

¿Autores o emisarios? Los estudiantes de comunicación y sus experiencias de escritura académica

Authors or emissaries? Communication students and their academic writing experiences

Nadia Soledad Schiavinato
nadiaschiavinato@gmail.com

Magíster y Especialista en Educación por la Universidad de San Andrés, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires y Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Actualmente se desempeña como docente en el nivel superior universitario y no universitario.

Resumen

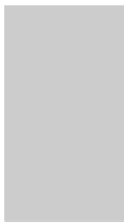
Durante los últimos treinta años el mapa de la educación superior en Argentina ha experimentado fuertes cambios. Lacreación de nuevas universidades públicas incorporó a grandes camadas de estudiantes, quienes para participar en la cultura académica deben apropiarse de nuevas formas de leer y escribir. Este artículo sintetiza parte de los resultados de una investigación orientada a explorar el punto de vista de estudiantes de carreras de Comunicación de dos universidades de gestión estatal ubicadas en el Gran Buenos Aires con respecto a sus experiencias de escritura en los estudios superiores. Para ello se elaboró un diseño de investigación cualitativo estructurado en tres etapas, a partir de la implementación de diferentes instrumentos de recolección de datos: grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura. Los resultados muestran que los estudiantes de los primeros años de carreras de Comunicación comprenden el potencial epistémico de la escritura, pero en su discurso la palabra escrita es conceptualizada desde una mirada instrumental. En la construcción de su propia identidad como estudiantes universitarios los informantes identifican su escritura como un punto de pasaje de las ideas de los textos que les son dados a leer y los exámenes parciales, monografías u otros tipos textuales que les son requeridos para aprobar asignaturas en la universidad.

Palabras clave: Alfabetización académica- ciencias de la comunicación - escritura académica - estudiantes universitarios

Abstract

During the last thirty years the map of higher education in Argentina has experienced strong changes. The creation of new public universities included large groups of students, whom must appropriate new ways of reading and writing to participate in the academic culture. This article synthesizes some results of an investigation aimed to explore the point of view of Communication Sciences students of two public universities located in Greater Buenos Aires regarding their writing experiences in higher education. In order to achieve these objectives, we developed a qualitative research design which was structured in three stages. Each of these steps developed different data collection instruments: focus groups, in-depth interviews and writing protocols. The results show that students from the first years of Communication careers understand the epistemic potential of writing, but in their discourse the written word is conceptualized from an instrumental point of view. In the development of their own identity as university students, they identify their writing as a point of passage of ideas from texts they are given to read to midterm exams, monographs or other texts required to pass University courses.

Keywords: Academic literacy - academic writing - college students - communication sciences



Introducción

En este artículo se presentan y analizan parte de los resultados de una investigación orientada a describir las experiencias de escritura de estudiantes de Comunicación¹ de dos universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Este estudio se llevó a cabo en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés y se desarrolló entre marzo de 2018 y abril de 2020. Se trabajó con carreras de Comunicación porque en función del perfil del egresado y las materias que integran sus planes de estudio la escritura constituye un espacio fundamental de pensamiento, trabajo y ejercicio profesional de estos estudiantes (Belinche, Oliver y Viñas, 2012; Seré, 2015). Asimismo, se seleccionaron cursos de primer y segundo año para poder identificar las experiencias escriturales de estudiantes que recién ingresan al campo académico.

La elección de las universidades participantes respondió al interés por conocer cómo son vividas las experiencias de escritura de los jóvenes que asisten a instituciones de educación superior fundadas en los últimos treinta años. La primera de estas universidades se creó durante una época de ampliación de la oferta educativa de nivel superior comprendida entre 1989 y 1995 (García de Fanelli, 2005; Fernández Fastuca, 2010; Bidiña y Zerillo, 2013). Este período, que dio origen a seis universidades nacionales localizadas en el Gran Buenos Aires, coincidió con la sanción y puesta en vigencia de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y con la expansión de la matrícula universitaria a partir de los años noventa (Fernández Lamarra, 2002; Marquina, 2011; Carli, 2012; Coconier, 2019).² La otra institución en la cual se desarrolló el trabajo de campo forma parte

¹ Dado el carácter transdisciplinario de las Ciencias de la Comunicación, la carrera recibe diferentes denominaciones en las universidades nacionales, tales como Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Comunicación y Licenciatura en Estudios de la Comunicación. Por tal motivo, se eligió el nombre genérico “Comunicación” para incluir a toda la oferta académica del área disciplinar.

² Según Fernández Lamarra (2002) la matrícula del nivel superior se incrementó en números absolutos de 418.099 estudiantes en 1980 a 1.304.588 en 1997. La tasa de crecimiento de la

de la segunda ola expansiva de la oferta universitaria, desarrollada entre 2004 y 2015. Durante estos años se crearon dieciséis universidades nacionales, de las cuales ocho se emplazaron en el conurbano (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018). De acuerdo con Marquina y Chiroleu (2015) esta nueva etapa adquirió características diferentes a la de la década del noventa. Mientras que durante el primer período se crearon, además de universidades nacionales, institutos universitarios, institutos terciarios, colegios universitarios y universidades privadas, durante el período 2004 a 2015 se registró una fuerte centralización en la universidad pública como espacio privilegiado para la educación superior.

El enfoque teórico adoptado en esta investigación corresponde al modelo de *Academic Literacies* (ACLIT) que fue postulado en el Reino Unido por Lea y Street (1998; 2006), Lea (2003) y Lillis y Scott (2007) y posteriormente fue desarrollado en el país (Pérez y Natale, 2016). Esta propuesta sostiene que la alfabetización académica no consiste en la adquisición de herramientas y conocimientos necesarios para estudiantar³ sino que es un proceso de incorporación al ámbito académico y científico, delimitado por los modos de decir, escribir y leer propios de cada disciplina. Al incorporarse a este campo, el estudiante también comienza a asumir una posición dentro del mismo (Aiola y Botazzo, 2014). Esta postura se aleja de la mirada instrumental para tener en cuenta las relaciones de poder, las asimetrías y las dinámicas propias del espacio intelectual (Bourdieu y Passeron, 2003). Si la escritura es una experiencia a partir de la cual es posible conocer, en función de su carácter epistémico (Wells, 1990; Carlino, 2004, 2005, 2013) la mirada con la que se recorta el objeto cambia: no se estudia la escritura como elemento neutro, muerto, quieto, sino que se estudia “el escribir” en tanto experiencia de conocimiento vital, habitada por múltiples sentidos, que interpela al sujeto que conoce y que en esa interacción se modifican mutuamente (Brailovsky y Menchón, 2014).

educación superior fue la más alta del período (6,9%), por lo que su participación en el total de la matrícula de todo el sistema educativo pasó de 7,2% en 1980 al 13% en 1997. Además, Marquina (2011) señala que la creación de las nuevas universidades públicas permitió diversificar la oferta educativa de nivel superior con propuestas innovadoras y absorber parte de la demanda que era tradicionalmente captada por la Universidad de Buenos Aires.

³ Fernández Fastuca (2018) se basa en Fenstermacher (1989) para referirse con este término a las actividades que realiza un estudiante para aprender.

Metodología

Por las características del objeto de estudio y los alcances de la investigación, se optó por un diseño metodológico cualitativo de corte exploratorio a partir de tres fuentes primarias: grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura. Los grupos focales fueron dirigidos por la investigadora a partir de un cuestionario-guía estructurado (Flick, 2007; Hollander, 2004; Morgan, 1998). Las entrevistas individuales fueron semiestructuradas, flexibles y dinámicas, a modo de una conversación entre entrevistador y entrevistado (Arfuch, 2002; Meo y Navarro, 2009). Posteriormente, los estudiantes que participaron de la investigación entregaron documentos escritos en los cuales detallaron paso a paso las decisiones, correcciones, dudas y cambios de rumbo que atravesaron en la elaboración de una consigna de resolución escrita. A estos productos, cuya funcionalidad en la investigación de los modelos de escritura fue ampliamente desarrollada en países anglosajones (Flower, 1979; 1994; Flower y Hayes, 1981, 1996) se los conoce como protocolos de escritura (Pampillo, 2010).

El análisis de los datos se llevó a cabo a través del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967): se analizó en primera instancia todo el material, identificando regularidades y triangulando los datos obtenidos en cada una de las instancias de la investigación. En segundo lugar, se elaboraron categorías de análisis, las cuales fueron agrupadas a partir de tres dimensiones de análisis: personal, pedagógica e institucional. Los testimonios de los informantes, relevados en las diferentes etapas del trabajo de investigación, fueron analizados a partir de los conceptos del marco teórico. A continuación, se desarrollan los resultados correspondientes a la dimensión personal.

Resultados y discusión

El marco teórico que orientó la investigación propone dos conceptos fundamentales que estructuran el análisis: en principio, siguiendo las ideas de Carlino (2013) la escritura académica no es una herramienta que se adquiere en el inicio de los estudios superiores, sino que a lo largo de toda la carrera se desarrollan procesos de alfabetización. Esto es lo que permite a los estudiantes incorporarse exitosamente a la cultura de las disciplinas y constituirse en interlocutores autorizados dentro de su área de conocimiento. Por otra parte, el enfoque de ACLIT propone un cambio de mirada con respecto al estudiante como

único responsable de los procesos de alfabetización, ya que la comunidad académica, en tanto comunidad de discurso, es pensada como un campo de poder (Bourdieu y Passeron, 2003; Foucault, 1999). En este sentido, se tienen en cuenta las tensiones, las relaciones y las distintas posiciones asumidas por los agentes dentro del campo académico; el estudiante, en calidad de novato, ocupa una posición subalterna con respecto a quienes detentan el capital simbólico.

La escritura, ¿una herramienta para usar o una potencialidad para pensar?

Los datos relevados en el trabajo de campo indican que para los estudiantes consultados la escritura es considerada como una herramienta. Si bien manifiestan conocer y comprender que la escritura hace posible una acción cognitiva, en su discurso persiste la visión instrumental de los procesos de escritura: “es una herramienta, siempre la tenés al alcance de la mano” (grupo focal 1); “te da herramientas para ver qué posibilidades tenés” (grupo focal 1); “yo ahora tengo herramientas que antes no tenía” (grupo focal 1). Esta idea de la escritura como conjunto de competencias que se ponen en práctica en los estudios superiores se evidencia al consultar a los estudiantes acerca de qué significa escribir “bien”: “No tener faltas de ortografía, tener una buena redacción, yo creo que implica tener buenos conectores, escribir un texto que se entienda, que tenga coherencia; que esté todo unido” (Juan Cruz, universidad 2); “tuvimos una materia (de escritura) (...) que sirvió mucho por lo menos para mí en los conectores, si decís en primer lugar también segundo lugar, no quedarte solo en primero; ese tipo de cosas” (Isabella, universidad 1). Existe por parte de los alumnos una apreciación incompleta de las capacidades epistémicas de la escritura, ya que manifiestan conocer que la escritura sirve para pensar y para pensarse a sí mismos —“Nos explicaban que ya en el acto de escribirlo estás decodificándote a vos, (...) es un proceso cognitivo” (grupo focal 1); “es parte de un proceso de pensamiento” (grupo focal 2)—pero al pasar al plano de la acción vuelven a comprenderla como una “técnica”, una “herramienta” o un “instrumento”.

La escritura académica y el rol del docente

Al ser consultados por sus experiencias de escritura en la universidad, un aspecto que surgió con fuerza tanto en los grupos focales como en las entrevistas en profundidad se vincula con el rol que el docente desempeña en dichos procesos de escritura. Se considera que los productos textuales se elaboran para “otro”, el docente, y exclusivamente con una finalidad evaluativa. La lógica certificante (Brailovsky y Menchón, 2014) atraviesa los procesos de escritura de los estudiantes, ya que el único destinatario de sus escritos es quien los va a evaluar, y mediante esta evaluación va a certificar su ingreso al campo académico. Esto queda de manifiesto en las afirmaciones de los informantes, que explican los objetivos de su escritura en función de lo que el profesor “desea”, “espera” o “quiere”: “voy a (...) ver si responde a las expectativas porque lo que uno pretende también como alumno es entregar o responder lo que quiere el profesor para la nota” (grupo focal 1). Esta idea de los criterios de evaluación como “gustos” o “preferencias” del docente atraviesa el relato de casi todos los estudiantes: “yo me tomo un tiempo de elaboración, ver qué escribo, como para armar y que la respuesta tenga una estructura y a su vez complazca al profesor o profesora, cumplir con lo que está pidiendo” (grupo focal 1); “en mi caso es inseguridad al pensar qué es lo que quiere el profesor de mí. Es lo primero que pienso: qué es lo que quiere el profesor de mí. Me pongo en lugar de la corrección” (grupo focal 2).

Un aspecto a destacar de la relación entre quien escribe y el destinatario de la escritura en el ámbito universitario es lo que Brailovsky y Menchón (2014) llaman *escritura alienada*. Este tipo de escritura indica que los alumnos escriben lo que creen que el profesor quiere leer, clausurando las potencialidades epistémicas del escribir. Resulta llamativo, al repasar y analizar los datos obtenidos, que se reitere constantemente que “al profesor le gusta sintetizar”, “los gustos del profesor”, o como señaló una alumna “que sea lo que el profesor quiera”. Existe una idea generalizada acerca de una escritura sometida a los “gustos” o “deseos” de un otro que no quieren ser resistidos ni discutidos, sino complacidos. A esta idea que reduce las técnicas del trabajo intelectual a la idea de “gustos” o “preferencias”, Bourdieu y Passeron (2003) la describen como “magia”: el saber profesoral es visto como un don misterioso, carismático, que justifica el éxito académico. Los estudiantes reducen las reglas del discurso académico al plano de expectativas personales del profesor.

Ser estudiante y ser escritor

Después de plantear cómo se escribe en la universidad y para quién, es posible considerar quién escribe. Esto conlleva inevitablemente a pensar que los estudiantes, al ingresar al campo académico, deben construir su propia voz como enunciadores dentro de un espacio que por su propia naturaleza es intertextual, es decir que la propia identidad enunciativa se construye a partir de y en diálogo con el discurso de otros (Tenca y Novo, 2007; Fernández Fastuca, 2010). Asimismo, esta construcción identitaria se enmarca en el ingreso a la comunidad discursiva académica (Pierella, 2011). Un estudiante universitario se distingue, como señalan Bourdieu y Passeron (2003), por formas de hacer y formas de decir propias del campo en el que se desempeña; las reglas del discurso académico restringen al sujeto en el mismo movimiento en que lo invisten de sentido (Barthes, 1982). ¿Qué es un estudiante universitario, sino un agente caracterizado por ciertos modos de leer, de escribir y de hablar? En su socialización el estudiante incorpora reglas que modelan su identidad discursiva (Escalarea y Bonnet, 2014) e incorporándolas —es decir, haciéndolas cuerpo— se incorpora a sí mismo en la comunidad académica. La escritura como experiencia de conocimiento en la universidad pone en juego mecanismos de identificación que le permiten al estudiante adscribirse a una nueva identidad (Carli, 2012).

Este proceso no es lineal, sino que está atravesado por tensiones y disputas, dado que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1999 en Escalarea y Bonnet, 2014: 44). Apropiarse del discurso académico y construir una voz en función de las convenciones del género tiene consecuencias a nivel identitario, tal como indican los informantes de esta investigación: “yo soy muy estructurada entonces (...)esto de ‘digo lo que querés’, y después lo pongo: (...) palabras técnicas, palabras académicas con mis palabras” (grupo focal 2); “yo en varios parciales metí ideas mías. (...)Sí, yo pongo el concepto y un ejemplo que yo pienso” (grupo focal 2); “todo el tiempo reformular lo que está dicho con mis propias palabras. Yo cuando escribo un parcial escribo sobre el texto, pero no puedo copiar exactamente lo que dice el texto (...) tengo que pasarlas a otras y decir lo mismo” (Amanda, universidad 1).

Para los estudiantes existe una clara separación entre las palabras propias y las palabras de los autores, a las que califican como “difíciles” o “complicadas”. La

escritura académica adquiere las características de una traducción: tengo que reproducir lo que dijo otro, pero sin usar las mismas palabras, como si el hecho de incorporar ideas de otros interlocutores invalidara la propia voz que se construye en el texto. En los protocolos de escritura analizados queda claro como los estudiantes consideran a sus propias palabras como un “invento”, o una “traducción” de los textos que leen: “con la ayuda de mis apuntes hice la reseña y me ayudó mucho a parafrasear e intentar explicar la cuestión con otras palabras (...). Fue fácil también porque (...)no tuve que inventar nada nuevo, sino que simplemente tuve que explicar lo que la autora decía” (Protocolo de escritura de Amanda, universidad 1); “me ocurrió que cuando estaba definiendo conceptos no se me ocurría como definirlos con mis palabras (...) decidí definir con citas directas y comentarios míos a partir de las citas” (Protocolo de escritura de Juan Cruz, universidad 2).

Los estudiantes consideran a sus palabras no como ideas propias que elaboran a partir de un texto fuente, sino como una forma de pasaje de un registro a otro. Explicar alguna cuestión “con mis palabras” es considerado como una traducción de algo que ya se conoce en lugar de ser una forma soberana y autónoma de pensamiento. En ese sentido es llamativo lo expresado por una estudiante: “lo mío es la redacción, la forma de explicarlo” (Rocío, universidad 2). Si “lo mío” es la redacción, ¿de quién son las ideas? ¿Es posible para estos estudiantes universitarios ejercer la función epistémica de la escritura elaborando ideas propias en diálogo con otros? Si los estudiantes ocupan posiciones subalternas y la vía de ingreso a las culturas disciplinares es a través del discurso académico, ¿cómo “sacarlos” de esta actitud traductora o reproductora si es el dispositivo pedagógico el que alienta dichas prácticas?

En los procesos de escritura, vividos por los estudiantes como una instancia de “cumplimiento” respecto de las expectativas o deseos de un docente, no solamente se está poniendo en juego la apropiación de un corpus y unas maneras de hacer. A partir de las actitudes y valoraciones que los actores desarrollan con respecto a su propia escritura (“es mío”, “es de otro”, “son mis palabras”) se construye su identidad discursiva. En este sentido, las adscripciones identitarias son siempre relacionales (Brailovsky, 2008); la construcción identitaria de los estudiantes se da en vinculación con sus docentes, sus pares y con sus experiencias subjetivas de conocimiento, entre ellas la escritura. Como se mencionó anteriormente, las reglas que organizan el discurso académico son a la

vez prohibitivas y productivas, ya que dentro de estos límites el estudiante universitario se construye como escritor (Barthes, 1982). A partir de estas limitaciones los estudiantes ingresan al orden del discurso.

Ahora bien, ¿son los estudiantes de Comunicación actores pasivos de sus propios procesos de alfabetización académica? Los datos analizados indican que en los primeros años de las carreras de Comunicación de las dos universidades analizadas se privilegian dispositivos de escritura que tienden a la reproducción de saberes estancos más que a la producción de conocimiento por parte de los alumnos. La lógica certificante que impera en los estudios universitarios implica que los estudiantes son, en gran medida, “forasteros” que ingresan al campo de la academia en una posición sumamente débil. Sin embargo, algunos puntos de su discurso permiten inferir que existen escrituras por fuera del dispositivo de la evaluación en las cuales los estudiantes desarrollan procesos de pensamiento a través de la escritura. Específicamente, los apuntes de clase se transforman en espacios propicios para la generación de ideas, ya que constituyen escrituras privadas: “te ayuda a recordar el apunte, lo que dijo la profesora, es personal, es tu forma de pensar” (grupo focal 1); “me di cuenta también que después cuando escribo uso mis palabras en los apuntes y cuando voy a responder la pregunta uso muy pocas palabras del texto” (grupo focal 1); “yo en clase apunto todo. Cuando llego a mi casa y veo mis apuntes, los apuntes de clase los entiendo mucho más que leyendo el texto” (Protocolo de escritura de Renata, universidad 1).

Esta ausencia de lógica certificante da paso a una nueva lógica, la lógica pedagógica (Brailovsky y Menchón, 2014). Esta lógica privilegia los procesos de pensamiento ya que no está atravesada por la presión de aprobar una asignatura, sino que es el espacio en el cual el estudiante, mediante acciones de prueba y error, puede entablar relaciones entre los textos, ensayar sus propias ideas y plantearse nuevas preguntas. Estas escrituras auxiliares, entre las que también se encuentran los resúmenes y fichas bibliográficas, constituyen instancias interesantes para explorar la potencialidad epistémica de la escritura.

Conclusiones

Sobre la base de un trabajo de campo llevado a cabo con estudiantes de Comunicación de dos universidades públicas situadas en el conurbano bonaerense analizaron las percepciones que estos tienen sobre sus propios

procesos de escritura en la universidad. Este trabajo, que forma parte de un proyecto mayor, buscó poner el foco en las experiencias personales de los estudiantes. A partir de grupos focales, entrevistas en profundidad y protocolos de escritura se indagó en el discurso de los informantes y se pudo arribar a algunas conclusiones preliminares.

En primer lugar, se destaca que los estudiantes, si bien manifiestan conocer el carácter epistémico de la escritura, conceptualizan su ejercicio desde una mirada instrumental. La escritura es considerada una “habilidad”, una “herramienta” o un “instrumento” que utilizan con el fin de aprobar exámenes. La lógica certificante atraviesa las experiencias escriturarias en el nivel superior, ya que la gran mayoría de situaciones de escritura están relacionadas con instancias de evaluación. En este sentido, se desprende de los testimonios de los estudiantes que se escribe para un “otro” que siempre es el profesor. Es por esto que muchas veces, al menos en los casos estudiados, los criterios de evaluación se confunden con “gustos” o “preferencias” de los docentes.

Asimismo, si bien los estudiantes consideran a la escritura como un conjunto de habilidades, se evidencia en sus relatos y en los protocolos de escritura elaborados que sí pueden ejercer el potencial epistémico de la escritura, pero sólo en documentos privados, como apuntes de clase o resúmenes. Esto lleva a considerar si es el dispositivo pedagógico universitario el que pone a los estudiantes en esta posición de reproductores del texto de otro, antes bien de fomentar el desarrollo de un pensamiento propio en diálogo con los textos. En este sentido cabe preguntarse: ¿son los estudiantes autores de sus propios textos, o son simples emisarios? Dicho de otro modo: ¿se alienta en la universidad el desarrollo del potencial epistémico de la escritura, o se fomenta la reproducción de textos sin que medie en ellos la voz de los estudiantes?

Al respecto, los datos relevados permiten señalar que los estudiantes de los primeros años de carreras de Comunicación de universidades jóvenes del Gran Buenos Aires, en plena construcción de su identidad académica, consideran a su escritura una forma de traducción de las ideas y palabras de los textos que les son dados a leer a palabras propias. La escritura es pensada como un punto de pasaje más que como un espacio de pensamiento y de diálogo con otros autores. Desde la perspectiva de ACLIT, se considera que toda la comunidad académica es responsable de los procesos de socialización y alfabetización académica de los estudiantes, por lo cual sería interesante pensar nuevas formas de enseñar, de

aprender, de evaluar y de relacionarse con los textos que se alejen del paradigma de la reproducción para potenciar la propia voz de los estudiantes a través de la escritura.

Referencias bibliográficas

- AIOLA, N. y BOTAZZO, M. C. (2014). El enriquecimiento de las prácticas de lectura y escritura de los docentes en formación. En P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza*. Noveduc (pp. 21-27).
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- BARTHES, R. (1982). Lección inaugural. En *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria en el Collège de France*. Siglo Veintiuno Editores.
- BELINCHE, M., VIÑAS, R. y OLIVER, S. (2012). “Jóvenes, lectura y escritura: una tensión posible” en *Actas I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Belinche-Vinas-Oliver.pdf>
- BIDIÑA, A. y ZERILLO, A. (coords.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Universidad Nacional de La Matanza.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- BRAILOVSKY, D. (2008). Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica. *Revista Científica de UCES*, 12(2), 26-36. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/10/Est%C3%A9tica_identidad_y_ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1
- BRAILOVSKY, D. y MENCHÓN, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores.

- CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- 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>
- COCONIER, P. (2019). Los estudiantes universitarios de primera generación y sus motivos para elegir una universidad privada de zona norte. Trabajo Final de Especialización. Universidad Tecnológica Nacional.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (comps.) (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- ESCALAREA, L. y BONNET, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida”, en P. Rosales y M. C. Novo (comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales*. Noveduc (pp. 43-51).
- FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2010). La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo – UAI. <https://uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-la-formacion-doctoral.pdf>
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Eudeba - IESALC / UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149464>
- FLICK, U. (2007). Entrevistas y debates del grupo de discusión. En *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata (pp. 126-138).
- FLOWER, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37. <https://www.jstor.org/stable/376357>

- FLOWER, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://www.jstor.org/stable/356630>
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1*. Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.
- FOUCAULT, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2005). *Universidad, organización e incentivos*. Muiño y Dávila.
- GLASER, V. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- HOLLANDER, J. (2004). The social contexts of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33(5), 602-637(traducido por Betina Freidin). <https://doi.org/10.1177/0891241604266988>
- LEA, M. R. y STREET, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LEA, M. R. y STREET, B. V. (2006). The 'Academic Literacies' model: Theory and applications. *Literacies of and for a Diverse Society*, 45(4), 368-377. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- LILLIS, T. y SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- MARQUINA, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MARQUINA, M. y CHIROLEU, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, 43, 7-16. <http://ref.scielo.org/n236x8>

- MEO, A. (2009). Investigación cualitativa: preguntas, metodologías y contextos. En A. Meo y A. Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron.
- MORGAN, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. SagePublications.
- OTERO, A., CORICA, A. y MERBILHAÁ, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14). <https://doi.org/10.24215/23468866e052>
- PAMPILLO, G. (coord.) (2010). *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Prometeo.
- PIRELLA, P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48. http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf
- PÉREZ, I. y NATALE, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale, L. y D. Stagnaro (comps.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SERÉ, M. F. (2015). Construyendo la lecto-escritura. Cómo hacerlo en la universidad. *Revista Letras*, 1, 61-66. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46597>
- TENCA, L. y NOVO, M. (2007). ¿Quién escribe en un ensayo de lectura? Configuraciones del yo en el aprendizaje de la escritura académica. *Borradores*, 7, 1-6. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Quien%20escribe%20en%20un%20ensayo%20de%20lectura.pdf>
- WELLS, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *CurriculumInquiry*, 2(4), 369-405. <https://doi.org/10.1080/03626784.1990.11076083>