugar en mi cotidiano como para decir: "Bueno, hoy a la tarde no  
59 trabajo" o... un par de horas, y sumarla para la maestría. Generalmente, porque si no... no  
60 dormir una noche o destinar un fin de semana... Como, bueno, cosas que lógicamente se ven  
61 reflejadas, no son gratis, pero bueno... sentía que era lo que podía hacer y si no era así no lo  
62 podía hacer; pero, concretamente, como una dificultad no; no lo sentí así... Creo que todos  
63 los seminarios nos sumaron muchas herramientas para mejorar lo que ya hacías o para incluso  
64 entender muchas cosas que venía viendo, y alomejor no le daba la importancia que tenía.  
65 Justo estos días le compartía a mi compañera, con quien hacemos el trabajo de lectura de  
66 Planes de Tesina de la carrera de Terapia Ocupacional, eh... era la dinámica de lo que sido  
67 el seminario de tesis y, en verdad, le contaba esto, le digo bueno, la forma de... en qué leer  
68 y cómo marcar, en qué mirar en un trabajo. Le digo: "la que vos tenes es igual a la que  
69 estamos viendo"... eh... como que pude hasta valorizar mucho más... por ahí uno, o yo decía:  
70 "Bueno, pero no se si es necesario ser tan quisquillosa en tal puntuación", por ejemplo, o en  
71 la redacción, si en realidad queríamos ver que esto ya está en el tema, que tiene que ver con  
72 los objetivos y no sé qué tenga todo una misma coherencia... lo demás lo van a seguir  
73 trabajando. Y ella era muy puntillosa en eso... Y al transitar estos últimos seminarios, se los  
74 pude transmitir a ella como una, no sé... como una fortaleza: una mirada... "es valorable lo  
75 que vos haces, yo estaba mirando mal"...

76 **Es re interesante lo que me decís: es como que, desde tu práctica podés objetivar la**  
77 **práctica que haces en la maestría; es como que, vas viendo las estrategias que aplican.**  
78 **Y también te sirven para tu propia experiencia...**

79 Tal cual... Un montón... Eso me pasó mucho, por suerte...

80 **Bueno, y... ¿Vos consideras que tu carrera de grado te dio las herramientas para**  
81 **escribir trabajos en la maestría?**

82 (silencio) Eh... en realidad, creo que me dio una base muy... muy pobre, digamos, porque...  
83 o sea, mi carrera tiene cuatro años de duración y después, más o menos, la tesis siempre lleva  
84 uno más. Casi que en los cuatro años de recorrido, las instancias de formación de materias  
85 teóricas cursadas y demás, eh... muy pocas tenían la posibilidad de reflexionar, de escribir,  
86 más que en el estudio para los parciales o algún que otro trabajo práctico; pero no como una  
87 integridad o una unidad de contenido, sino como más bien segmentado; entonces, cuando



88 llegamos a las materias del seminario de tesina, se llama nuestra carrera, eh... No teníamos  
89 casi nada de ideas de cómo escribir. El proceso de escritura lo aprendimos mientras íbamos  
90 haciendo la tesina. La verdad que la habíamos pasado bastante mal, porque en un semestre  
91 teníamos que tener como todos los trabajos, digamos, el anteproyecto... Entonces, eso sí fue  
92 algo que nos costó mucho y creo que, como es algo a mejorar en la carrera, digamos... que  
93 no sólo aparezcan estas instancias de formación más de escritura al final de la carrera, sino  
94 que esten más a lo largo de todos los cuatro años, digamos... Entonces, creo que lo que sí a  
95 mí me sirvió es que después seguí trabajando dentro de la facu, y eso, particularmente a mí,  
96 me sirvió ahondar mucho más en la escritura, digamos y el interiorizarme por temas de la  
97 educación, porque también formo parte de la Comisión directiva del colegio de terapistas  
98 ocupacionales, que creó, digamos... no teníamos colegio en donde matricularnos; nos  
99 matriculábamos en el colegio de médicos y, bueno, seguí en la primera gestión en el 2016, y  
100 bueno... continúo... Estaría terminando la segunda gestión, pero hubo algo de todo esto que  
101 tiene que ver con: desde la educación, desde lo reglamentario del ejercicio, de las leyes  
102 provinciales, nacionales, estan todas articuladas de alguna forma, que siempre me inquietó  
103 para ocupar y estar en esos lugares, y bueno, poder hacer algún movimiento o algún aporte a  
104 la comunidad.

105 **Yo creo que tu lugar en la carrera también te ayuda mucho, en el sentido de que vos**  
106 **tenes dirigirte a alguien para hablar o escribir un mail... Eso, realmente, es una**  
107 **práctica muy grande para escribir; porque tenes que pensar siempre... como mirar en**  
108 **perspectiva cuando se escribe un trabajo, y creo que esa práctica te la da, el tener que**  
109 **orientarte...**

110 Sí, te iba a decir eso. Ahora que lo traes vos, la redacción de los correos electrónicos fue, en  
111 un mundo, EL aprendizaje, porque, por más que al otro lo conocía no podía escribir desde el  
112 mail del trabajo de la facu tan informal, eh... Me acuerdo también que... Miran como varias  
113 gestiones, tienen que ir coordinando las carreras, entonces, una era super relajada; entonces,  
114 era muy, como vos más o menos te parezca... Y... leía 30 veces el mail antes de mandarlo,  
115 porque no sabía si estaba bien o no, y después, eh... hubo otra persona que... va a ser mi  
116 directora de tesis, que es super protocolar. Entonces, armaba correos al otro estilo, digamos,  
117 como informando. Entonces, fue como: "Bueno, en esta tan informal no me encuentro, pero  
118 en esta tal formal tampoco" y, bueno... De igual manera me sirvió un montón para poder  
119 buscar ahí mi estilo entre los dos, digamos... Yo por ahí entendía, muchas veces, que la mejor  
120 forma siempre es consensuar; si hay que preguntar algo o acordar una reunión o lo que fuera,  
121 entre varias personas... Dejar abierto dos o tres opciones y que la gente vaya viendo,  
122 digamos... Después entendí que eso no puedo estar para todo. Mientras tanto, lo necesité  
123 probar, digamos... Y sí... eso también es un aprendizaje...

124 **Y, ¿Vos pensas que hubo cambios en tu forma de escribir? Desde el grado al posgrado**

125 **Sí... Muchísima, sí, mucha... Eh...** También, digamos, eh... Hubo una instancia que fue ahí  
126 entrando a la maestría, me parece que... que bueno, con la otra profe hicimos una.. habíamos  
127 participado de una investigación, un proyecto de investigación de dos años en la facu, y  
128 después habíamos podido hacer una publicación en una revista argentina. En realidad, es  
129 como que eso había sido como... Nos devolvieron el trabajo mil veces por las normas APA;  
130 porque era un párrafo muy largo, porque a este le faltaba... Y hubo un momento en el que  
131 dijimos: "Ya fue, no lo presentemos"... Se había vuelto cuatro veces por decirte... Y...

132 Después dijimos... “Bueno, lo volvemos a mandar en feberero, a ver que pasa”... Y lo  
133 volvimos a armar ahí y lo pudimos presentar... pero esa instancia también había sido como  
134 re ardua, yo no sentía que escribía mal o tan mal, pero cuando me rebotaron, éramos dos  
135 escribiendo y nos rebotaron esos dos trabajos, eh... Eran como más conclusiones, eran  
136 reflexiones... No era... Bueno, la investigación en sí misma... Y dijimos: “Uh, estamos re  
137 flojas con esto para que vuelva tanto”. Eh... sí, realmente creo que sí... que uno, bueno, es  
138 un ejercicio, es una práctica, un ejercicio y seguir haciéndolo uno facilita que cada vez sea  
139 un poco mejor... Al menos es la sensación que me llevo, que sigo teniendo mucho para  
140 mejorar...

141 Sí, esa devuelta de artículos es... (risas). Encima una le pone todo el empeño, pero bueno,  
142 sirven para mejorar. Uno tiene que tomar esas críticas para apropiarse y después volver  
143 entregar, y así...

144 Tal cual... pero me acuerdo que pensaba: “Pero, ¿Por qué me dicen que la oración es muy  
145 larga?”. Y viste, tenía 5 renglones... Era larga, pero no lo podía ver, era como que lo  
146 cambiaba para que lo acepten, pero después cuando fui escuchando de redacción o, bueno,  
147 en los seminarios mismos... En algunos más que otros nos remarcaban cosas en relación a  
148 esto... Y... digo: “Ah, claro... Se pierde la idea... No está claro” (risas) mucha zaraza para  
149 decir algo concreto...

150 **Y... ¿Sentís que el cursado de la maestría te permitió mejorar la escritura o es**  
151 **puramente tu experiencia profesional?**

152 No, yo creo que sí... Siempre que hay un otro leyendote con otros ojos de... o sea, mirando  
153 tu redacción... es otro aprendizaje, puede que, en el cotidiano diga: “che, pero esto que  
154 quisiste escribir no se entiende”, pero no es el mismo ojo cuando ponen un trabajo de la  
155 carrera que te están mirando... Eh... Es un poco volver a sentirse uno un poco evaluado  
156 también tiene otra connotación, es otro peso... Por ahí, yo en muchos casos asumí entregar  
157 cosas sabiendo que había observaciones que iban a venir que capaz que lo podría haber  
158 evitado, digamos... Tenía más posibilidad de trabajarlas... pero así y todo, sí, fue sumamente  
159 enriquecedor... Creo que los dos seminarios de investigación, que tuvimos... relacionado a  
160 la tesis, eh... Fueron re enriquecedor, porque también, bueno, vos participaste de algunos  
161 con una dinámica más taller: hablar a partir de lo que el otro traía... Alomejor algún otro  
162 podía tener eh... Me parece que fue re rico, porque uno no está como en una instancia,  
163 saliendo del secundario, que bueno, no te importa. Estas prestando atención porque también  
164 querés mejorar...

165 **Buenísimo, muy interesantes las devoluciones... Esa mirada colectiva hacia un sólo**  
166 **trabajo... Si bien uno tiene que abrirse a las críticas, que no es fácil, son siempre para**  
167 **mejorar y creo que son una buena estrategia. Eh... ¿Vos sentís que en el cursado de la**  
168 **carrera en general obtuviste orientaciones o alguna actividad de escritura por parte del**  
169 **docente?**

170 Eh... sí, claro que sí... Creo que... en algunos seminarios más que otros, eh... tal vez, creo  
171 que a veces los temas que cada uno de nosotros elegimos para desarrollar tienen que  
172 encontrarse, más allá de la redacción en sí, digamos, con un interés de la otra persona, que  
173 igual nos va a leer, pero alomejor hay algún tema que resuena un poco más y... ahí el otro  
174 (el otro me refiero al profe), como... el otro se puede encontrar desde otro lugar con lo que

175 ya escribí, como para alomejor generar como si fuera otro compromiso. Tal vez, eh... a mí  
176 me costó bastante, eh... bueno, tenía como muy difusa eh... qué investigar, para dónde ir,  
177 así como fue un tema muy claro, pero me costó muchísimo achicar, y creo que esa dificultad  
178 mía fue, a veces, la... la veía reflejada en que, alomejor, algún que otro aporte no me era tan  
179 significativo, porque no me acompañaba a seguir pensando el tema o lo que planteé, sino que  
180 bueno, era acotado a lo que yo escribí. Tal vez, en algunos otros casos, como todo igual,  
181 ¿No? Bueno, se entendía mejor lo que se quería hacer, cómo se explicaba y demás, y bueno...  
182 Era más sencillo para... Pero, en general, sí... uno de lleva un montón de herramientas, y  
183 como vos bien dijiste antes, también muchas cosas que replicar alomejor después en la práctica  
184 con los alumnos o, también valorar, valorar algunas cosas que hacíamos, esto del aprendizaje  
185 colectivo... Yo estoy en una materia donde elaboran proyectos comunitarios y son tal vez  
186 dos o tres grupos de 5 o 6 alumnos que elaboran tres proyectos. Entonces, muchas veces, lo  
187 que hacíamos era que entre ellos se los corrijan; y después nosotras hacíamos aportes.  
188 Entonces, bueno, todo esto que nosotras hacemos en la otra práctica como un invento de,  
189 bueno, a ver si así pueden entender mejor lo que le queremos decir o lo que fuera, lo estamos  
190 tomando nosotras también; como que me sirvió también, un montón para valorar mucho más  
191 cosas que uno venía haciendo y poder nutrirlas con otro razonamiento, pero aportando  
192 siempre también a la producción, al escribir... Una después tampoco lee igual a como leía  
193 antes, digamos... Ahora decimos pero... El objetivo analizar, bueno no... ya no (risas)...

194 **Y... Al presentar trabajos finales, ¿recibiste la corrección junto a la calificación o**  
195 **sólamente la calificación?**

196 eh... (silencio) No, la mayoría tenía ... Algunos tenían correcciones otros tenían algún  
197 comentario... Eh... Y la nota, me parece que no estuvo en todas, eh... pero bueno, por ahí  
198 eran orientativas, y bueno: "fue un buen trabajo"... pero bueno, por ahí los más exhaustivos  
199 fueron... de correcciones, digamos, los que tuvimos más con I, de hecho con el profe anterior,  
200 que dimos metodología, eh... bueno, volvimos a repasar todo el trabajo, pero, por ahí en lo  
201 metodológico en sí no se detuvo tanto, eh... lo armamos, pero lo armamos como más solos  
202 de alguna forma, eh... creo que eso sí, tuvieron algunas materias que, bueno, un poco más y  
203 más precisas que otras...

204 **¿Te acordás alguna devolución que te haya ayudado para retroalimentar el escrito?**

205 Eh... Me parece que una de las últimas fue, tipo: fijate... en una oración hay dos verbos, en  
206 un objetivo..., bueno, lo de las puntuaciones que, eh... yo, por ahí uso muchas comas, eh...  
207 no, como más de ese estilo; por ahí... no sé, alguna que otra comilla o acentuación, eh...  
208 bueno, esto... Alomejor... alguna cita muy larga que escribí que conviene transcribir, sí...  
209 Algunas de esas...

210 **Sí, se centran en aspectos más escriturales, por lo que me decis... hay una**  
211 **retroalimentación de lo escrito acompañando al tema. Eh... Bueno, y... ¿Vos consideras**  
212 **que son necesarias esas correcciones para mejorar tu forma de escribir?**

213 Sí, claro, eh... antes, o sea, creo que si no estaría trabajando en la universidad como profe o  
214 de gestión, si no estaría ahí lo vería distinto, porque... es como que, sería... Uy... esto como,  
215 bueno... "¿Tanto?" Y... Estando, digamos, ocupando estos espacios de trabajo me parecen  
216 re importantes; eh... como que, como bueno... Ahora cada vez que escribo me pregunto:  
217 ¿Esto estará bien? Mejor que lo lea alguien más... Sí, sí...



218 **Buenísimo... Y... ¿Cómo sentis que aprendes más en la clase? ¿Qué sentis que te ayuda**  
219 **a aprender a escribir?**

220 Eh... Bueno, un poco te nombré estos seminarios taller, que creo que fueron los más  
221 provechosos en ese sentido. Después, eh... no sé... una... me voy al otro extremo, una  
222 referencia que no fue tan buena fue hacer tipo un cuadro sinóptico, un resumen sobre algunos  
223 temas... Y que quedó... se presentó, digamos, como un trabajo práctico; eso fue, a mi  
224 criterio, como uno de los más flojos, digamos, no sé si me aportó algo, digamos... eh...  
225 después, otra herramienta... mmm... no, no recuerdo ahora, pero bueno... en algunos  
226 seminarios que tenían que ver más con didáctica que usábamos recursos de aplicaciones,  
227 eh... creo que eso fue re enriquecedor para todos, porque veíamos un recurso que el otro  
228 estaba aportando, que había podido desarrollar para trabajar el tema de una clase real y todos  
229 podíamos decir: "Ah, esto lo puedo usar yo también... ¿Cómo se llama?" Y no se que... Y  
230 nos pasamos como esa info, y mientras aprendíamos estrategias didácticas del compañero,  
231 digamos, lo podíamos hacer nosotras...

232 **Ese cuadro sinóptico que vos decis, ¿Sentis que no te ayudó porque era solamente hacer**  
233 **un cuadro?**

234 Sí, como más en un transcribir... En sí, o sea, todo esto, todo este texto, bueno, en un cuadro  
235 con, digamos, dividido, por ejemplo, el autor, lo que fuera, pero que no... nada, bueno, no  
236 tenía alguna otra actividad, tal vez que sea más para reflexionar; era sintetizar y dejarlo ahí  
237 concreto...

238 **Bueno, y... sabiendo que estás haciendo el Plan de Tesis... ¿En qué punto (por**  
239 **incipiente que sea) estás? Y ¿Qué dificultades tuviste para hacerlo?**

240 Bueno, un poco, me parece que te fui nombrando en esto de, por un lado, ni hablar lo del  
241 tiempo, por otro lado, como fue mucho como achicar, o sea, tener el gran tema de una manera,  
242 pero buscarle un curso más concreto, eh... Tengo ahí, quiero presentar mi trabajo en relación  
243 a lo que tiene que ver con la formación de grado que reciben las matriculadas, las terapistas  
244 ocupacionales matriculadas, pero en relación a la perspectiva social. Nuestra carrera tiene  
245 como mucho de rehabilitación, aparece un poco lo social, pero hace un par de años como que  
246 cobró mucha más importancia y... Bueno, este no tener claro, porque tampoco hay dentro de  
247 la carrera demasiada información. Tendría que recurrir más como a textos de trabajo social,  
248 como para poder desarrollar más conceptualmente una... a problemas sociales como pobreza,  
249 marginalización, pero bueno... te estoy diciendo... No lo tengo escrito con un autor,  
250 digamos, más que esta mirada... Entonces, eh... Tal vez, eh... En el estado en que estoy, en  
251 verdad pude entregarlo, tiene muchas observaciones, sí, pero bueno... estaría aprobado si  
252 podría mejor lo observado. En parte tiene que ver con esto de... De que ese trabajo más  
253 minucioso o detenido; bueno, de donde me voy a parar todavía no lo tengo claro, eh... Y,  
254 bueno, varias cuestiones más metodológicas, eh... pero bueno, en relación como a... no al  
255 tipo de estudio que elegí, sino bueno, tal vez para un plan de tesis eh... tenía como  
256 demasiadas citas o bueno, algo de lo que te dije que reproducía de más... de más chica,  
257 digamos, en la tesis o lo que fuera, en la tesina, perdón, por ahí también lo volví a reproducir  
258 acá... Pero bueno, es lo mismo... Fui como muy consciente de que lo entregué con poco  
259 trabajo mío, digamos... Eh... pero bueno, después las otras cuestiones de los objetivos y  
260 demás no estaban como marcadas a modificar, creo que es algo más mío que necesito yo  
261 como buscar la manera de clarificarlo un poco más y... Bueno, y con las normas APA y

262 eso... No, bien... O sea, necesito un trabajo muy fino, digamos (risas), necesito un trabajo  
263 más, eh... un poco, creo que nos pasa a todos, cuando recibí las correcciones o esta sensación  
264 de nuevo, digo... Bueno, si uno se hubiera esforzado un poco más previo ni estarían,  
265 digamos, pero bueno, no se puede con todo...

266 **No, totalmente... A parte es muy difícil construir una problemática. Yo creo que es lo**  
267 **que más lleva del trabajo, porque tenes que introducir tu propia voz... con citas y texto**  
268 **solamente no haces nada; entonces, hay que ir buscando tu propio recorrido e ir yendo**  
269 **de lo más global a lo particular, que sería ese punto a estudiar...**

270 Sí, totalmente. No bueno, yo igual, por ahí sentí o es que... pude destinar un par de encuentros  
271 a reunirme con la persona que me va a acompañar. Me parece como, ¿Viste como cuando  
272 tenes como mucho barullo afuera? Bueno, es como que... váyanse déjenme ordenarme, como  
273 que necesito bajar eso, porque, esto, pude por ahí... incluso lo fui cambiando del momento  
274 en que lo empecé a escribir a ahora... pero bueno, y algo así, como vos decís, en realidad es  
275 lo central, es la base, si esto está como dudoso, la parte más complicada, bueno, lo demás  
276 puede salir ahí también medio medio...

277 **Bueno, queda un eje muy cortito de tres preguntas... Te hago una última pregunta:**  
278 **¿Qué uso informal haces de la escritura?**

279 ¿En relación al contenido que trabajé en la maestría?

280 **Claro... Pueden ser resúmenes, cuadros, es muy personal ese tipo de escritura; varía de**  
281 **acuerdo a la persona.**

282 Sí, en relación a la lectura, inicialmente, me imprimía todo; necesitaba tener todo en papel y  
283 marcar... Y después de marcar volver a los márgenes de los textos donde había marcado y  
284 hacer como algún comentario. Eh... después, cuando bueno, la... este año como fue hacer  
285 todo desde detrás de la compu me fue un poco más difícil imprimir porque, bueno, nada; casi  
286 todo lo que hacía se trasladó a la compu. Entonces, fue como aggiornarme un poco más a  
287 estar en la compu y a hacer algunos comentarios ahí por la especificidad que tenga... un PDF,  
288 si yo, pero eso también costó de que tenga que usarlos más tiempo (señala sus lentes) mucho  
289 más tiempo... Y, en general, no los compartí a los resúmenes que hago, algún que otro texto  
290 sí los aparte para, pensando que esta bueno para trabajar esta materia o para hacer con tal  
291 profé, o sea, listado, digamos... pero no tanto de lo que yo produjo... Eh, que bueno, ahí  
292 también... Ahí hubo seminarios que nos hicieron hacer producciones re lindas y que después  
293 podría volver a buscarlos como para generar algo; pero bueno, que se yo, ahí, por ahí es como  
294 que, tal vez, en mi caso, me cuesta un poco hacer eso... No, no generé, digamos, algo puntual  
295 a partir de lo que trabajamos...

296 **Bueno, ahora pasamos a un eje sobre tu experiencia en tu carrera de grado, que,**  
297 **bueno... si te acordas como estudiante ¿Qué escribías en tu carrera de grado? Y, ahora,**  
298 **como docente ¿Qué escribís?**

299 Eh... En realidad, como estudiante, no me gustaba escribir, no me gustaba tampoco leer  
300 demasiado. Nunca leí una novela, digamos, recreativa, nunca hice nada de ese estilo (risas).  
301 Eh... siempre, me costaba mucho, leía mucho para estudiar, para rendir, para rendir era como  
302 bueno: me tengo que aprender esto. Eh... obviamente que intentaba razonarlo, pero como  
303 estaba tan focalizada en que lo necesitaba aprender me costaba mucho razonarlo y terminaba

304 aprendiendo más por memotecnia, estrategias que me ayuden a memorizar igual más que  
305 todo... Eh... Después, eh... como que, insisto que, en mi caso, me cambió mucho el trabajar  
306 dentro de la facu e ir valorandolo con el tiempo, como que, al inicio, cuando me propusieron  
307 trabajar ahí era una cuestión más administrativa de la carrera y me pareció que estaba buena,  
308 y después fui entendiendo que eso atañe a un montón de otras cosas, eh... enseguida se acerca  
309 una práctica que se llama social y comunitaria que trabaja con todas las problemáticas  
310 sociales, justamente, y como que, ahí, para estar en ese espacio necesito leer más, recomendar  
311 algo para leer o basarnos más en alguna bibliografía puntual de la cátedra. Entonces, ahí  
312 empezó a ser desde otro lugar; pero me costó mucho, eh... el primer tiempo era: “bueno,  
313 ¿Por qué estoy haciendo esto?” No fue que dije: “Ay quiero ser profe, y estoy acá”... No, fue  
314 como ¿Por qué no generaba otra cosa para trabajar? Me cuestioné mucho, por ahí, esto y me  
315 llevó un tiempo por la gente que estaba reunida en ese momento y después hubo en 2016,  
316 2015, eh... bueno, que lo pude hacer y mirar de otra forma, verlo más como una oportunidad,  
317 a querer leer más para saber más y para... bueno, hubo algo que en mí, digamos, se movió  
318 en consecuencia de alguna otra cosa que no lo tengo demasiado claro, que me fue invitando  
319 a leer, eh... y a interiorizarme como mucho más, más problemática social. De todas maneras,  
320 esto suena contradictorio, porque, por un lado trabajo, me posiciono más social, y por otro  
321 lado, trabajo en rehabilitación con niños. Entonces, la rehabilitación no deja nada de lo físico  
322 en juego, pero bueno... la beta que yo pude encontrar para trabajar las dos cosas, o... un eje  
323 que una lo que yo veía tan opuestos, es que en verdad, lo social está atravesado siempre en  
324 la vida de los niños y su familia, en la interacción social, en las escuelas, eh... pueden ir al  
325 super o no con la silla de ruedas o no, se pueden lavar las manos solos o no... Entonces, es  
326 como... uso... es como usar al revés las herramientas, digamos... Uso lo físico pensando en  
327 la esfera social y nada, ahí es como que encuentro de alguna forma... O sea que, en paralelo  
328 fui leyendo un montón de otros textos que eran mucho más... o formaciones... Mucho más  
329 como concreto, bueno... A este cuerpo le pasa esto, esto tiene que ver con esto, aquello y lo  
330 otro, pero medianamente están en el mismo hilo conductor; en lo social hay muchos más  
331 factores para pensar y analizar.

332 **Sí, tal vez, el problema sería abordarlo desde una sola perspectiva, digamos...  
333 relacionadamente, ver la incidencia, porque si se aborda solamente desde el lado social  
334 tampoco tendría sentido; entonces, es ver como se conjuga lo biológico con lo social. Es  
335 interesante...**

336 Sí, totalmente. De igual manera, uno muchas veces, cuando vas a un consultorio porque  
337 tuviste una lesión del deporte o bueno, por algo puntual... vas a lo puntual... Y yo conozco  
338 mucha gente que, por ahí, bueno, podría mirar lo social; pero bueno, viene porque tiene, no  
339 sé, parálisis cerebral: bueno, trabajo donde es esto... Digo, uno elige la amplitud de esa  
340 mirada y cómo lo quiere hacer...

341 **Buenísimo. Y... Como docente en tu carrera de grado, ¿Producís, por ejemplo, algún  
342 material de cátedra o algo como para bajar todo ese conocimiento a tierra?**

343 Eh... concretamente así, no... Un desafío fue esa publicación en la revista, que bueno, que  
344 lo hemos usado en alguna que otra oportunidad y lo que hice este año es, eh... marzo creo  
345 que fue, cuando apareció todo esto de la pandemia, se armaron como algunos grupos para  
346 producir conocimientos en relación a lo que pueda aportar la T.O. en ese rato, digamos, eh...  
347 desde la asociación argentina de T.O. que está en Buenos Aires, en que se circunscribe

348 nuestra profesión; y, bueno, participé de esa propuesta, hicimos una producción en relación  
349 a la participación social, en cuanto a las rutinas y, como estuvo, estaba, está modificado a  
350 partir del ASPO, eh... pero todavía, digamos, no está publicada; pero bueno, la idea es que  
351 antes de que termine el año y a principio de año esté como más de acceso, pero bueno... Es  
352 algo que sí hice este año, eh... A mí me cuesta igual bastante como usar esas producciones  
353 para espacios en donde estoy, como, no sé... soy más de leer a alguien más o buscar en otro  
354 lado; pero bueno, es la intención.

355 **Bueno, ¿De qué forma evalúas a tus alumnos? ¿A través de modalidad oral, escrita o**  
356 **ambas modalidades?**

357 Eh... en realidad, la práctica pre-profesional es una evaluación en proceso, hay parciales,  
358 pero como van presentando proyectos, o sea, tienen que hacer proyectos dentro de la práctica,  
359 con una instancia de implementación, uno va evaluando como por etapas; y lo que  
360 generamos, eventualmente, son como ateneos, donde cada grupo de estudiantes está  
361 trabajando un proyecto específico, tienen que ir exponiendo los avances e ir re-preguntándose  
362 entre ellos. En la otra materia, que sí es teórica... Es una materia de primer año, muy  
363 teórica... Eh... lo que intentamos hacer fue este año, por ejemplo, algunas unidades como  
364 más sencillas como un múltiples choices, pero más como de alguna manera, hacer un material  
365 como temas que consideramos que no eran tan elementales que los tengan incorporados o no,  
366 y, eh, después hicimos dos instancias más, que una respondía a... sobre un tema central,  
367 trabajarlos en grupos, cada grupo tomaba un tema, tenía que prepararlo y desarrollarlo en una  
368 clase, eh... Y, al final de la materia usamos un trabajo integrador, que bueno, consistía,  
369 digamos, en poder hacer una entrevista a un profesional de T.O. que trabaja en algún área  
370 con niños, adultos o quien fuera, y, a partir de esa entrevista, poder responder preguntas  
371 teóricas; el terapeuta ocupacional les contaría su experiencia y ellos tienen que volver al  
372 apunte y decir: "Ah, esto que dijo... no sé... se relaciona a tal bibliografía o más o menos  
373 está dentro de esto"... Y generar como una reflexión final, pero bueno para hacer ese trabajo  
374 tenían que haber visto o tener una idea de más o menos toda la materia. Esas fueron instancias  
375 para regularizar, digamos...

376 **¿Qué buena forma de evaluar a los estudiantes! Se conoce la forma en que el alumno se**  
377 **va apropiando del conocimiento, realmente.**

378 Cuando era presencial, lo que estaba más bueno era que tenían que poder ir a un lugar donde  
379 un tema existiera, entonces, podían ver un montón de cosas ambientales, contextuales, que,  
380 bueno... así se pierde; pero bueno, creo que fue una experiencia igual re linda que pudieron  
381 hacer...

382 **Buenísimo, y como última pregunta de la entrevista, eh... ¿Percibís que escribir te**  
383 **ayuda a organizar el pensamiento y aprender?**

384 Eh... Aprender seguro, es como una interioriza, eh... Aprende interiorizando desde otro  
385 lugar, con otra... lo que quiera volcar en un papel.... eh... bueno, esto... con mucha más  
386 conciencia. Eh... me dijiste otra palabra al principio...

387 **Organizar el pensamiento...**

388 Ah... Eso... Y organizar... eh... sí, creo que van de la mano; creo que uno cuando tiene  
389 como esa capacidad de entender tanto el tema lo organiza también... Este, uno a veces puede

390 estar hablando de, no sé... Esto es para... bueno, sostener el titular y, en realidad, lo puedo  
391 reproducir y tenes interiorizado qué es para explicarlo de distinta manera...

392 **Sí, tenes razón. De la oralidad a la escritura también hay un largo trecho, pero bueno,**  
393 **lo interesante es ver cómo se objetiva el propio conocimiento, *per se*, de una materia,**  
394 **una asignatura y demás... Eso también es...**

395 Pensaba en esto, bueno, uno, pero igual podría tener un texto, eh... no sé, para desarrollar en  
396 clases y, bueno, en realidad dar a los estudiante que lo lean y uno tener una base muy base  
397 de lo que el texto apunta. Entonces, cuando uno genera el intercambio, en realidad, el alumno  
398 no se lleva lo estudiado; si lo leyó, hizo un intercambio con un docente que apenas también  
399 lo había leído es como: "Bueno,eh..." no sé cuan organizado está el pensamiento para que  
400 genere un aprendizaje significativo más profundo... Porque bueno, no cualquiera puede leer  
401 esto sólo...

402 **Sí, totalmente. Bueno, muchísimas gracias. Un gusto entrevistarte, muy linda**  
403 **entrevista... Eh... Y bueno, te agradezco el tiempo; sé que en estos momentos estamos**  
404 **todos alterados, ya llega un punto del año en que ya estamos cansados. Así que, bueno,**  
405 **te agradezco mucho y deseo todos los éxitos con la tesis y, bueno: ¡Felices fiestas!**

406 (risas) sí... No yo también me disculpo porque me demoré en responder... Cualquier cosa  
407 que necesites, estoy a disposición.

408 **No hay problema. Muchas gracias ¡Adiós!**

409 Adiós.

**Bueno, empezamos con la entrevista... En un primer eje me interesa que me cuentes acerca de tu perfil profesional, en que año iniciaste la maestría, cual es tu carrera de grado, si ejerces actualmente tu profesión...**

Bien... Yo la maestría la empecé en el 2018 y, bueno, la terminamos justo ayer, digamos. Hice hasta la especialidad, que rendí inglés también, que era la última que quedaba siempre pendiente, y, bueno, la maestría que finalizó el cursado ayer... Falta obviamente toda la tesis. Yo tengo dos títulos de grado, uno es de psicóloga y el otro es de profesora en psicología. El de psicóloga, yo me recibí en el 2012, fines del 2011; pero bueno, el título dice 2011. Y el profesorado lo hice después en el... bueno, no me acuerdo cuando lo arranqué porque en el medio lo tuve que dejar y volver a retomar, pero me recibí en el 2018. De todas maneras, en psicología, vos tenés, o sea, si tenés examen en la carrera de grado, de psicóloga, después haces solamente las pedagógicas o las que están relacionadas a la parte educativa. Entonces, bueno... Aproveche a... ya en ese tiempo eh... Yo ya había empezado a ser docente en 2015 en la facultad de Ciencias Médicas, específicamente en la escuela de medicina en la cátedra de Paidopsiquiatría, y, eso fue en el 2015. Empecé a tener, era una auxiliar, o sea que estaba, por ahí con otros docentes... Entonces, bueno, es como que empezaba, iniciaba de alguna manera esa parte de la docencia. Por eso quise hacer el profesorado en psicología, digamos, porque sentía que me faltaban las herramientas, ¿no? La formación propiamente docente, independientemente de mi profesión. Entonces, bueno, hice el profesorado; pero, el tema es que el profesorado está muy focalizado para lo que es el terciario o la escuela secundaria. Entonces, para lo que era la universidad, si bien me sirvió un montón para un montón de cosas, me faltaba esa parte. Entonces, bueno... ahí empecé a investigar y buscar de qué manera podía ampliar esta información y después ahí me empezaron a comentar de las maestrías... Después en el 2016 mi cargo pasa a ser JTP en vez de auxiliar. Entonces, ahí empecé a estar frente a los estudiantes sola, a trabajar... Todo esto en la facultad de medicina en la escuela de medicina. En ese año yo empecé a dar las tutorías, o sea, no el armado de clases en sí mismo, sino las tutorías que consistían en ser el tutor o la guía, digamos de un grupo determinado de estudiantes de primer año de la carrera, y demás dábamos algunos seminarios, pero los seminarios ya estaban armados por los jefes de cátedra; entonces nosotros íbamos y explicábamos en el tema. Recién el año pasado pude comenzar, bueno... Esto también en la facultad de medicina... Conseguí una extensión de mis funciones para trabajar en la escuela de fono, específicamente, en la materia de metodología de nivel dos; o sea, nivel dos significa que está en tercer año de la carrera. Entonces, ahí fue diferente la dinámica, porque yo estaba junto con la otra docente y el titular de la cátedra nos dio la total libertad de que nosotras armemos junto con esta docente como queríamos llevar adelante el cursado, o sea, las actividades y todo lo que sea planificación en sí; el lo único que hizo fue comentarnos que era lo que se veía en el primer nivel para hacer la conexión, que es lo que le interesaba que trabajemos. La otra docente es ingeniera en sistema, entonces, son dos ramas, dos disciplinas diferentes con lo que era fono. Entonces, bueno... como que ideamos, ahí empezamos a trabajar específicamente yo en mi área lo que era la técnica de entrevista, pero pensada desde la clínica. Y con la otra docente todo lo que era cuestionarios y demás junto con censo... Esto por la parte pública, digamos, y después también hice adscripciones en otras materias también de fonoaudiología y demás, y después en la parte privada estoy en lo que es el Instituto universitario en Italiano, que, ahí estoy específicamente en tercer año de



46 la carrera junto con otra docente, que bueno... Estas dos docentes también, una de ellas es la  
47 titular, entonces fuimos armando las clases y demás, entonces es como que se fueron  
48 sumando varias experiencias que me llevaban cada vez más a querer adquirir más  
49 conocimiento ¿No? de formación en la Universidad para justamente decir, bueno... como  
50 me desenvuelvo y... Bueno, eso un poco más o menos la historia.

51 **Bien... Ahora te voy a hacer unas preguntas sobre tu experiencia como maestranda en**  
52 **la institución. Contame un poco ¿Cómo te resultó escribir trabajos sobre educación en**  
53 **la maestría?**

54 Bien, yo, particularmente, en la carrera de psicología nosotros tenemos algunos años que hay  
55 materias específicas que son trabajos de campo, está dividido en tres campos. Uno es el  
56 laboral, el otro educativo y el otro de salud. Además, también hemos hecho otros trabajos  
57 como así, tipo de investigación y demás, donde, a lo que voy es que algo se fue ejercitando  
58 la escritura para armado de trabajos y demás; pero, como en mi año, por ejemplo, todavía no  
59 existía la tesis, para mí fue todo totalmente nuevo la escritura de una tesis, que, bueno, por  
60 supuesto que hay un montón de cosas que me faltan ajustar un montón. Eh... yo creo que, en  
61 cuanto a la escritura, no tanto escribir sobre educación o docencia, sino más bien la escritura  
62 en sí misma, o sea, la redacción, lo que hace llevar todo tu pensamiento a las palabras y  
63 escribirlas, que tengan coherencia, que tengan conexión y que no se desvíen por ahí, de lo  
64 que vos querés transmitir. Porque eso me ha pasado, por ejemplo, últimamente, en cuanto a  
65 la tesis, que, mi idea empezó de alguna manera y en algún punto es como que se estaba yendo  
66 para otro lado, que, en realidad no era el que yo quería. Entonces, como que tuve que buscar  
67 de nuevo el camino para ir hacia donde me interesaba... Un poco eso me costó y aún me  
68 sigue costando, porque... el tema, por ahí, de escribir depende de incluso creo yo de las  
69 disciplinas, te permite abrir un abanico así gigante, que vos decís: “bueno, “¿Por donde voy?  
70 ¿Donde recorto?” y que, más si te interesa todo... Bueno, un poco eso fue lo que a mí me fue  
71 pasando a lo largo de todo el cursado... Más allá de que me pareció interesante que esté  
72 dividido por, no sé si llamarle temáticas, enfoques diría, de la educación: o sea, el enfoque  
73 didáctico, el enfoque pedagógico, epistemológico... Bueno, eso me ayudó un poco...

74 **¡Qué interesante! A vos no te costó el tema, porque ya tenes una larga experiencia en la**  
75 **docencia, pero te costaron más los aspectos escriturales de la organización... En muchos**  
76 **casos, el tema interpela un montón... el hecho de pasar a otra disciplina; pero bueno,**  
77 **también... nuestras disciplinas guardan mucha relación...**

78 Claro, por eso... Yo me encontré con un montón de cosas que para mí no eran novedad...  
79 Ya las venía viendo hace mucho tiempo... En mi carrera y, también después en el  
80 profesorado... Y yo veía que la mayoría que tenían otras disciplinas no; y eso también me  
81 llamó la atención, porque digo: “¿Cómo puede ser que no haya un mínimo?” aunque sea,  
82 tanto para lo que es investigación como para lo que es docencia, ¿No?

83 **Claro, ni hablar... Eh... Bueno... ¿Sentiste dificultades para escribir trabajos finales?**  
84 **¿Qué aspectos te resultaron más difíciles de los trabajos finales en general?**

85 Te referís dentro de la maestría ¿En cada uno de los seminarios?

86 Sí

87 Eh... No, un poco la dificultad fue eso... Cómo redactar lo que quería, lo que me interesaba  
88 y, por ahí, también me pasó... A ver, lo interesante, en realidad, cuando eran por seminarios,  
89 al ser juntamente el recorte de ese enfoque respecto a lo que era la educación, a mí me  
90 ayudaba a focalizar sobre eso; entonces, me resultaba más, nose... sencillo, pero por lo menos  
91 decir: “Bueno, me interesa más, de esto... me interesa hablar de eso...” Eh... No sé, de la  
92 didáctica o de la pedagogía me interesa hablar más sobre las tecnologías, pero yo siempre le  
93 fui buscando el viraje a lo que me interesaba después como resultado o, por lo menos la idea,  
94 de un plan de tesis; pero, la dificultad mayor la tuve cuando tuve que integrar, de alguna  
95 manera, todas mis escrituras para focalizar una sola idea o para decir: “Bueno, vamos por  
96 este lado”... Ahí es donde tuve mayor dificultad y, eh... Bueno, por ahí, concentrarme un  
97 poco o centrar mi interés en decir, bueno: “Voy por este lado”. En realidad, digamos, nose si  
98 tiene que ver o no... Pero también en parte la elección del tema que yo tenía en mi mente  
99 cuando empecé la maestría era un poco el trabajo áulico; decir bueno, como yo me encontré  
100 frente a estudiantes en el cual yo sentía que había una gran diferencias entre las formas que  
101 estaban acostumbradas a recibir la información o a trabajar en cada una de las materias, y la  
102 cual no era la que yo tenía ganas... Porque a mí, en lo personal, salvo algunas materias que  
103 son necesarias o cada tanto, digamos, lo que es conocido como las clases expositivas o las  
104 clases magistrales, a mí eso no me daba como para repetir la forma en que me enseñaron a  
105 mí, porque para mí no era lo que me interesaba o la forma por decirlo... No sé si me explico,  
106 por ahí me enredé un poco con las palabras...

### 107 **No, te entiendo...**

108 Entonces, bueno, como que busqué otra forma o pensar de otra manera, y ahí pudimos hacer,  
109 digamos, otro tipo de trabajo con esta docente y empezamos... O sea, la propuesta fue hacer  
110 una especie de lo que se conoce como aula invertida... Empezar con la información y lo que  
111 traía cada estudiante, empezar a trabajar desde ahí, hacer trabajos prácticos desde ahí... Y  
112 después ir a las fuentes y a las teorías para ver realmente cuales son los ajustes que había que  
113 hacer en base a la teoría... Y bueno, ahí surgió, interesante, porque la mayoría de las  
114 estudiantes, por supuesto que quedaban como medio desconcertadas, les costaban  
115 comprender las consignas y hasta, a veces, nos decían como que... algunas no les gustaba  
116 esa idea, porque bueno, venían acostumbradas a que les demos clases, a escucharnos y a  
117 anotar... Entonces, bueno... Eso para mí fue totalmente positivo; porque que me digan:  
118 “Mirá, no te sigo el hilo”... dije: “Bueno, genial... porque la idea es no hacer lo mismo a lo  
119 que estamos acostumbrados y que bueno, por lo menos ahí, se produzca algo diferente”... Y,  
120 en un punto, está bien que fue como decir la prueba piloto ese año, porque lo implementamos  
121 por primera vez, y bueno... para mí fue una experiencia súper interesante, que a raíz de eso  
122 es como que yo también focalicé mi tema de escritura en ese aspecto... Independientemente  
123 de cada uno de los enfoques del seminario... Entonces, traté de ir por ahí...

124 **Es super interesante lo que me estas contando, porque, realmente... El estudiante está**  
125 **acostumbrado a cada vez que tiene que hacer un trabajo repetir lo que dice el profesor**  
126 **o, al menos, repetir una teoría determinada. En cambio, interpeló de otra manera y les**  
127 **permitió escribir primero; introducir, en primer lugar, su propia voz. Es super**  
128 **interesante, porque, justamente, esto de no reproducir lo que se lee es, creo, que una de**  
129 **las mayores dificultades que pasamos los estudiantes al escribir trabajos..**



130 Claro, totalmente... Pero, además, la materia, al ser metodología de la investigación, es una  
131 materia bastante densa en sí misma... Yo cuando la cursé en psicología, la verdad que, me  
132 fastidiaba cursarla, me parecía aburridísima, pero creo que también va por ese lado... La  
133 forma en que lo encarás y como lo expresas...

134 **Bueno, y, ¿Consideras que tu carrera de grado te dio las herramientas para escribir**  
135 **trabajos sobre educación en la maestría?**

136 Sí, en mi caso sí. Tuvimos mucho sobre educación en general, no solamente esta que te decía  
137 que son trabajos de campo, de investigación, sino... varias materias que estaban focalizadas  
138 desde la educación. No sé ahora por el nuevo plan de estudios, que cambios hubo... La verdad  
139 no investigué mucho.

140 Y... ¿Con respecto a la escritura? ¿Te dio herramientas para redactarlos, sintetizar ideas?

141 Sí, sí... A mí la verdad que me ayudó muchísimo porque, de por sí, ya era una dificultad  
142 mayor que tenía cuando empecé la facultad y demás... Cuando me tenía que sentar a escribir  
143 algo... Bueno, todo eso, durante tantos años, la verdad que me ayudó a, por lo menos  
144 también, a aprender un poco el léxico de escritura; entendiendo a quien está apuntado,  
145 digamos, hacia quien se dirige uno ¿No? Pero sí, eso la verdad que, que me ayudó muchísimo  
146 para escribir...

147 **Buenísimo, y... En tu pasaje del grado al posgrado ¿Pensas que hubo cambios en tu**  
148 **forma de escribir?**

149 Mirá, sinceramente, yo creo que la mayor experiencia de escritura la tuve en la maestría,  
150 salvo en el último seminario de integración... Yo no sé si es una cuestión, alomejor, de la  
151 didáctica que utiliza M I o alomejor es... porque bueno, se fue dando... Igual también con I  
152 de metodología, también me resultó como que, focalizaron mucho en la escritura en sí  
153 mismo... Se dedicaron a trabajar eso en los tres seminarios, en realidad cuatro, porque eran  
154 dos en maestría de M I, si no me equivoco y uno de la especialidad, más el de I... En esos  
155 cuatro sí sentí que pude trabajar mucho lo que era la escritura, la redacción y demás... En los  
156 otros no digo que no, pero los otros era más, diría... la figura... El contenido en sí que la  
157 forma... En cambio, tener alguien que te vaya marcando cosas que, también, en todo el texto  
158 largo te das cuenta cuando lo volver a ver y lo que te marcan... Y decís, "Uy, tienen razón"...  
159 Esas cosas que se van pasando... o cosas que vos decís: "Queda mejor así que se otra manera"  
160 me parece que son un montón de cosas súper importantes a tener en cuenta a la hora de  
161 escribir, y que, la verdad que no se enseña en ningún lado lo que es la escritura en sí mismo,  
162 o por lo menos, a mí... En mi formación general...

163 **Sí, también interpela de otra manera porque están trabajando sobre sus propias**  
164 **producciones. Entonces, eso también le da un doble interés...**

165 Claro, exacto...

166 **Bueno, justamente te iba a preguntar algo en ese sentido ¿En el cursado de la carrera**  
167 **obtuviste orientaciones, consignas, alguna actividad por parte del docente que sientas**  
168 **que te haya ayudado a escribir en la maestría?**

169 Claro, sí, sí... o sea, no digo que en el resto de los docentes no me haya pasado... Lo que  
170 digo es que, alomejor, en el caso de los otros seminarios, lo que ocurría era que iban tirando

171 algunas ideas o tips para tener en cuenta a la hora de escribir, de pensar la idea,  
172 desarrollarla... pero ninguno iba después en simultáneo mientras vos ibas leyendo tu trabajo,  
173 viendo, y trabajando las cosas que uno podría ir modificando y mejorado... Entonces, eso sí  
174 lo ví mucho y muy marcado, tanto en los seminarios de M I como en los de I... Entonces, a  
175 eso voy... Me resultaron, en ese aspecto, que me dieron más herramientas...

176 **Y, ¿Recordas alguna actividad o consigna que te haya servido de los/as profesores?**

177 Una de las cuestiones que me quedó bastante grabada de M I ayer, mientras estaba dando  
178 toda las explicaciones y correcciones generales de cada trabajo... La importancia de entender  
179 a qué viene, justamente, las cuestiones que ella va marcando... para entender la lógica de la  
180 modificación, y no decir simplemente: "Ah, bueno... sí, claro. Acá pongo esto en vez de esto  
181 y ya está..." Sino entenderlo por qué suena mejor, porque está mejor armado así... O bueno,  
182 si no va coma acá va punto allá... Cuestiones que se nos pasan en la escritura, que es  
183 importante también tenerlas presente a la hora después de escribir, porque eso es parte del  
184 aprendizaje también... o sea, lo que ellas nos va marcando... Y tener en cuenta para una  
185 próxima escritura, porque, justamente, si te marca: "Mirá, fijate tal cosa o por qué pones  
186 esto"... Entonces, todo eso te hace repensar la manera de escribir o de querer plasmar ideas,  
187 y en esa parte es donde uno puede decir, bueno, cuando se sienta a escribir lo tiene ya en  
188 cuenta. Entonces, cambia la forma... Y uno ya de otra forma aprende, de otra manera quiero  
189 decir...

190 **Ni hablar, el feedback y también ser consciente de tu error al corregirlo. A mí también,**  
191 **me sirve un montón, porque eso te permite, de alguna forma, apropiarte de esa**  
192 **corrección.**

193 Exacto...

194 **Y... Al presentar trabajos finales, ¿Recibiste correcciones junto a la calificación por**  
195 **parte del docente? ¿O solamente la calificación?**

196 Eh... creo que en, no sé si en todas, porque por ahí no me acuerdo mucho... Pero te diría que  
197 en casi todas sí... Teníamos, más allá de la calificación, las correcciones o sugerencias, o  
198 cuales fueron alomejor las cuestiones a modificar... No todas, pero bueno, ahora no recuerdo  
199 cuales fueron... Pero, te digo, la mayoría sí... teníamos una devolución respecto a cuáles  
200 eran las sugerencias, los cambios, las modificaciones y demás...

201 **Buenísimo, ¿Te acordás alguna sugerencia o algo que te haya quedado que me quieras**  
202 **contar?**

203 Eh... oh... (risas). En este momento, así, no recuerdo específicamente, creo que, en cada  
204 seminario y en cada docente, según su enfoque o su mirada, fui adquiriendo nuevas cosas.  
205 Eh... sobre todo en los seminarios más avanzados, digamos... De mediados hacia el final de  
206 la especialidad fueron seminarios, que, por ahí... Al ir acercándose más a lo que era la tesis  
207 o el Plan de tesis, eh... por ahí había un montón de cosas que me iban sirviendo y que yo las  
208 iba anotando o corrigiendo... o iba teniendo en cuenta a la hora de escribir algo... E incluso  
209 es como que, en cada seminario, yo me posicionaba mentalmente para decir: "Bueno, a ver...  
210 Dentro de lo que a mí me interesa, ¿Me sirve este lugar, este enfoque? ¿O qué me sirve de  
211 esta parte del seminario? ¿Cómo lo puedo llevar a la tesis? Digamos, lo pensaba así para,  
212 justamente, armar un trabajo en base a eso y después, cuando llega el momento del trabajo

213 integrador o de juntar, digamos, lo que se fue trabajando durante los años... Eh... para hacer  
214 la tesis o el plan de tesis, bueno... poder, si bien, cuesta recortar ya tenía como pequeños  
215 recortes, por así decirlo, de mi cabeza, de alguna manera... Entonces, eso me ayudó un poco  
216 a ir formando el Plan de Tesis, por lo menos... Pero...digamos, como, específicamente, no  
217 sé... o sugerencias, ahora no me acuerdo bien específico... Pero creo que con cada seminario  
218 tuve un gran aprendizaje respecto a eso... Sí, la verdad... A mí en lo particular, eh... muchos  
219 seminarios, ya te digo... no me resultaron novedosos. Entonces, había cosas que yo ya las  
220 había visto y varias veces.. Entonces, eh... En un punto, bueno, tenía esa ventaja... De ya  
221 tener conocimientos. Entonces, por ahí me costaba un poco menos a la hora de armar algo o  
222 pensar algo desde ese lugar, pero bueno... digamos, como... No sé ahora una sugerencia  
223 específica no te podría estar diciendo...

224 **No, no pasa nada... Yo creo que toda tu experiencia profesional también te dio la**  
225 **autonomía de empezar a seleccionar lo que querés para tu tesis, los recortes que vas a**  
226 **hacer para tu tesis y empezar a sintetizar aquello que te interesa... Creo que eso es algo**  
227 **muy importante, porque la propia autonomía y autorregulación es interesante para**  
228 **luego formar un buen trabajo. Eh... en muchos casos se apela a esa autonomía y,**  
229 **muchos estudiantes no la tienen porque tienen mayores dificultades para seleccionar y**  
230 **después volver a escribirlo en el trabajo...**

231 Sí, yo eso lo vi mucho con los que iban, justamente, de la escuela de medicina, que eran  
232 médicos, sobre todo en la especialidad (que éramos bastante los que había) que veníamos  
233 todos de la facultad... Nos conocíamos, digamos, así de vista o de cruzarnos... Salvo yo con  
234 Paloma que la cursamos juntas a toda la maestría, que trabajamos ahí en paidopsiquiatría  
235 juntas, eh... y que ella, independientemente, tiene una formación en investigación, que  
236 incluso yo ni la tengo... Porque yo no hacía muchos trabajos de investigación... O sea, por  
237 fuera digamos, después de la carrera... Pero la mayoría de los médicos y las médicas que  
238 estaban haciendo la carrera, yo vi eso... que no tenían ningún tipo de información en lo que  
239 es investigación, trabajo de investigación, escritura y todo eso no tenían nada, incluso  
240 docencia, porque en la carrera de medicina y en las especialidades no se vé la docencia...

241 **Claro, totalmente. Eh... Bueno, ¿Vos considerás que esas correcciones son necesarias**  
242 **para mejorar tu escritura?**

243 Sí, totalmente. De hecho, yo... Si no hubiese tenido estas especificaciones que fueron dando,  
244 digamos, hablo de estos docentes porque fueron bien marcada la modalidad de trabajo... No  
245 es que el resto no lo haya hecho; eh, pero digo, los trabajos... porque, además, justamente,  
246 los seminarios se focalizaban en eso ¿No? Eh... Pero sin esa... Digamos, es decir, sin ese  
247 ojo específico en la escritura... que te marque: "Mirá... si vos lo pones así, lo ponés así"...  
248 Te dice una cosa, te dice otra... Fijate esto, fijate lo otro... o... Venís leyendo tantas veces y  
249 no te das cuenta, decís: "Mirá... Acá no hay una coherencia lógica de lo que venís diciendo  
250 más arriba...". Entonces... Esas especificaciones, para mí, son las que fueron haciendo el  
251 aprendizaje en la escritura... Que si no hubiesen estado, no hubiese, alomejor tenido este tipo  
252 de aprendizaje; como si hubiesemos quedado más en generalidades... o decir: "Bueno,  
253 tengan en cuenta esto, tengo en cuenta lo otro...", y no ir específicamente a tu trabajo o el  
254 trabajo de los compañeros que se iban viendo en simultáneo... Yo creo que no hubiese sido  
255 lo mismo, creo que es muy importante ese trabajo, incluso yo le agregaría otro seminario más  
256 de escritura (risas) para fortalecer eso, digamos, porque creo que no se enseña en ningún

257 lado... No se enseña en ningún lado para mí, de esta manera, lo que es la escritura en sí...  
258 O... Alomejor, si vos te dedicas a hacer trabajos de investigación y vas por esa rama sí,  
259 probablemente tengas un montón de cursos o de posgrados que sirvan para trabajar escritura  
260 en sí mismo; pero, si no, no lo tenes y, a veces, con decirte la escritura, por ahí, de un informe  
261 en la clínica también es importante saber escribirlo. Entonces, eso no se está teniendo en  
262 cuenta, y me parece que también es importante, una herramienta valiosa: trabajar la escritura  
263 en sí...

264 **Sí, observo que en las clases están muy atentos, y... está bueno, se genera un ambiente**  
265 **lindo; un clima lindo de la clase, a pesar de ser tantas horas las que están frente a la**  
266 **computadora...**

267 Sí, si... Tal cual... Yo, en lo particular, bueno... Por ahí no tenía tanta participación como  
268 quería... porque... Al tener tantos problemas de conexión, eh... Es como que, a veces me  
269 costaba seguir el hilo o se me cortaba, volvía, quería decir algo y se me cortaba...Entonces,  
270 bueno... Es como que, eso, en algún punto, me jugó un poco en contra, pero... la verdad que,  
271 en sí, el grupo, por lo menos con el que yo cursé, eh... Ha tenido mucha participación durante  
272 todo el cursado, digamos, del seminario...

273 **sí, sí... Y... ¿Cómo sentís que aprendes más? ¿Qué te sirve para aprender más en la**  
274 **clase? No sé si me expliqué bien... ¿Qué es lo que más te ayuda en la clase?**

275 ¿Todo pensando desde la maestría, decís?

276 **Sí, desde tu experiencia también, si me querés contar....**

277 Sí, no sé si tengo alguna técnica específica, la verdad que, por lo general, sigo siendo un poco  
278 de la vieja escuela... Voy leyendo y, a medida que leo, anoto palabras clave o palabras que,  
279 para mí... o frases, oraciones, digamos... de ir haciendo alguna conexión a lo largo de todo  
280 el texto... O sea, como decir, bueno, primero una lectura general y, para saber, de que va lo  
281 que estoy leyendo, la idea, y después ir buscando que es lo que me sirve de esa lectura o,  
282 específicamente, yo me fijo mucho cuando, que, me ha pasado en la maestría muchas veces,  
283 que, por falta de tiempo, de no poder ir al hilo de las lecturas que nos iban sugiriendo, eh...  
284 yo lo que hacía mucho era: leer la introducción y buscar subtítulos de lo que me podía llegar  
285 a servir a mí, específicamente, decir, bueno, tenes un libro muy largo, buscar tal capítulo, tal  
286 cosa que, más focalizado a lo que yo estoy leyendo o me interesa ir... Eso me ayudó un poco  
287 por el tema de tiempo; pero, sino, en general, como para leer o estudiar algo... Y yo... ponele,  
288 digamos, no sé, no sé si tengo alguna técnica específica... Me parece que va por ese lado...  
289 Mirar... La verdad que, mirar muchos videos, buscar videos me ayuda, también... Todo lo  
290 que es visual y auditivo, eh... me ayuda mucho, además de la lectura; pero, bueno... Los  
291 videos también, es cuestión de... De saber encontrar buenos videos y que te estén dando la  
292 información correcta, y que, que no sean cualquier cosa o que, por lo menos, no vayan hacia  
293 el punto de lo que vos estás estudiando...

294 **Y... ¿Dentro de la clase? Alguna estrategia por parte del docente... Que vos penses:**  
295 **“Después de esta clase aprendí”...**

296 Sí, el seminario que... Ahora no me acuerdo como se llama, que, me parece que eran los  
297 nombres de estas chicas, B... Y... La modalidad de trabajo, eso fue presencial, cuando  
298 estábamos ahí, dando las clases presenciales y ella... La modalidad de trabajo fue una

299 interacción con todo lo que era la tecnología. Entonces, eh... Los trabajos eran a través de  
300 usar códigos QR, de buscar a partir de cuestionarios de Google Form... Todo eso era la  
301 dinámica de trabajo de ella y que, en ese punto yo aprendí un montón de cosas que no  
302 conocía... Entonces, para mí, ahí fue re novedoso la manera en que ella... Las dos, de cómo  
303 encaran la forma de dar las clases... Ese seminario... que eran totalmente diferentes a las que  
304 veníamos acostumbrados... Esto de... Expositiva, por decirlo de alguna manera... Entonces,  
305 para mí eso fue super interesante y me enteré un montón de cosas que no sabía que existían...  
306 Entonces, dije bueno... En mi cabeza sabía que existía un mundo de cosas que desconozco...  
307 Pero bueno, que te las lleven a las clases y que las conozcas, siendo vos el partícipe, porque  
308 éramos nosotros los estudiantes los que teníamos que hacer el trabajo... Me pareció super  
309 interesante y... y me gustó mucho... Eh... Y después, bueno, ya te digo... En cada seminario  
310 ciertas cuestiones específicas me fueron ayudando... Eh... O pensar un poco más en las  
311 cuestiones actuales, por ahí, que... A veces uno se queda en lo que aprendió en el pasado,  
312 cuestiones que, depende cada uno, ¿No? Pero... Yo, en lo personal, hago procesos, siempre,  
313 como actualizando mi cabeza, por decirlo de alguna manera, respecto a lo que va pasando y  
314 cambiando... Y, sobre todo en lo que es la tecnología... Por eso me interesó también ir a la  
315 UTN, porque, viendo hoy en día los avances que se fueron viendo sobre lo tecnológico y  
316 cómo cambia la manera de pensar de los adolescentes, de los estudiantes, cómo cambia la  
317 forma de comunicarse entre ellos con los docentes también... Por eso, eh... Mi trabajo apunta  
318 a eso también... A la comunicación... Entonces, bueno... Eso fue lo que me llevó a decir:  
319 "Bueno, voy para la parte de UTN para encarar un poco más la parte de tecnología".  
320 Entonces, un poco... En cada seminario fui yendo para ese lado y pude hacer, digamos, eso,  
321 de cada enfoque o seminario, ir construyendo algo nuevo... Pero, digo, como marcado,  
322 marcado te diría estas chicas por la innovación que utilizaron como herramienta...

323 **Buenísimo. Eh... Y, bueno... ¿En qué punto estás en tu Trabajo de Tesis? Por incipiente**  
324 **que sea...**

325 Eh... no... lo que es la tesis en sí... no armé casi nada, este... en el Plan de Tesis me falta  
326 armar todo lo que es... Los antecedentes o, bueno, el Estado del Arte diría... Y... Eh...  
327 Algunas cuestiones de metodología que tengo que reajustar, y bueno... por supuesto que  
328 todas las sugerencias que fue haciendo ayer M I respecto a mi trabajo, eh... Todo eso lo tengo  
329 que ir ajustando y... armando, digamos... pero, específicamente, en lo que es tesis no  
330 llegué... la verdad es que estuve bastante atrasada con eso...

331 **Y, ¿Qué dificultades tuviste al escribir el Plan de tesis?**

332 Eh... creo que lo que me costó un poco más, eh... Bueno, por supuesto que cuestiones de  
333 recorte, de decir, bueno, a ver... la justificación y la fundamentación por donde vas, incluso  
334 creo que lo tengo que volver a recortar, eh... Y un poco el armado del Estado del Arte no lo  
335 tengo hecho por... eso, porque me falta redacción... Nunca armé un Estado del Arte eh... o  
336 sea, para explicarlo y llevarlo al papel... Entonces, eh... como me llevaba más tiempo,  
337 porque, también requiere más tiempo y un aprendizaje previo de cómo escribir los  
338 antecedentes, más allá de buscarlos, ¿No? que también... Eso, me llevó un montón de tiempo  
339 porque... sobre tecnología y... Estrategias de enseñanza, que un poco apunta a eso mi  
340 trabajo... hay un montón... Entonces, bueno, recortarlo fue lo que me costó bastante en  
341 cuanto al Estado del Arte... Y ahora me falta la parte de redacción... Que también eso...  
342 Eh... Bueno, iré buscando, alomejor, otros trabajos para saber cómo se arma, cómo se hace



343 el... la escritura de eso... Y me lleva más tiempo... Y después, lo que es metodología... Lo  
344 que me costó un poco más es... la parte específicamente de población y muestra... La  
345 redacción, por ahí, de eso... De por qué elegí lo que elegí... Independientemente de que, yo  
346 elegí, justamente, el diseño de la carrera de fono... que son las estudiantes con las que yo  
347 pude hacer un cambio, eh... en el aula, por decirlo de alguna manera, eh... Bueno, no, eso te  
348 decía... En un punto, la escritura, respecto a la población y muestra, eh... de por qué elegí lo  
349 que uno elige... ¿No? Eh... justificar o fundamentar, digamos, pero... Un poco en eso,  
350 específicamente, después... Lo que voy, más que nada, al recorte, ¿No? Eh... de que uno,  
351 sin querer se va, se va, se va y, por ahí, te fuiste demasiado y después no sabes cómo volver...

352 **Sí, el Estado del Arte también... Y, bueno, la metodología ni te digo... porque es algo**  
353 **que vos tenes que adaptar lo propio a que quede bien, pero tener que introducir tu**  
354 **trabajo: jugar con lo que estas haciendo... Y el estado del arte también... Tenes que**  
355 **encontrar investigaciones que hablen sobre el tema que tratás, pero también encontrar**  
356 **un área de vacancia para vos hacer tu propia investigación... Así que, sí, también...**  
357 **Son aspectos que dificultan mucho esas partes. Bueno... Y, ¿Qué uso informal de la**  
358 **escritura haces? Con informal me refiero a, escrituras en las que no tengas que**  
359 **entregar... Por ejemplo, que me contabas, eh... las palabras clave después de la**  
360 **lectura...**

361 Eh... Sí, un poco... En sí mismo, no escribo, salvo que tenga que armar algo en particular,  
362 eh... O bueno, si estoy estudiando sí, alomejor me hago... O, me armo un archivo de Word  
363 y voy anotando específicamente cuestiones que me interesan para acotarlas, o... alomejor  
364 también manual... muchas veces, lo que pasa es que, yo soy muy desordenada. Entonces,  
365 después me encuentro con que tengo papelitos por todos lados... Y tengo que ir uniendo los  
366 papelitos que dejé en todos lados. Entonces, a veces, voy más a lo que es la compu... Está  
367 desordenada, pero se encuentra más rápido y está todo desordenado... por lo menos, dentro  
368 de una computadora. Entonces, bueno... Ahí sí... Me voy armando como “mi propio  
369 discurso”, por decirlo de alguna forma ¿No? de... lo que vengo leyendo o estudiando... sobre  
370 todo para la formación autodidacta, por decirlo de alguna manera, eh... que yo voy buscando  
371 nuevos enfoques dentro de la psicología, y, por ahí, bueno... Busco material, información,  
372 bibliografía... Y voy buscando y leyendo... Y respecto a lo que voy leyendo, voy armando,  
373 digamos, la escritura propia de lo que me interesa dentro de ese enfoque... Si lo puedo llevar  
374 o no a la clínica, si lo puedo llevar o no a la docencia, o, simplemente por cuestión personal  
375 y me queda...

376 **Como una lluvia de ideas sería...**

377 Claro, en parte sí, en parte lo suelo hacer, pero si no busco específicamente un enfoque dentro  
378 de la psicología que, alomejor, o un autor, por ejemplo, eh... que habla mejor desde la clínica  
379 u otra forma de abordar la clínica en la psicología. Entonces, o... llevado también en la parte  
380 educativa, eh... Entonces, voy buscando ese material, lo voy leyendo y, a medida que voy  
381 leyendo voy escribiendo o anotando lo que me resulta relevante o cómo lo puedo ir adaptando  
382 a lo que me interesa... No sé si me explico...

383 **Sí. Buenísimo. Eh... Bueno, ahora pasamos a un tercer eje sobre tu experiencia en la**  
384 **escritura en tu carrera de grado. Bueno, me dijiste que sos docente y también fuiste**  
385 **estudiante; ¿Qué escribías cuando eras estudiante? Y, ¿Qué escribís ahora, si quieres**  
386 **contarme un poco, como docente? En tu carrera de grado...**

387 Eh... como estudiante, en lo que fue la carrera de grado, en las dos carreras... Sí, bueno...  
388 obviamente que los parciales eran todos escritos, eh... finales me parece que no... que son  
389 todos orales. Eh... después, bueno... En algunos teníamos que entregar trabajos, tipo...  
390 proyectos, en otros nos pedían hacer eh... Trabajos cortos o muy específicos de... no sé ahora  
391 como... que nombres ponerles, pero... no sé, la mayoría eran todos como proyectos; si pensar  
392 tan detenido, alomejor, un objetivo o... eh... alguna problemática X respecto a la materia  
393 que lo está pidiendo y escribir sobre eso con un marco teórico corto, específico. Por ejemplo,  
394 lo que es metodología en sí, de escritura muy poco, porque, salvo las metodologías que se  
395 daban en la carrera, que eran dos años, que hacía poco en lo metodológico... El resto, la  
396 metodología quedaba como en un segundo plano... O sea, en todas las escrituras de trabajo  
397 general de grado, por ejemplo, era... tenía el tema, una introducción o justificación, una  
398 fundamentación a veces, y, eh... un marco teórico y una conclusión; era como que eso eran  
399 los ejes y nada más... Todo lo otro no se daba. Entonces, todo lo que era metodología y  
400 armado, y pensado específicamente como herramienta para llevarlo a la práctica, así bien  
401 posta acá en el posgrado, en el grado no. Así, bien específico no...

402 **Claro, los trabajos se orientaban al contenido...**

403 ¿Cómo?

404 **Era puramente el tema o el contenido...**

405 Claro, más que nada era el contenido... Incluso te decían bueno, por ejemplo, vos podías  
406 proponer una entrevista; armabas una entrevista, íbas a entrevistar a alguien y con eso, te  
407 servía para realizar el trabajo general, pero no así formal como debe ser un trabajo en la parte  
408 metodológica, por ejemplo. Después, la construcción de marcos teóricos más que nada, me  
409 parece que focalizaban mucho en eso. Eh... después, digamos... Salvo las residencias, que,  
410 son las dos prácticas finales que tenemos en psicología; una del área salud y una del área de  
411 la educación. Salvo esas dos, que uno después tiene que armar el informe, presentarlo y  
412 demás... pero, que igualmente, tampoco era como un trabajo de investigación, porque, en el  
413 que era salud, por ejemplo, era más una apreciación personal con un fundamento que era la  
414 observación del lugar... Entonces, no... O sea, la forma de escritura era, qué es lo que yo  
415 veo y analizo... Está bien que, bueno... dependía mucho del enfoque... un enfoque  
416 psicoanalítico... que es un enfoque en donde se interpreta más la realidad que otra cosa.  
417 Entonces, era más interpretativo ese trabajo de investigación.

418 En cuanto a la docencia, nosotros, todos los años... desde que estoy en la cátedra de  
419 psiquiatría de medicina presentamos posters o trabajos de investigación en el congreso, que  
420 es anual, se da todos los años, de psiquiatría Argentina que se lleva adelante todos los años.  
421 Entonces, lo hacemos grupal, entre todo el equipo de trabajo de paido armamos en posters o,  
422 a veces, hemos presentado algunos casos clínicos dependiendo el año... que, se asemejan  
423 más al trabajo de investigación que, digamos, en otros aspectos. Pero eso, por un lado, lo  
424 hacemos todos los años... Después, como docente, mucha escritura con respecto al armado  
425 de clases, eh... digamos, planificarlo más allá de la planificación, cómo voy a dar esa clase.  
426 Entonces, a mí me sirve mucho armarme eh... cuadritos, cuadritos sinópticos con palabras  
427 específicas conectadas entre sí. Entonces, eso después lo presento a las estudiantes, y en base  
428 a eso voy dando mis clases... Entonces, no pierdo el hilo, porque si no me voy... Ir  
429 puntualmente a lo que nos interesa en ese lugar... Eh... Y después, escritura personal,

430 digamos, así como... armar cosas propias, privadas, individuales, cada tanto escribo algunas  
431 cosas y demás...

432 **Buenísimo. Bueno, y, ¿Cómo evalúas a tus estudiantes? ¿Con modalidad oral, escrita o**  
433 **ambas modalidades?**

434 Bueno, eso depende mucho de la institución y de la carrera. Eh... En el privado, por ejemplo,  
435 nosotras... Porque también, trabajamos de a tres... Lo que hacemos, por lo general, por el  
436 tipo de enfoque que usamos, que se llama enfoque sistémico, donde vemos, justamente, al  
437 grupo como un sistema, los hacemos trabajar en grupo, que nos envíen, por lo menos los  
438 parciales de forma grupal. Entonces, cómo trabajan... como sistema, cada uno, obviamente,  
439 dando un conocimiento de la materia, pero a través de la práctica con ejemplos, usar algo...  
440 muchos usan videos, imágenes, no se... Cualquier soporte audiovisual... Parten de ahí para  
441 la teoría; digamos, la idea es esa, ver si pudieron llevarlo a la práctica cotidiana y no quedarse  
442 sólo en lo teórico, porque, por error de concepto uno... Bueno, no, fijate... Andá a la fuente,  
443 no pasa nada... pero entenderlo en la vida práctica cotidiana es lo más difícil... Entonces,  
444 nos interesa que se genere ese aprendizaje... Después, en la facultad de medicina, en la  
445 carrera de medicina, nosotros tenemos las evaluaciones como lo marca la institución, eh...  
446 Tenemos, en lo presencial fue siempre multiple choices, los parciales, y los finales sí...  
447 orales, de a dos... así, bien estructurado. Y después, lo que es fono... Ahí sí, tuvimos con mi  
448 compañera la libertad de armar los parciales como quisiéramos. Entonces, usamos esta  
449 misma modalidad, de decir bueno: partimos de la práctica, eh... Tienen que armar algo...  
450 Por ejemplo, para que entiendas... Trabajamos con la planificación de una entrevista...  
451 Tienen acerca de cómo se planifica según determinado autor. Entonces, el parcial, por  
452 ejemplo, fue planificar una entrevista ficticia teniendo en cuenta todos los previos pasos  
453 necesarios para; entonces, dónde vos tenes que pensar la población, bueno... cuál es la  
454 población y por qué... Y así... partir de la práctica para llevar la teoría... Eso, en lo que son  
455 parciales, y después, en los finales, eh... También, en un punto es como que está estipulado  
456 que tiene que ser oral... Entonces, bueno... lo fuimos haciendo oral respecto a la cátedra,  
457 pero siempre yendo, digamos, por ese lado... De pensarlo desde la práctica hacia la teoría...  
458 Y con esto de la forma, digamos, específicamente, más que de evaluar de calificar, porque  
459 después, las evaluaciones generales las vamos haciendo durante todo el año. Y vamos viendo,  
460 que se yo, en medicina, yo tengo 30 estudiantes para llevar adelante las tutorías. Entonces, si  
461 bien la forma de evaluar, específicamente, es multiple choices y después los finales el oral,  
462 durante todo el cursado nosotros tenemos que llenar una planilla formativa de ellos, de cada  
463 uno de los estudiantes, en donde va unidad por unidad, y, además, tenes todo lo que es  
464 conceptual, actitudinal; entonces, en esa parte es donde uno va haciendo, eh... foco, respecto  
465 a cada uno de los estudiantes. Si hay un estudiante que participa menos, decirle: "Bueno,  
466 mirá... Tratá de ver cómo podés participar un poco más" o si... Muchas veces me ha pasado,  
467 sobre todo este año, problemas de conexión que, para conectarse y demás, bueno... no poder  
468 estar en las clases virtuales o le falta por la cuestión de asistencia y bueno... "Armá una  
469 conclusión acerca de lo que se trabajó, con tus palabras, a ver que entendiste"... Entonces,  
470 con eso le das un trabajo extra como para que llegue y justificar la asistencia, y bueno... Uno  
471 va encontrando la manera ¿No? De... En un punto ir evaluando a lo largo del año, y, si puede  
472 encontrar o focalizar en algún estudiante o alguien que, por X motivo, le falta alomejor para  
473 llegar a aprobar o la asistencia bueno... Esto ¿No? De buscarle la forma de cómo hacer para  
474 que pueda recuperar....



475 **Claro, perfecto; sobre todo en este tiempo que, realmente, es muy difícil acceder...**  
476 **Bueno, la última pregunta es: ¿Percibís que escribir te ayuda a organizar el**  
477 **pensamiento y aprender?**

478 Sí, muchísimo (risas)... Yo creo que, para las personas que tenemos demasiado, nos volamos  
479 demasiado... Me incluyo porque soy así, eh... la escritura sirve para mantener en eje... ¿No?  
480 Porque siempre podés volver a la escritura... Es decir, bueno... a ver, “¿A dónde quería ir  
481 yo?” Entonces, volves ahí y volves a releer y volves a buscar si te interesa seguir por ese lado  
482 o quieres darle una vuelta, porque queda, justamente, fijada la escritura... En cambio, el  
483 pensamiento es difícil volver cuando uno se va lejos (risas)... Eh... Por eso, me parece que  
484 es importante el aprendizaje de la escritura, en todo sentido...

485 **Realmente, la escritura es un proceso, también, inacabado... Por eso, siempre también**  
486 **se puede volver y reformular...**

487 Exactamente... Eso.

488 **Sobre todo también, en la tesis eso lo vas a hacer muchísimo... Lo vamos a hacer...**

489 Sí, sí... Te digo que, la verdad es que yo con la tesis estoy un poco nerviosa, todavía, porque  
490 bueno... me tengo que poner a escribir un montón de cosas que todavía me faltan y, bueno,  
491 está bien... para eso tenemos nuestros directores, pero (risas)... Eso me pone un poco  
492 nerviosa, te digo la verdad...

493 **Sí, es algo normal... La verdad...**

494 Me pareció muy importante... No me acuerdo quien eh... En qué momento fue... pero lo  
495 comentaron... eh... Bueno, ahora no me puedo acordar bien en que momento, pero... creo  
496 que había dicho R, también M I, la... importancia de elegir nuestros directores y que estos  
497 directores estén dispuestos a trabajar con nosotros, y nos den... Nos dediquen el tiempo que  
498 nos tienen que dedicar... Ese es un miedo... Si bien yo, mi directora, específicamente, es una  
499 colega, una compañera que trabajamos juntas en la cátedra de paido, que ella tiene mucha  
500 trayectoria en investigación, por eso la elegí... Eh... tengo cierta tranquilidad de que va a  
501 estar siempre junto, digamos, trabajando a la par de lo que necesite, pero bueno... igual uno  
502 sigue teniendo ese miedo, porque decía: “Ay... ¿Me dará bola?”...

503 **Bueno, sí... seguro que sí... Espero que la puedas concretar, no tengo dudas de que será**  
504 **exitosa...**

505 Bueno, lo mismo digo... Espero que te sirva la entrevista y... bueno, vos ya estás más  
506 adentro... Ya estás casi ahí, en el proceso de... finalizando... o ¿No?

507 **Sí, estoy en la recolección de los datos... Y bueno, el año que viene la terminaré... como**  
508 **para darle un cierre al análisis, y demás... Pero... bueno... Estamos en eso, habrá un**  
509 **arduo trabajo en las vacaciones...**

## **DICHIARAZIONE ANTIPLAGIO**

La sottoscritta Florencia Rosso dichiara:

- a) che questa tesi di laurea (composta da 443 pagine complessive) è stata redatta personalmente dalla sottoscritta con parole proprie e che le citazioni e gli altri riferimenti a fonti esterne sono chiaramente segnalati come tali;
- b) di essere consapevole che l'uso improprio di materiale pubblicato in altri lavori o la parafrasi di altri scritti senza riferimento alla fonte verrà considerato plagio e, di conseguenza, verranno applicate le procedure previste della normativa vigente nonché dalla legge sui diritti d'autore (Legge 22 aprile 1941 n. 633 e s. m. i.);
- c) di aver indicato la fonte delle immagini, mappe o altro tipo di illustrazione (pubblicate o provenienti da altri lavori non pubblicati) che sono state inserite nella tesi.