



## **Acompañar la escritura de Trabajo Final de Grado en contexto de pandemia**

Mesa temática: 1. Integración de enseñanza, investigación y extensión en el nivel superior: condiciones, prácticas y contextos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

María Eugenia Lopez  
Universidad Provincial de Córdoba  
Universidad Nacional de Córdoba  
[mariaeugenialopez@upc.edu.ar](mailto:mariaeugenialopez@upc.edu.ar)

### **Resumen**

Se presentan resultados del proyecto de investigación en curso “Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC)”. Es un proyecto bianual dirigido por la autora, codirigido por Claudia María Rodríguez, con aval de la Secretaría de Posgrado e Investigación de UPC.

Toma como foco el acompañamiento docente a estudiantes de las licenciaturas de Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social. Interesa la forma que tomó su acompañamiento en dos talleres consecutivos de los que resulta el trabajo final de grado (TFG), en condiciones de virtualización de la enseñanza derivada de la pandemia por COVID-19.

La investigación se sostiene desde el Programa de Alfabetización Académica (FES-UPC), sustentada en los estudios acerca de la alfabetización académica y disciplinar, y la convicción ético-política de la responsabilidad que las universidades tienen en construir las condiciones para que quienes ingresan se apropien de los saberes disciplinares. Las prácticas discursivas constituyen la trama en que el enseñar, aprender y evaluar se despliegan de modo privilegiado en el nivel superior, desde el ingreso hasta el egreso. Asimismo, las prácticas letradas toman formas específicas según sea el campo disciplinar o profesional y esto requiere ser enseñado. El TFG como producción escrita articula estos desafíos y constituye una bisagra en la que se visibiliza el cumplimiento del derecho a la educación, asegurando la graduación.

En el marco de estos fundamentos, el conocimiento producido en la investigación se traduce



en propuestas de intervención que refieren tanto a la función de enseñanza como a la extensión y gestión universitarias. Se despliegan en instancias de formación docente, participación en la construcción/revisión de normativas que regulan el TFG, entre otras.

El enfoque de la investigación responde a marcos teórico/metodológicos de investigación cualitativa, desde una mirada interpretativa. El diseño es flexible y adecuado a las condiciones de distanciamiento social impuestas por la pandemia. El tipo de investigación se define como exploratorio y descriptivo, desde un muestreo intencional del que resulta al menos una comisión de Taller de Trabajo Final de Licenciatura (TTFL) de cada carrera de la FES.

Dado que el dispositivo de formación institucional articula diversos actores, se hace necesario conocer la perspectiva de docentes que acompañan como especialistas en el área de conocimiento que aborda el TFG, docentes acompañantes desde lo metodológico (profesores de TTFL), y de los estudiantes, que deben escribir el TFG en forma grupal.

A partir de la complejidad del dispositivo cobra significatividad recuperar voces, producciones e intervenciones en clases y tutorías. De allí se desprende la decisión de realizar, mediante videollamadas, entrevistas semi-estructuradas a docentes y grupos de discusión de estudiantes en proceso de producción de su TFL. Asimismo, observación participante de tutorías y clases del espacio curricular TTFL, asistiendo a la forma virtual que propusieran los docentes.

*Palabras claves: escritura acompañada, alfabetización académica, trabajo final de grado*

## **Introducción**

Se presentan resultados del proyecto de investigación “Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC)”.<sup>1</sup>

El artículo hace foco en los resultados de la indagación referidos al acompañamiento docente a estudiantes de las tres licenciaturas que se dictan en la Facultad, durante el proceso de construcción del trabajo final de grado (TFG) o trabajo final de licenciatura (TFL). Resulta de interés la forma que toma ese acompañamiento a partir del impacto del distanciamiento social y virtualización de la enseñanza derivada de la pandemia por COVID-19.

En el proceso se muestran algunas articulaciones entre esa investigación, la enseñanza, la

---

<sup>1</sup> Proyecto bianual dirigido por María Eugenia Lopez y codirigido por Claudia María Del Valle Rodríguez, con aval de la Secretaría de Posgrado e Investigación de UPC. Período: 2020-2022.



extensión y la gestión, como dimensiones de la tarea que asume el Programa de Alfabetización Académica de la FES.

### **1. Razones detrás de una preocupación**

La línea de investigación se sostiene desde el Programa de Alfabetización Académica “Lectura, escritura y oralidad académica mientras se enseña y se aprende” (cuya sigla es PrAA). Este programa propicia la construcción de propuestas didácticas que incluyan las prácticas discursivas como contenidos a enseñar en cada unidad curricular. Se nutre de los estudios acerca de la alfabetización académica y disciplinar, los nuevos estudios de literacidades, y la convicción ético-política de la responsabilidad que las universidades tienen en construir las condiciones para que quienes ingresan se apropien de los saberes disciplinares.

Entendemos que, si bien el ingreso a los estudios superiores constituye un momento bisagra en la trayectoria formativa de los sujetos, las prácticas discursivas constituyen la trama en que el enseñar, aprender y evaluar se despliegan de modo privilegiado en el nivel superior, desde el ingreso hasta el egreso. La lectura y escritura en la universidad se han convertido en objeto de preocupación debido a que estos procesos tienen pleno impacto en el desempeño académico de los estudiantes aunque esto hubiera permanecido invisibilizado, entre otras razones, por las dificultades que tiene la universidad de mirarse a sí misma como institución educativa.

Las prácticas discursivas toman formas específicas según sea el campo disciplinar o profesional y esto debe ser enseñado, ya que inscribirse en una comunidad académica y profesional requiere el dominio de los códigos en que esos saberes se producen y circulan en tanto se constituyen en comunidades discursivas (Swales, 1990; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018).

La falta de dominio de las prácticas discursivas se manifiesta en dificultades al momento de la apropiación, la producción y la comunicación del conocimiento que, desde la perspectiva de los sujetos, se traduce en aprendizajes empobrecidos, impactos negativos en la subjetividad, demoras en la trayectoria académica y en algunas situaciones el abandono de las carreras (Natale y Stagnaro, 2017; Carlino, 2005). Desde la perspectiva institucional, trae consecuencias en torno a la calidad de la formación universitaria, dificultades para la visibilización de construcciones genuinas de los campos específicos de saber, desajustes en los procesos de producción y comunicación de conocimientos que abonen los avances y consolidación de las comunidades disciplinares. Esto impacta además claramente en esas comunidades discursivas a las que ingresarán los graduados, por las profundas articulaciones entre las prácticas sociales del leer, escribir, pensar, construir saber, intervenir



en el marco de cada comunidad académica/profesional, y en cada contexto sociohistórico concreto. Lectura y escritura asumen formas propias en cada comunidad a través de géneros discursivos específicos (Cassany, 2006), pero además son las herramientas claves para construir legitimidad de las interpretaciones y argumentaciones de cada disciplina, y de las intervenciones que se derivan de ellas.

Por lo antedicho las prácticas letradas resultan objeto de trabajo explícito desde la gestión académica de la Facultad, constituyendo parte del proyecto político institucional de la misma. En ese sentido el PrAA sostiene una línea de investigación con el objeto de producir conocimiento situado, identificar problemáticas y áreas de vacancia, como también intervenciones potentes, que orienten luego la toma de decisiones.

## **2. El trabajo final de licenciatura en la FES**

El TFL como producción escrita articula los desafíos antedichos y constituye una bisagra en la que se visibiliza el cumplimiento del derecho a la educación, asegurando la graduación.

Los planes de estudios de las licenciaturas en Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social de la FES prevén el cursado de dos talleres consecutivos, en el último año, de los que resulta el trabajo final. El dispositivo institucional, explicitado en el Reglamento de TFL (RD 0076/2017) y consignado en cada plan de estudios respecto a los talleres de trabajo final, pretende organizar la tarea articulando diversos actores. Incluye a docentes que acompañan como especialistas en el área de conocimiento que aborda el TFL (“contenidistas”), docentes acompañantes desde lo metodológico (en su rol específico de profesores de TTFL) y los estudiantes, que deben producir su trabajo final en forma grupal.

El docente “metodólogo” realiza el acompañamiento como parte de sus compromisos laborales y la tarea específica por estar a cargo de la unidad curricular TTFL. El “contenidista” no tiene vinculación laboral directa, ni se derivan responsabilidades específicas por las asignaturas que dicta<sup>2</sup>, sino que se lo considera especialista en un área temática y, generalmente, integra un equipo de investigación en el contexto de la Facultad, realizando este acompañamiento ad-honorem.

De acuerdo al Reglamento, el trabajo final resulta de una práctica de investigación sobre un tema pertinente al campo disciplinar (RD 0076/2017, art. 2), que puede referir a “una producción de carácter teórico, sostenida en la recopilación bibliográfica” (para construir el estado del arte o profundizar el marco teórico) o “una producción de carácter teórico empírico” (ya sea análisis de datos estadísticos secundarios o ingreso exploratorio al campo,

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que en esta etapa de normalización de la UPC, la casi totalidad de las horas de trabajo de los docentes deben cumplirse frente a alumnos, a cargo de diversas comisiones en la que la tarea por excelencia es la enseñanza.



que permita revisar la construcción del problema, validar o hacer una prueba piloto de un instrumento). La escritura del TFL reflejará dicha práctica investigativa parcial y no constituirá una tesina o producto de una investigación desarrollada completamente. En dicho instrumento normativo, el TFL es definido como “un texto académico científico”, producto final del proceso de aprendizaje de la práctica investigativa.

Ahora bien, si tomamos en consideración que el texto final, en la FES tiene como destinatarios principales a los docentes y procura que los estudiantes muestren su apropiación de ciertos aspectos de la lógica de investigación y de la escritura científica, la situación comunicativa propia de una escena científica se desdibuja. El TFL sería más un género de formación académica/educativo que un género científico o profesional en sí (Camps y Castelló, 2013). Los géneros de formación son aquellos “que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares” (Navarro, 2018, p.14) El autor considera a la tesina, el examen presencial o la monografía como ejemplos de los géneros de formación académica propios del nivel superior.

El TFL se configura como “escritura a pedido”, en tanto constituye un requisito para la acreditación de TTFL, que debe inscribirse en líneas temáticas en desarrollo en la FES. Como afirmamos en otro trabajo, los TFL:

No son una expresión de escritura autónoma donde el vivo interés por el tema a indagar, la intrincada relación entre los nuevos saberes conquistados y las herramientas del lenguaje para nombrar y decir lo indagado, el placer de dar a conocer los resultados del proceso de investigación, sean el motor de la práctica de escritura. (...) Los trabajos finales de licenciatura consisten en un trabajo que otro pide que escriban para dar cuenta de unos saberes acumulados en el campo académico y profesional en que se forman, pero que al mismo tiempo aporte novedad a ese mismo campo. (Olivieri et al, 2020, pp. 53-54)

Si las regulaciones se expiden someramente en torno a quién y cómo acompaña los desafíos metodológicos o temáticos en el desarrollo de la práctica investigativa, no lo hacen en torno a quién debiera acompañar la escritura del producto final de esa práctica, ni se enuncia como requisito la experticia de nadie en este asunto.

### **3. Qué indagar y cómo hacerlo en pandemia**

De aquellas vacancias surgen los objetivos específicos de nuestra indagación. En primer lugar, reconocer prácticas de enseñanza que pueden considerarse como formas de acompañamiento de la escritura en el marco de la elaboración de los TFL. En segundo término, se exploran los sentidos que construyen los sujetos involucrados en este proceso sobre la escritura académica y su acompañamiento, desde lo metodológico y la especificidad disciplinar.



El enfoque de la investigación responde a los marcos teórico/metodológicos de la investigación cualitativa, interpretativa. El diseño es flexible, adecuado a las condiciones de distanciamiento social impuestas por la pandemia. El tipo de investigación se define como exploratorio y descriptivo, desde un muestreo intencional del que resulta al menos una comisión de Taller de TFL de cada carrera de la FES, que operan como casos múltiples (sin intención de comparar, pero sí de reconocer particularidades en las estrategias de acompañamiento en cada campo disciplinar). El trabajo de campo se realizó con comisiones de TTFL durante 2021, por lo que la cursada, la práctica de investigación y la producción del TFL se dieron en condiciones de virtualidad.

La muestra es heterogénea. La cantidad de estudiantes y comisiones de TTFL de cada carrera, el grado de institucionalización de las prácticas de investigación al interior de cada carrera que se refleja en la existencia (o no) de líneas específicas en las que se inscriban los estudiantes, la experiencia en investigación de los docentes desde la cual acompañar a los estudiantes, la presencia (o no) de docentes especialistas en cada disciplina a cargo de los TTFL como metodólogos, el grado de flexibilidad con que cada carrera se posiciona ante el Reglamento de TFL, constituyen algunas de las variables que dan cuenta de la heterogeneidad y que tienen fuerte incidencia en la capacidad de asumir el acompañamiento a los estudiantes y la forma que éste toma.

Dadas esas particulares condiciones del dispositivo institucional, las voces, las producciones y las intervenciones en clases y tutorías por parte de los estudiantes cobran significatividad, como también las de profesores asesores en lo metodológico y el contenido. Por ello se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes y grupos de discusión de estudiantes en proceso de producción de su TFL; todo a través de videollamadas. Además, observación participante de tutorías y clases del espacio curricular TTFL, asistiendo a la forma virtual que propusieran los docentes.

#### **4. Algunos conocimientos construidos, derivas hacia nuevas prácticas y preguntas.**

Interesa destacar algunos resultados de la investigación que nos obligan a volver la mirada sobre el dispositivo tal como fue diseñado originariamente, a partir de las rupturas y continuidades en tiempos de pandemia.

El primer punto a destacar es que en las voces de los entrevistados, como también en las observaciones de tutorías o clases, se reconocen regulaciones emanadas del Reglamento y el plan de estudios que permanecen a pesar de las dislocaciones que produjo la virtualización de la enseñanza. No obstante, en la etapa de la investigación transcurrida en pandemia se hicieron evidentes aspectos del dispositivo que nos resultaban invisibles en



anteriores proyectos de investigación en los que también abordamos el acompañamiento a egresantes de una de las carreras de la FES.

Puntualmente, en el plan de estudios se enuncia que la unidad curricular donde se enmarca la práctica investigativa es un taller. Dicho formato curricular es un elemento constitutivo esencial del dispositivo. Sin embargo, pocas experiencias formativas ofrecidas durante 2021 se pueden caracterizar como clase-taller, dado que primaron las clases expositivas a grupo clase completo (en encuentros sincrónicos a cuya representación de pantalla fragmentada en múltiples recuadros sin rostro y sin voz nos acostumbramos en pandemia). En voces de profesores, muy difícil resultó diseñar y llevar adelante espacios que funcionaran a modo de laboratorio de ideas, donde las conceptualizaciones, preguntas, hipótesis, referencias conceptuales, datos empíricos, fueran los materiales y herramientas con los que se fuera construyendo la obra en la mesa colaborativa del taller. Nos preguntamos: llevar adelante un taller en la universidad ¿sólo fue difícil en contextos de pandemia? ¿o en el retorno a la presencialidad lo sigue siendo?

El segundo punto de interés resulta del análisis del proceso y las modalidades de trabajo colaborativo observadas entre pares docentes o relatadas por los grupos de estudiantes. El dispositivo institucional supone la articulación metodólogo- contenidista- grupo estudiantil, pero contempla una especie de desdoblamiento del asesoramiento entre los docentes que atienden aspectos diferentes pero complementarios. Los quehaceres de ambos no debieran pensarse escindidos sino “que se prevé un trabajo conjunto entre ambos referentes, independientemente de las responsabilidades directas” (Lopez et al., 2020, p.41) que se derivan de la situación contractual de cada uno. Al mismo tiempo y en otra escala de análisis también el grupo de estudiantes requiere de complejas estrategias de construcción de la grupalidad (Souto, 1993) y de colaboración para la producción conjunta. Este entramado de apoyos, escuchas, respuestas, asesoramientos, solicitudes y entregas, presencias, retiradas, cercanías y alejamientos, lecturas y miradas, requirió el despliegue de nuevas estrategias e inimaginados recursos, especialmente por parte de los estudiantes durante la pandemia.

En el caso de los profesores fue más difícil constituirse como colaboradores entre sí y con estudiantes. La superposición de tareas, la extensión de los horarios de trabajo por la complejidad de una modalidad home-office no buscada, ciertas dificultades para encontrar herramientas tecnológicas que reemplazaran las seguridades construidas alrededor de los dispositivos de la presencialidad, el cansancio de tanta exposición a pantallas, la preocupación y cierta desmoralización ante la mayoría de cámaras apagadas, las incertezas de la efectividad del encuentro pedagógico y la im-posibilidad del lazo, la insuficiencia de



modos habituales de corregir si no estaba el cara-a-cara para complementar la devolución, el cansarse de corregir en bits y no sobre el papel, son algunos aspectos referidos por los docentes. Desde la perspectiva de los estudiantes, solicitar asesoramiento, asegurarse el acompañamiento en virtualidad, implicó que los tiempos informales de pasillos y los momentos robados al “entre-una-clase-y-otra” a los contenidistas se reemplazaron por chats, videollamadas, mucho más formalizadas, pero quizás más distantes en el tiempo.

Si era difícil el encuentro con los grupos de estudiantes, a veces mucho más complejo resultó autogestionar la comunicación entre profesores a través de espacios de trabajo en colaboración. ¿Es posible acompañar entre varios docentes a un mismo grupo y una misma producción? ¿Qué condiciones favorecen esa tarea conjunta? Esta pregunta, ¿resulta fértil para pensar otros espacios académicos donde se espera un trabajo colaborativo entre docentes universitarios?

En tercer lugar, se reconoció la potencia de ciertos instrumentos normativos y otros pedagógicos que reorganizaron una tarea que perdía rasgos que se pensaban inmodificables. Por ejemplo, docentes y estudiantes valoraron la toma de exámenes virtuales, que en el caso de TFL se transformaron en un momento en que la comisión evaluadora hacía su devolución en torno al trabajo y colocaba la calificación. Sin embargo, también apareció, en docentes, la añoranza de la defensa de TFL como instancia de producción oral grupal de nuevo cierre, que permite reencontrar los ejes centrales y la voz de su profesión en esa práctica investigativa, responder a los comentarios recibidos en el dictamen produciendo nuevos saltos cualitativos en el saber, entre otros beneficios. Se valoró también la construcción participativa de una grilla orientativa para la evaluación y calificación del trabajo, que se hizo en pandemia, y se convirtió en un recurso para orientar la producción, a lo largo del proceso, y no solo la valoración final.

En cuarto lugar, en las tres carreras, y con ambos perfiles de docentes (metodólogos y contenidistas), resulta evidente el carácter de construcción artesanal del acompañamiento. Muchas veces se presenta como un proceso intuitivo, otras veces se realiza “a demanda” de los estudiantes, pocas veces se planifica y en tal sentido se aleja de la intencionalidad explícita de la enseñanza, a veces se identifica más claramente una dimensión del acompañamiento y no se atienden otras, algunos ayudan a resolver “un trabajo más” mientras que otros se comprometen con la formación de los egresantes como escritores e investigadores desde la mirada específica de una comunidad disciplinar/profesional. ¿Qué políticas académicas deberían generarse a partir de estas consideraciones? Como equipo de investigación (pero también desde la perspectiva del PrAA y la gestión institucional) nos interesa el acompañamiento porque reconocemos procesos en que los estudiantes



necesitan ser asistidos. En la universidad es necesaria la enseñanza, el acompañamiento, sin que ello implique un menoscabo a la calidad formativa y a la rigurosidad de los procesos universitarios. En particular el acompañamiento resulta ineludible si reconocemos las desigualdades de partida de los estudiantes, la complejidad de los objetos de conocimiento de los que deben apropiarse, y asumimos como propia la responsabilidad de ofrecer estrategias, orientaciones y saberes que democratizan el conocimiento, favorezcan procesos de inclusión real en las universidades y reduzcan la brecha que se observa entre los saberes disponibles y los requeridos, entre el acceso y la graduación (García de Fanelli, 2015).

### **Entre investigación, docencia, extensión y gestión. Reflexiones finales.**

Desde el germen inicial de un proyecto de investigación-acción participativa en 2016, se fue institucionalizando un modo de abordaje y construcción horizontal, adquiriendo finalmente la forma de Programa institucional. En el marco de los fundamentos explicitados, el conocimiento producido en la investigación se traduce en diversas propuestas de intervención que refieren tanto a la función de enseñanza como a la extensión y gestión universitarias. Para enunciar sólo algunas acciones vinculadas con la investigación que se presenta en este artículo, desde el PrAA se ha realizado:

- Intervención en la revisión de la normativa específica que orienta la producción del TFG, que se materializó en una nueva Resolución decanal, que contempla resultados de esta investigación.
- Acompañamiento de egresantes en su proceso de construcción del TFL desde el rol de especialistas en un área temática.
- Propuestas de formación docente continua y propuestas de cátedras abiertas a la comunidad donde las prácticas letradas fueran una preocupación, un interés o curiosidad. Para algunas de las propuestas de formación continua se convocó a profesores de otras unidades académicas (especialistas en Diseño Gráfico colaboraron para la formación en torno a presentaciones visuales digitales que operan como apoyaturas en exposiciones orales, en las que se incluyen las defensas de TFL).
- formación de estudiantes en torno a géneros científicos (para presentar en eventos académicos que se concretan en la FES)
- formación de estudiantes y profesores extensionistas, junto a líderes territoriales, para acompañar su tarea alfabetizadora en las comunidades
- acompañamiento a docentes especialistas en las disciplinas y autopercepción de falta de conocimientos para orientar en torno a prácticas discursivas, bajo la modalidad de cátedras compartidas



- asesoramiento ante solicitudes puntuales como la revisión de escrituras de TFL
- desarrollo de un aula virtual del programa de acceso abierto a todos los usuarios del campus virtual: docentes, estudiantes, no docentes, graduados...

Entendemos que estas acciones nos acercan a la inclusión en el nivel superior y democratización del conocimiento (García de Fanelli, 2015, 2018) como problemáticas a resolver; no sólo como proclamas sino como intervenciones.

### Referencias:

- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico dedicado a Academic Writing. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 17-36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Paidós.
- Chacón-Chacón, A. y Chapetón, C. M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73).  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- García de Fanelli, A. (2015). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 17, Número 17, diciembre de 2015. pp. 7-18.
- García de Fanelli, A. (2018). Nuevos retos para la democratización de las universidades argentinas en el Centenario de la Reforma de 1918. En *La universidad a reformar-Lecciones de 1918*. OEI-EUDEBA, pp.135-161.
- Lopez, M.E., Rodríguez, C. y Moyano, A (2021). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. En *Investiga+. Dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas*. Universidad Provincial de Córdoba. 2021, Año 3, N°3. pp. 33-47.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Eds.). (2017). Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior. UNGS.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En Navarro, F. y Aparicio G. (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Olivieri, A., Lopez, M.E. y Molina, D. (2020). El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. En Borioli, G. (Dir.) (2020)



Red Universitaria  
Interinstitucional para el  
Desarrollo del Campo Didáctico  
en la Educación Superior



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN

*La escritura como bien social. Colección Discursos y saberes, vol. 2. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones. pp. 39-62 Disponible en:*

<http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-2-con-isbn.pdf>

Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press. Págs. 21 -27.