

Marcas de objetividad y subjetividad en la escritura de tesis de posgrado en Psicología Educativa

Marks of objectivity and subjectivity in the writing of postgraduate thesis in Educational Psychology

Analia Palacios¹

UNLP

Recibido: 24 junio

Aprobado: 24 octubre

Resumen

Este trabajo analiza algunas marcas de objetividad y subjetividad en la escritura de un corpus de cuatro tesis de posgrado pertenecientes al campo de la Psicología Educativa, escritas en español y publicadas en distintas instituciones universitarias argentinas. Los temas y sus respectivos enfoques teóricos y metodológicos son representativos de distintos paradigmas de investigación y producción del conocimiento en la disciplina. La metodología está basada en el análisis discursivo cualitativo y cuantitativo de algunos recursos y formas gramaticales y semánticas de la redacción de las tesis, entre los principales, nominalizaciones, tiempos, modos y personas verbales. Los resultados muestran el predominio de las marcas de objetividad y, por consiguiente, la conservación de la objetividad y neutralidad en la escritura. La conclusión discute el espacio normativo de la escritura académica y científica y plantea el desafío de incorporar la variedad de formas subjetivas resistiendo la tradición de la escritura científica dominante.

Palabras clave: escritura académica y científica; tesis, psicología educativa; objetividad; subjetividad.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

Abstract

This paper analyzes some marks of objectivity and subjectivity in the writing of a corpus of four postgraduate theses from the area of Educational Psychology written in Spanish and published in different Argentine university institutions. The topics and their respective theoretical and methodological approaches are representative of different paradigms of research and production of knowledge in the discipline. The methodology is based on the qualitative and quantitative discursive analysis of some resources and grammatical and semantic forms of the writing of the theses, among the main ones, nominalizations, tenses, modes and verbal persons. The results show the predominance of objectivity marks and, consequently, the conservation of objectivity and neutrality in writing. The conclusion discusses the normative space of academic and scientific writing and poses the challenge of incorporating the variety of subjective forms resisting the tradition of dominant scientific writing.

Keywords: academic and scientific writing; thesis, educational psychology; objectivity; subjectivity.

1. Introducción

La escritura académica y científica está ligada a diversidad de prácticas discursivas (Chaiklin y Lave, 2001) en las instituciones universitarias (Camps, 2009). La variedad de géneros de escritura es extensa (Bajtin, 1982, Hyland, 2005) y se distinguen como formas retóricas dinámicas, como la explicación científica (Atorresi y Zamudio, 2018), que se desarrollan y estabilizan a lo largo del tiempo, a través del uso y la participación en dichas prácticas (Lillis, 2021). Los géneros actúan como herramientas semióticas de construcción del conocimiento en las disciplinas (Bazerman et al. 2005, Tolchinsky, 2013, Teberosky 2009) y posibilitan la expresión del pensamiento y su modificación a través del lenguaje (Vygotsky, 1996, Olson y Torrance, 1995).

Tradicionalmente, la escritura académica y científica se caracteriza por la objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión en la caracterización de los hechos o fenómenos (Llácer Llorca y Ballesteros, 2012). Estas características se identifican con los fundamentos epistemológicos y prácticas de las investigaciones en el campo de las ciencias naturales y

exactas (Ortiz, 2017). Las comunicaciones en este campo constituyen un modelo normativo de escritura extendido a lo largo del tiempo a las disciplinas de las ciencias sociales (Eco, 2014).

El estudio de la escritura académica y científica puede ser abordado desde el análisis de las marcas gramaticales y semánticas en la composición textual (Bereiter y Scardamalia, 1992, Flower y Hayes, 1981). Las marcas de objetividad se basan en el empleo de recursos, tales como, nominalizaciones, metonimias, estructuras verbales impersonales y pasivas, que permiten la descripción neutral de las ideas y sus relaciones lógicas en el texto (Halliday, 2000) y ocultan las emociones, los sentimientos y posiciones del autor/a (García Negroni et al, 2005).

En Psicología Educativa la búsqueda de la objetividad se enraíza en el paradigma científico tecnológico predominante a lo largo del siglo pasado (Castorina, 2007). Los textos escritos en la perspectiva de estudios experimentales y psicométricos del comportamiento son exponentes de este paradigma y, por ende, de la comunidad discursiva respectiva y se alinean con los presupuestos de la época sobre la producción del conocimiento en la psicología como ciencia natural (no social) sobre el comportamiento humano (Autor/a, 2020).

Al igual que en otras disciplinas, las comunidades discursivas que conforman la Psicología Educativa se caracterizan por formas típicas de hablar, razonar, observar, analizar y escribir, que son compartidas y distribuidas entre los miembros de la comunidad en las actividades de uso de la lengua (Lemke, 1997, Lillis, 2021). Estas formas revelan, entre otros aspectos, las identidades y los posicionamientos teóricos e ideológicos (Hyland, 2005, Atorresi y Eisner, 2021) y configuran un espacio de poder simbólico y controversias argumentativas (Latour, 1992) sobre la autoridad de la ciencia, las condiciones y competencias científicas (Bourdieu, 2000). Además, en la especificidad de nuestra disciplina, las formas discursivas tradicionales aparecen legitimando diversas prácticas psicoeducativas, con base en conceptualizaciones sobre la inteligencia, la capacidad intelectual y la normalidad de los sujetos, entre otros aspectos (Autor/a, 2018).

En las últimas décadas, los desarrollos teóricos y metodológicos en el campo de la Psicología Educativa se nutren de variados aportes de investigaciones cualitativas en la perspectiva cognitiva sociocultural (Daniels, 2003), que otorgan valor a la narrativa, las historias de vida

y los discursos para comprender las acciones humanas y sus significados (Bruner 2006, Cole, 1999, Wertsch, Alvarez Del Río y Alvarez, 1997). Esto último conlleva una mayor implicación de los investigadores no sólo en el proceso de investigación, sino también en la escritura académica científica. En contrapunto con la objetividad, las marcas de subjetividad en la escritura emergen en formas de composición no convencionales que emplean los autores para expresar sus posiciones, identidades (Atorresi y Eisner, 2021) e interactuar con los lectores (Hyland, 2005). Entre otras, el uso de la 1ª persona del singular o plural, con sentido autorreferencial o inclusivo del lector, y las construcciones con preguntas y directivas.

Ahora bien, la mayoría de las investigaciones sobre la escritura de tesis se aplican en disciplinas de las Ciencias Exactas y Naturales y en menor proporción en las Humanidades y Ciencias Sociales (García, 2001, Gardner, 2010, Golde, 2005). Al respecto, los especialistas en escritura en las disciplinas (Bazerman et al. 2005, Bazerman, 2012, Chuy, Scardamalia y Bereiter, 2012, Russell y Foster, 2010) señalan la necesidad de realizar estudios de casos que arrojen luz sobre las complejidades y dinámicas de la producción y socialización del conocimiento, las tradiciones retóricas, la persuasión de públicos, la demarcación de fronteras, entre otros aspectos.

En atención a la necesidad señalada por los especialistas, en este trabajo me propuse abordar el problema de la escritura en el área de la Psicología Educativa. Para esto, me planteé como objetivo estudiar los cambios en la escritura de tesis, a la luz de los paradigmas y enfoques que guían y guían la investigación (Castorina 2007). Con esta intención, analicé algunas marcas de objetividad y subjetividad en la composición (García Negroni, 2008, Azuara y Camargo, 2015, Atorresi y Eisner, 2021) de tesis académicas (no profesionales) de posgrado inscritas en el campo de la Psicología Educativa. Me focalicé en el género tesis como escritura de investigación porque es un trabajo de producción de conocimiento que pone en juego un discurso retórico de alto grado para informar, argumentar, persuadir y realizar un aporte original a la disciplina (Borsinger de Montemayor, 2007, Arnoux, 2009). En este plano, no sólo revisé buena parte de la literatura existente sobre el tema, sino también las normas de escritura de mayor uso en la comunidad disciplinar establecidas por la American Psychological Association (APA) y los requisitos de escritura fijados por las instituciones académicas.

Desde esta perspectiva de análisis del discursivo académico y científico, pretendo contribuir a esclarecer la mirada sobre algunos cambios escriturales (Camps y Castelló, 2013, Castello, 2007) y su relación con los enfoques teóricos y metodológicos de las investigaciones en Psicología Educativa.

Método

En la **Tabla 1** presento el detalle del corpus de tesis que analicé enmarcadas en la Psicología Educativa. En todos los casos, se trata de tesis redactadas en español por hablantes nativos de esta lengua y publicadas en cuatro instituciones universitarias argentinas.

Tabla 1

Detalle del corpus de tesis en español, en Psicología Educativa

Tesis	Procedencia	Año publicación	Título
Doctorado	Universidad de San Andrés (UDES)	2012	El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos (Palacios, 2012)
Doctorado	Universidad de La Plata (UNLP)	2018	El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios (Pedragosa, 2018).
Maestría	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	2019	Comprensión lectora y habilidades metalingüísticas en ingresantes a la educación secundaria de la ciudad de La Plata (Gandini, 2019)
Maestría	Universidad de Buenos Aires (UBA)	2021	Interacción oral y aprendizaje en clases de educación secundaria (Lozada, 2021).

En lo referente al método, asumí una perspectiva de análisis cualitativa y cuantitativa de los recursos y formas gramaticales y semánticas (Beaugrande, 2008) de la redacción de las tesis detalladas. Este proceso lo realicé en los siguientes pasos:

1º) Seleccioné algunas marcas de objetividad y subjetividad en párrafos de las argumentaciones de las tesis, para la interpretación gramatical y semántica.

2) Cuantifiqué algunos recursos de objetividad/subjetividad, entre los principales, nominalizaciones, tiempos, modos y personas verbales. Para realizar este procedimiento procuré reparar en la voz de las tesis, sin tener en cuenta otras voces del texto. Con esta finalidad, en primer lugar, preparé el material de análisis escindiendo las partes de las tesis correspondientes a la portada, las palabras clave, el índice, las citas textuales de otras autorías (más de 40 palabras) o de voces de informantes en el trabajo de campo, las tablas y figuras, las referencias bibliográficas y los anexos. Luego, utilicé el procesador de palabras para localizar los recursos gramaticales y semánticos y valorar sus funciones en el texto.

3) En la identificación de las nominalizaciones consideré el contexto predicativo en el que aparecían y las funciones desempeñadas en el texto, entre otras, la referencia a una categoría conceptual, proceso o resultado. No contabilicé las repeticiones de las estructuras nominales empleadas por las tesis a lo largo de sus tesis.

4) Las marcas, los recursos y las formas gramaticales y semánticos los validé mediante el juicio experto de dos especialistas en Psicología Educativa y una especialista, docente de la Asignatura “Recursos textuales”, en el nivel de la educación superior de la Ciudad de Buenos Aires.

Resultados

Las tesis denominadas “El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos” (Palacios, 2012) y “Comprensión lectora y habilidades metalingüísticas en ingresantes a la educación secundaria de la ciudad de La Plata” (Gandini, 2019) se enmarcan en el paradigma cognitivo de estudios basados en el modelo de procesamiento de la información y el

desarrollo de habilidades cognitivas respectivamente, con un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional. Esto último se aprecia en los siguientes fragmentos donde las autoras explican el enfoque de la investigación y procesamiento estadístico de los datos.

“El diseño del proyecto es de tipo descriptivo-correlacional transversal (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2003). Es descriptivo, en tanto se propone medir los atributos de habilidades y procesos psicológicos: las habilidades metalingüísticas y la comprensión de textos explicativos en niños del primer año de la educación secundaria. Es correlacional ya que mide el grado de relación entre las distintas variables a estudiar. Y transversal, porque la evaluación se realiza en un único momento” (Gandini, 2019, p.40).

“Las diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de la comprensión de los textos fueron evaluadas por el método t de Student; considerando que las diferencias son significativas cuando $p < 0,05$. En lo que respecta al análisis de las correlaciones de los promedios, el cálculo se realizó mediante el método de Pearson y se consideró que las correlaciones eran significativas cuando $p < 0,01$. Para obtener estos indicadores estadísticos se utilizó el Software SPSS 10.0. En el cálculo de la magnitud o tamaño del efecto de la facilitación de palabras en la comprensión de los textos, se consideró los valores de d 0,2, 0,5 y 0,8 como efectos pequeños medianos y grandes” (Palacios, 2012, p.94).

Los fragmentos de las tesis de Gandini (2019) y Palacios (2012) conservan las propiedades de la escritura tradicional, en especial, el uso de la voz impersonal o neutra en la redacción (tercera persona). La agencialidad de las autoras se opaca en la descripción precisa del enfoque metodológico y las operaciones estadísticas. Estas propiedades se conservan en las investigaciones cualitativas que se comentan a continuación.

Las tesis denominadas “El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios” (Pedragosa, 2018) e “Interacción oral y aprendizaje en clases de educación secundaria” (Lozada, 2021) se enmarcan en el paradigma cognitivo histórico sociocultural y la metodología cualitativa, interpretativa y etnográfica. El enfoque cualitativo se aprecia en el fragmento de la tesis de Pedragosa (2013), donde la autora asume una voz impersonal para

describir el trabajo que realizó con los docentes universitarios. Con el mismo enfoque, Lozada (2021) explica la función de los registros de campo de los intercambios comunicativos en las aulas.

“El trabajo de campo se inició contactando a los responsables de las cuatro (4) cátedras seleccionadas. En esta instancia se plantearon los propósitos y requerimientos de la participación en el estudio y, también, la necesidad de identificar otros miembros de los equipos, con no más de 15 años de experiencia en la enseñanza universitaria. Con estos últimos se realizó una segunda ronda de contactos que, en algunos casos, implicaron encuentros y / o comunicaciones adicionales para explicar los alcances y el objetivo del estudio con más detalle a requerimiento de los docentes” (Pedragosa, 2018, p.96)

“Los registros de campo posibilitaron describir los intercambios comunicativos como procesos situados en los contextos áulicos y los procedimientos de los que se valen los actores para configurar los procesos de construcción de conocimiento; las estrategias docentes para abordar los temas, orientar discusiones, participar de las actividades y promover experiencias compartidas” (Lozada, 2021, p.61).

Si bien, las cuatro tesis que analicé se encuadran en distintos enfoques teóricos y metodológicos sobre distintos temas de la Psicología Educativa, en todas las tesis observé numerosas marcas de despersonalización, aunque en mayor grado en las tesis de metodología cuantitativa, que refuerzan la objetividad y neutralidad en las argumentaciones de las autoras. Esta observación se alinea con los hallazgos de la investigación de García Negroni (2008), en particular, con la identificación de algunos recursos y formas en la composición que seguidamente presento.

- a) **Nominalizaciones:** consisten en la conversión del verbo en sustantivo, lo que produce el borramiento del agente y transfiere el acento al término que indica el proceso (Beaugrande y Dressler, 1997). Así, el sustantivo de verbal pasa a funcionar como una categoría que les permite a las autoras realizar una serie de análisis o razonamientos, como se aprecia en los siguientes ejemplos de transformación de facilitar → facilitación, identificar → identificación, seleccionar → selección, conformar → conformación, generar → generación.

“En el interior de cada grupo se observó que la *facilitación* de las palabras en el texto narrativo no incrementó la comprensión lectora” (Palacios, 2012, p. 98).

“La *identificación y selección* de casos se llevó adelante, respondiendo al principio de amplitud de abordaje del fenómeno, de acuerdo a ciertos criterios” (Pedragosa, 2018, p.91).

“Los resultados de esta investigación muestran que los jóvenes y adultos disponen de una *conformación* de cuatro componentes de procesamiento mental: dos de almacenamiento, y dos de almacenamiento y procesamiento concurrente, de acuerdo a la modalidad de la información que manejan” (Gandini, 2019, p.29).

“La *generación* de espacios dialógicos rompe con la idea de intervenciones y actividades dirigidas en una sola dirección por parte del profesor y de los programas educativos” (Lozada, 2021, p.33).

b) *Metonimias*, por atribución al texto o a la investigación de las intenciones, tesis, conclusiones del autor (García Negroni, 2008).

“La *facilitación* de las palabras en los textos, como forma de intervención en la comprensión lectora, no favoreció de igual manera a los grupos de estudiantes en la realización de los procesos de representación de los textos” (Palacios, 2012, p.123).

“Este criterio incorporó la perspectiva temporal en el conocimiento docente y enfatizó dos cuestiones diferenciales” (Pedragosa, 2018, p. 93).

“La Tabla 4 muestra los datos estadísticos descriptivos más significativos resultantes de la evaluación de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas mediante la aplicación de las subpruebas del THAM-2” (Gandini, 2019, p.50).

“Las siguientes notas de campo describen la interacción en el trabajo grupal en dos clases de Geografía” (Lozada, 2021, p.97).

- c) *Estructuras impersonales* con infinitivo, que neutralizan el agente del proceso evocado.

“Si el propósito de la educación consiste en formar buenos lectores, es importante indagar sobre los procesos cognitivos que ellos realizan” (Palacios, 2012, p.17).

“Un punto de partida para trabajar con los docentes universitarios en la mejora de su enseñanza en la cotidianeidad que se impone requiere indagar qué saben sobre la enseñanza y cuáles son sus modos habituales de construcción del conocimiento” (Pedragosa, 2018, p. 21).

“Para avanzar en la construcción de este conocimiento es necesario un esfuerzo de problematización crítica de sus ideas. Pero eso sólo sucede si las condiciones didácticas lo posibilitan” (Lozada, 2021, p.97).

- d) Formas con ‘se’, que dejan indeterminado a quien se considera responsable de la acción.

“*Se supone* que los lectores procesan el input textual a modo de conceptos y de sus respectivas relaciones” (Palacios, 2012, p.21).

“*Se valoró* la posibilidad de interacción con los actores en un clima de amable acogida que amplíe las oportunidades de diálogo” (Pedragosa, 2018, p. 91).

“*Se realizó* un análisis bivariable con el fin de estudiar la relación lineal entre cada una de las variables” (Gandini, 2019, p.55).

“El aprendizaje de los contenidos sociales *se vincula* a la apropiación del lenguaje de las Ciencias Sociales en todas sus manifestaciones” (Lozada, 2021, p.56).

En contraste con las formas de objetivación, encontré mayor frecuencia de marcas de subjetividad en las tesis de enfoque cognitivo sociocultural y metodología cualitativa (Pedragosa, 2018, Lozada, 2021). A continuación, ejemplifico algunos recursos empleados por las tesis en estas marcas.

a) Uso de la 1ª persona del plural para posicionarse en una perspectiva de investigación.

“Los autores basan sus propuestas en los principios generales que *nosotros* presentamos a continuación de la perspectiva sociocultural” (Pedragosa, 2018, p.305).

“El Capítulo 1 titulado “Contribuciones de la psicología sociohistórica y cultural al estudio de la interacción educativa” revisa distintos postulados de la teoría psicológica sociohistórica y cultural que sustentan *nuestra* perspectiva de indagación de la interacción oral” (Lozada, 2021, p.11).

En primer lugar, se advierte el carácter analítico y objetivo de la indagación que asumió *nuestro* estudio para abordar distintos aspectos de la relación entre la comprensión lectora y las habilidades metalingüísticas” (Gandini, 2019, p.65).

b) El uso de la 1ª persona del plural para guiar al lector en el texto.

“*Veamos* dos ejemplos que muestran tanto el primer tipo como el segundo tipo de concepción sobre las cuestiones de coordinación” (Pedragosa, 2018, p.136).

“Los conocimientos localizados tal como los *hemos venido analizando* pueden someterse a consideración pública” (Pedragosa, 2018, p.55).

“Ahora bien, *recordemos* que la representación microestructural implica la construcción de significados proposicionales de partes del texto (Palacios, 2012, p.101).

c) El uso de la 1ª persona del plural para señalar propósitos o valoraciones de las autoras.

“En nuestra indagación *nos proponemos* abordar los conocimientos sobre la enseñanza de los docentes universitarios y la construcción de dicho conocimiento” (Pedragosa, 2018, p.67)

“Una singularidad de *nuestro* estudio reside en el tipo de análisis cualitativo realizado, a partir de la identificación de segmentos de observación de clases” (Lozada, 2021, p.15).

“Los hallazgos de *nuestra* investigación tensionan la adecuación de las prácticas escolares para la activación de los recursos cognitivos” (Gandini, 2019, p.62).

d) El uso del nosotros para referirse a la propia autoría.

“Tal como se observa en la Figura 16, de los enunciados de los profesores que *incluimos* al interior de esta categoría, que *denominamos* “diálogo/indagación” (Pedragosa, 2018, p. 280),

“El Cuadro N° 8 muestra la interacción oral en el episodio de una clase que *hemos* denominado “La atmósfera” (Lozada, 2021, p.81).

“En este plano, los resultados alcanzados en *nuestro* estudio plantean serios interrogantes a la enseñanza escolar” (Gandini, 2019, p.64).

e) El uso de la 1ª persona del singular para expresar agradecimientos.

“A los docentes que *me* brindaron su tiempo y compartieron sus conocimientos en un diálogo rico y esclarecedor” (Pedragosa, 2018, p.3).

“A *mis* compañeras de la cátedra de Psicología Educacional, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP) (Lozada, 2021, p. 2).

“Quiero expresar *mi* agradecimiento al equipo de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO, Argentina)” (Gandini, 2019, p.3).

Si bien las marcas de objetividad y subjetividad utilizadas para aludir al sujeto de la enunciación aparecen en las cuatro tesis examinadas encontré diferencias en cuanto a la frecuencia de unas y otras, como se puede apreciar en la **Tabla 2** y la **Figura 1**.

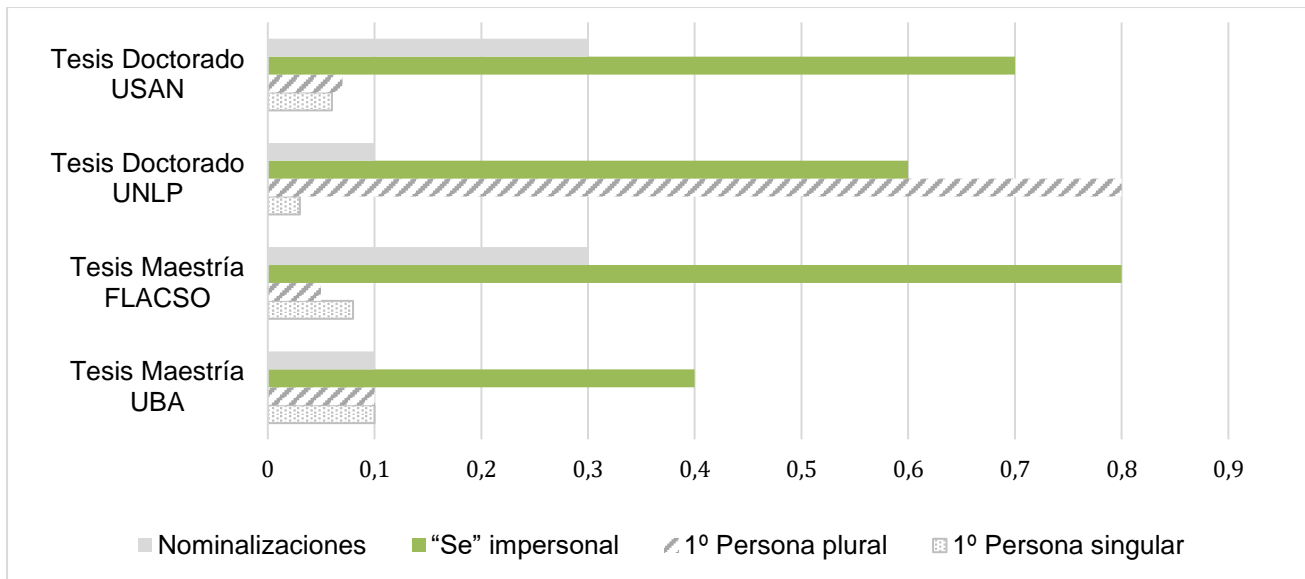
Tabla 2

Cantidad de marcas de objetividad y subjetividad en cuatro tesis en Psicología Educacional

Tesis	Marcas de objetividad		Marcas de subjetividad		Total palabras analizadas
	Nominalizaciones	“se” impersonal	1ª Persona plural	1ª Persona singular	
Doctorado USAN	101	248	26	23	35.896
Doctorado UNLP	62	305	441	17	54.251
Maestría FLACSO	41	130	10	15	17.039
Maestría UBA	26	109	14	16	26.718

FIGURA

Porcentajes de marcas de objetividad y subjetividad en cuatro tesis en Psicología Educacional.



Como puede observarse, las marcas de subjetividad resultaron menos frecuentes en el corpus de tesis analizadas, en comparación a la frecuencia de marcas de objetividad basadas en nominalizaciones y el uso del “se” impersonal”. Cabe destacar que el uso de la 1ª persona del singular se detectó en la escritura de los agradecimientos de las tesis, mientras que el uso de la 1º del plural en la introducción, análisis de datos y conclusiones. Esto último revela la presencia explícita de las autoras en el texto y, por tanto, su responsabilidad en las argumentaciones.

Conclusión

En este estudio analicé algunas marcas de objetividad y subjetividad en la escritura de un corpus de cuatro tesis de posgrado en español, inscriptas en el campo de la Psicología Educativa. El análisis del estilo de escritura me permitió mostrar la conservación de la objetividad mediante el uso de formas de despersonalización en la composición. Entre las principales, nominalizaciones, metonimias, estructuras y formas impersonales en distintos enfoques teóricos y metodológicos sobre distintos temas de la Psicología Educativa,

Si bien el corpus de análisis es restringido y, por ende, las conclusiones tienen necesariamente un carácter provisorio, creo no obstante que los resultados me permiten afirmar, sin duda, que las marcas objetivas se mantienen con fuerza en la escritura de tesis científico-académica de Psicología Educativa. A este respecto, la mayor frecuencia de las marcas de objetividad en las tesis inscriptas en la perspectiva psicométrica podría justificarse en la necesidad de las



autoras de dar cuenta de los objetos, métodos, procedimientos, instrumentos y lograr precisar los resultados de la manera más neutral posible. Sin embargo, esta justificación no puede extenderse a las tesis de carácter cualitativo, que suponen una mayor implicación de las autoras en los enunciados. La conservación de las formas objetivas en la escritura de tesis cualitativas se explica, antes bien, por los requisitos de escritura fijados por las instituciones universitarias y, también, por las convenciones dominantes en estos requisitos, como las normas establecidas por la American Psychological Association (APA), que son las más usadas en Psicología Educativa y operan como normas de evaluación, sin demasiadas críticas.

Así, por tanto, los investigadores habitamos un espacio normativo (Lillis, 2021), donde las “reglas del juego” nos habilitan o restringen las formas de escritura y, por ende, de participación en las comunidades académicas y científicas. En el caso de las tesis, la adhesión a estas reglas resulta necesaria para resguardar y promocionar el valor de nuestras investigaciones. Al menos, en el campo de la Psicología Educativa aún nos encontramos a “mitad de camino” de lograr transformar este espacio incorporando con fuerza la variedad de formas subjetivas en la escritura académica y científica, “forcejeando con los ángeles” (Hall, 1992, p.291) de la tradición dominante en la disciplina.



Referencias

- Atorresi, A. y Zamudio, B. (2018). La explicación desde la lingüística y Los textos sobre la ciencia. En, *El texto explicativo y su enseñanza* (pp. 24-89 y 96-113). Redlenguaje
- Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35.
<https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Arnoux, Elvira Narvaja de, dir. (2009), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Santiago Arcos.
- Azuara, M. y Camargo, M. S. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos*, 37(148), 50-67.
- Bajtin, M. (1982). *La estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bañales G., Montserrat Castelló, B. y Vega López, N. (2016). Enseñar a leer y escribir en la educación superior. *Educación e Innovación (LEI)*.
- Bazerman, Charles (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Lafayette, Parlor Press.
- Beaugrande, R. (2008). La saga del análisis del discurso. En, T. van Dijk (ed), *El discurso como estructura y proceso*, (pp.67 -106). Gedisa.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Catelló, M. (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.

- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Lafayette, Parlor Press.
- Beaugrande; R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Borsinger de Montemayor, A. (2007). La tesis. En, L., Cubo de Severino. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico* (pp. 267 -281). Comunic-arte.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Castorina, J. (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En, D., Aisenson, J., Castorina y otros, *Aprendizaje, sujetos y escenarios* (pp.17-40). Noveduc.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Graó.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Camps, A. (2009). Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos. En Montserrat Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos Conocimientos y estrategias*. GRAÓ.
- Castorina, A. (2008). La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas. *Cuadernos de Educación*, año VI (6), 13-29.

- Chuy, M.; Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2012). “Developmental of ideational writing through knowledge building”, en Grigorenko, E. Mambrino y D. Preiss (eds.), *Writing: A mosaic of a new perspectives* (pp.175-190). Nueva York, Psychology Press.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*. Morata.
- Eco, U. (2014). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- Flower L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. En *College Composition and Communication*. National Council of Teachers of English, 32 (4), 365-387.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Gandini, F. (2019). Comprensión lectora y habilidades metalingüísticas en ingresantes a la educación secundaria de la ciudad de La Plata (Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
<http://hdl.handle.net/10469/15847>
- García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista signos*, 41(66), 9-31.
- García Negroni, M. Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones *Revista Signos*, 38(57), 49-60.
- García de Fanelli, A. (2001) La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. *Education Policy Analysis Archives*, 9, (29).
- Gardner, S. (2010) Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high and low completing departments: a qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, 81, (1).

- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Golde, C. (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*, 76, (6), 669-700.
- Hall, S. (1992). Cultural studies and its theoretical legacies. En L. Grossberg, C. y Treichler, P. (eds.). *Cultural studies* (pp. 277-294). Routledge.
- Hayes J. y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En: Gregg, L. y Steinberg, E. (comps.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hernández Rojas, G. (2011) *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), 173-192.
- Llacer Llorca, E. y Ballesteros Roselló, F. (2012). El lenguaje científico, la divulgación de la ciencia y el riesgo de las pseudociencias. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*. 17, 51-67.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Labor.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Paidós.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/issue/view/1030/413>

Lozada, M.J. (2021). Interacción oral y aprendizaje en clases de educación secundaria (Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires).
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128828>

- Olson, D. y Torrance, N. (comps.) (1995) *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.
- Ortiz Ocaña, A. (2017) ¿Objetividad en las ciencias humanas y sociales? Una reflexión desde la obra de Humberto Maturana *Revista de Ciencias Sociales*, 23, 63-75.
- Palacios, A. (2012). El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos (Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés). <http://190.220.3.38:8080/jspui/bitstream/10908/924/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu%20Palacios%20Anal%C3%ADa.pdf>.
- Palacios, A. (2018). Discursos sobre el sujeto en Psicología y Educación. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M., *Encuentro en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación* (pp. 9-26). EDULP.
- Palacios, A. (2020) Una mirada crítica de los discursos y las prácticas psicológicas y educativas. En: Palacios, A., Pedragosa, M.A. y Querejeta, M.. *Conocimiento psicoeducativo en acción* (pp. 58-70). EDULP.
- Pedragosa, M. A. (2018). El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70661>
- Russell, D. y Foster, D. (2010). Introduction. Rearticulating Articulation. En D. Foster y D. Russell. *Writing and Learning in Cross-National Perspective. Transitions from Secondary to Higher Education* (pp. 1-47). Routledge.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia Y Aprendizaje*, 15, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Teberosky, A. (2009). El texto académico. En Montserrat Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos Conocimientos y estrategias*. GRAÓ.



- Tolchinsky Brenman, L. (coord.) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro.
- Vigotski, L. (1982). *Obras Escogidas II*. Aprendizaje Visor
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wertsch, J. Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural*.

Aproximaciones teóricas y aplicadas. Fundación Infancia y Aprendizaje

