

LA DIMENSIÓN LENGUAJERA Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EL TEXTO ACADÉMICO

Blezio, Cecilia

cblezio@gmail.com

Departamento de Enseñanza y Aprendizaje

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Uruguay

RESUMEN

En la enseñanza superior, cuando no es la lengua el objeto específico de la transmisión o de la disciplina en cuestión, la *via regia* del tratamiento del lenguaje es la lectura y escritura de textos académicos, que son los textos propios de la dinámica del conocimiento. En este artículo se parte de una revisión somera de documentos que prescriben la enseñanza de grado en cuanto al texto académico y, luego, se trabajará, a modo de ejemplos o casos, cuáles son los aspectos distintivos o importantes, considerados por docentes del área de las humanidades y ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República (UdelaR), que incluyen la producción de textos académicos como mecanismo de evaluación de sus cursos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza Universitaria, Saber, Conocimiento, Texto Académico.

LANGUAGE DIMENSION AND LINGUISTIC POLICIES IN HIGHER EDUCATION: THE ACADEMIC TEXT

ABSTRACT

In the context of higher education, when language is not the specific object of study or means of transmission of the subject of study in question, the reading and writing of academic texts are the main ways in which language is approached, given the fact that they are part of the dynamics of the production of knowledge. This article begins with a brief review of the prescriptions related to the writing of academic texts at degree level. It then focuses, through examples or case studies, on distinctive and important aspects taken into account by lecturers in the area of the humanities and the social sciences at Universidad de la República (UdelaR) when they include the writing of academic texts in the assessment of their courses.

KEYWORDS

University Teaching, Cognizance, Knowledge, Academic Text.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TEXTO ACADÉMICO Y CÓMO SE PRESENTA EN LA ENSEÑANZA

En términos generales podemos decir que el texto académico es el propio del funcionamiento de una disciplina o ciencia particular. Se caracteriza por un ejercicio en el que el conocimiento es siempre puesto a prueba mediante un funcionamiento heurístico: se define también por su carácter de borde de un saber en falta, inscripto en la propia dinámica de producción de teoría de las ciencias y disciplinas.

Es decir, el texto académico se inscribe en una dinámica entre Saber y conocimiento, categorías entre las que puede establecerse una distinción, en principio válida como criterio de análisis: el Saber puede caracterizarse el conjunto de representaciones en torno a una incógnita explicitada, y el conocimiento como compuesto por representaciones estructuradas, sin incógnita explicitada. Esta formulación incluye el término “explicitado”, por lo cual no se niega que en el conocimiento estén presentes incógnitas implícitas o no explicitadas (Behares, 2011a)

En la medida, entonces, en que cada ciencia o disciplina tiene sus especificidades, los textos académicos no son universales, sino que se inscriben en un funcionamiento disciplinario que les es particular y específico. Esa especificidad se deriva de las opciones epistemológicas, teóricas y de oficio metodológico que cada disciplina ha generado en su historia particular.

En la universidad –y la enseñanza superior en general– la producción de conocimiento es un rasgo distintivo, por lo cual los textos académicos ocupan un lugar relevante. Dado que los textos académicos no son meramente un registro del conocimiento, quedan excluidos de esta denominación los manuales, en los cuales se intenta brindar una dimensión del conocimiento recibido, en su etapa estabilizada. Los textos académicos, por el contrario, comportan aspectos del conocimiento establecido pero también una dimensión heurística. En virtud de esto, no se trata de textos para la enseñanza, ni totalmente propedéuticos, ni de divulgación; tampoco son textos que puedan constituirse sobre preguntas ajenas, formuladas, por ejemplo, por un docente que realiza un control de lectura como forma de evaluación. Es decir: a efectos de esta investigación no consideramos como textos académicos todas las variedades de textos que circulan en los ámbitos de enseñanza o en la universidad como institución, como podrían ser, además de los ya mencionados, programas, reglamentaciones, fichas, circulares, respuestas a preguntas al modo de un control de lectura, de una manera de acreditar conocimientos.

Así, refieren a la posibilidad del saber, a través de un verbo en la voz media, *epístomai*, que tiene el sentido de “estar siendo puesto ahí ahora”, o sea el acto de focalizar, de establecer, de fundar la conceptualidad, y de hacer posible la remisión de algo desde lo real a lo representable. Es decir: el “*saber sobre*” (Behares, 2011a, p. 23). Los textos académicos son aquellos en los cuales los científicos publican los resultados de su investigación en soportes académicos especialmente concebidos para eso: libros completos o, más actualmente, artículos en compilaciones o revistas arbitradas.

Es, justamente, este término *episteme* el que permite hacer una articulación con la enseñanza. A los efectos de esta investigación se revela interesante la cuestión de la enseñanza y no así la del aprendizaje en sí mismo, de la cual es posible –según la perspectiva teórica manejada– decir muy poco: si bien ha sido concebido en una ilusión de transparencia especular respecto de la enseñanza, es una dimensión profundamente opaca, de la que puede predicarse apenas un *hay*. Esta dimensión, no obstante, aparecerá referida como parámetro argumental en la propia proyección de los docentes cuando

transmiten su experiencia de planificación de la enseñanza. Esta cuestión de la enseñanza, así delimitada, se tratará en la formación de grado. A pesar de su variación y de una presencia profesionalista muy fuerte en algunos campos, las carreras elegidas tienen, en su mayoría, algún grado de intención de formar investigadores. El área de conocimiento elegida para esta investigación puede nombrarse como de las humanidades y ciencias humanas y sociales. En términos muy generales, diríamos que estas disciplinas se ocupan del hombre, individuo, sujeto –y cada una de estas denominaciones no es neutra sino que está teóricamente connotada– y de sus manifestaciones y productos culturales; es decir, esta caracterización enmarca un campo de conocimientos con cierta afinidad, que pueden ser agrupados en torno a las reflexiones o tematizaciones sobre el sujeto.

En suma, en la enseñanza y en la planificación, proyección y organización de esta que hacen los docentes hay una política lingüística consuetudinaria, que se materializa en las prácticas y que, en tanto naturalizada, deja marcas que se transmiten de generación en generación. Sobre sus rastros o indicios tratará de indagar esta investigación¹.

SOBRE LOS ANTECEDENTES Y LA ESPECIFICIDAD DEL PUNTO DE VISTA

Actualmente la cuestión de la escritura académica está siendo tematizada en las universidades, a nivel de reflexión teórica y también bajo la forma de talleres, cursillos y seminarios, generalmente *ad hoc* (es decir, no curriculares), ya que se percibe como una dificultad de los alumnos.

En cuanto a las reflexiones teóricas, la lingüística aplicada se ha ocupado de los textos académicos. En nuestro medio, por ejemplo, están los trabajos recientes de Amparo Fernández (2009), Gabbiani & Orlando (2014), o en Argentina los de Ciapuscio & Kuegel (2002), basados en un marco teórico de inspiración bajtiniana (Bajtín, 1982). Estas investigaciones, sin embargo, se centran en cuestiones como la adecuación, morfosintáctica y textual, o la inadecuación y no hacen un énfasis especial en los cambios de posición que implica el texto académico, al obligar a sus autores a situarse en el funcionamiento de la investigación científica, es decir, en la posición del investigador, ni tampoco tratan de las estrategias docentes que lo promueven.

Este enfoque de la lingüística reciente, exclusivo sobre la dimensión metodológica (tecnológica) del texto académico –es decir, aquella que implica una

adecuación y un saber hacer—, resulta insuficiente para tratar desde nuestra perspectiva los aspectos inherentes a la producción del texto académico, dado que deja fuera la relación saber-conocimiento que, a nuestro entender, es definitoria de ese tipo de textos. Además, no indaga sobre las estrategias docentes que se promueven dentro de la universidad.

Otras de las investigaciones provienen de las ciencias de la educación y se centran en técnicas para enseñar a redactar en la universidad. En esta línea, por ejemplo, podemos mencionar textos de Barco & Lizarriturri (2004, 2005). Básicamente, estos trabajos se ocupan de orientar al estudiante en el funcionamiento de la comprensión y producción de textos propios del trabajo en la universidad, en el entendido de que:

“la Escuela y la Universidad, en tanto instituciones educativas, descuidaron el valor del conocimiento del lenguaje como disciplina transversal y guía del pensamiento. Se avanza a ciegas en los procesos de comprensión y producción involucrados en la enseñanza y aprendizaje, sin enseñar a pensar, sin develar los procedimientos y estrategias que conlleva el empleo significativo del lenguaje.” (Barco & Lizarriturri, 2004, p. 6).

Las autoras, además, plantean: “la facilidad con que utilizamos el lenguaje ocultó por siglos la complejidad que encierra” (Barco & Lizarriturri, 2004, p. 6). Desde nuestra lectura teórica, esta corriente trata al texto académico como si fuera posible postular una didáctica general del texto académico, con independencia de las disciplinas de las que forma parte (es decir, sin formar parte de lo epistémico propiamente dicho). Además, en este caso resulta evidente que se concibe un sujeto usuario de la lengua, perspectiva que se aparta de nuestra posición teórica que implica un sujeto que es captado por la lengua y que, en virtud de ello, cambia de posición; en esa medida puede hablarse de una adquisición del texto académico, como adquisición de la posición de investigador (Blezio & Fustes, 2010). Igualmente, además de reconocer un cierto *vacío*, estas investigaciones no se han ocupado hasta ahora de cómo el texto académico puede ser un objeto de enseñanza. Por ejemplo, desde la perspectiva de Moyano, la lectura y la escritura, como prácticas universitarias, pueden ser *objetos de enseñanza*, al parecer independientes del campo de conocimientos en el cual están insertos. El hecho de que pueda postularse la escritura académica como “una tarea interdisciplinaria” (Moyano,

2004) la vuelve inespecífica, mero adminículo tecnológico. En términos generales, estas investigaciones se ubican en las prácticas de escritura en la universidad, y por eso están orientadas a la dimensión técnica o tecnológica del texto académico y a mejorar el saber-hacer que implica. También Carlino, que se propone: “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad” (2002). A modo de ejemplo de esta perspectiva, Carlino sostiene:

Conocer quién, por qué y cómo se ocupa de enseñar a escribir en las universidades estudiadas resulta iluminador para muchas de nuestras instituciones de nivel superior, en las que una y otra vez surge el “problema de cómo escriben (mal) los alumnos” (Carlino, 2004b, p. 16).

Así, se enfatizan, por ejemplo, “los aspectos contextuales estudiados que inciden en la escritura y menos los dispositivos pedagógicos que favorecen u obstaculizan el proceso” (Carlino, 2004a, p. 321). Es decir, para la autora se ponen de relieve los procesos psicológicos que subyacen a la escritura y, por consiguiente, a las dificultades que ella genera.

Otros trabajos que pueden leerse en esta misma línea son los de Reguera. A partir de la constatación de las dificultades en torno a la escritura académica de los estudiantes del grado, la autora se propone “conocer cómo han construido estos sujetos su trayectoria de escritura, lo cual define y condiciona la competencia disponible para producir textos académicos” (Reguera, 2012, p. 42).

Finalmente, hay una perspectiva del análisis del discurso (Narvaja de Arnoux, 1999 y 2009), este último sobre los estudios de posgrado. Estas investigaciones tienden, especialmente, a desarrollar un instrumental pedagógico destinado a apoyar la escritura de los estudiantes en los seminarios y talleres de tesis. Tanto las investigaciones como las prácticas pedagógicas parten de la importancia de la escritura en la activación de operaciones intelectuales y en el logro de un mejor desempeño académico oral. Asimismo, se apoyan en el convencimiento de que el análisis de los fenómenos discursivos involucrados en la redacción de los textos exigidos por el posgrado incide en la producción de conocimientos propios de este nivel al mismo tiempo que facilita el ingreso pleno a las comunidades discursivas científicas (Narvaja de Arnoux, 2002, pp. 5-6).

La mayor diferencia entre esta perspectiva y la nuestra es que estas investigaciones conciben un sujeto “usuario” de la lengua y, por tanto, conciben

también una cierta exterioridad de la lengua con respecto al sujeto. En términos generales, estas investigaciones se ubican en las prácticas de escritura en la universidad y por eso están orientadas a la dimensión técnica o tecnológica del texto académico y a mejorar el saber-hacer que implica. Es decir: no tratan la escritura como un gesto subjetivo y singular (Blezio, 2013a, 2013b, 2014) que toca al sujeto y lo pone en una particular relación con el Saber-conocimiento.

En suma, en la actualidad es posible encontrar mucha bibliografía en relación con el texto y la escritura académicos. Si bien, de manera laxa, esta bibliografía puede ser un antecedente para nuestra investigación, presenta más puntos de divergencia que de contacto. La diferencia más evidente radica en que las investigaciones encontradas en otro conjunto de autores, escuelas o grupos de investigación no tratan el texto académico como texto del funcionamiento teórico disciplinario y, en esos términos, su presencia en la enseñanza de grado. Si bien es evidente que la escritura académica no responde a habilidades elementales como unir las letras y meramente decodificar y codificar letras en palabras, creemos que tampoco puede leerse exclusivamente en un proceso en sí mismo, sin inscripción en alguna tradición disciplinaria de conocimientos y saber.

Desde un marco teórico más afín con el nuestro, con base en Milner (1978) y Lemos (1995, 1997) y una concepción, que compartimos, de sujeto efecto del lenguaje y de lengua marcada por la falta y por el equívoco, está, por ejemplo, el texto de Lopes (2012); este trabajo difiere del nuestro por su propósito: la investigadora se propone reflexionar sobre la posibilidad de emergencia de la singularidad, aspecto subjetivo, en la producción escrita, y no sobre las relaciones de saber-conocimiento necesariamente convocadas en el texto académico, que es lo que interesa en nuestra investigación.

Como se ve, esta enumeración, que no es exhaustiva, simplemente cumple la función de situar las discusiones y dar lugar a nuestra perspectiva. Los estudios mencionados que se abocan a la universidad ubican la escritura como una mera tecnología, una habilidad que los estudiantes tienen más o menos entrenada y, por lo tanto, que es entrenable. Como si la escritura académica y, por lo tanto, también el texto académico, fueran algo a conquistar en sí mismo, sin concebirse en un anudamiento con procesos heurísticos y de producción de conocimiento; son justamente estas últimas características las que, desde nuestra perspectiva, les dan sentido.

De los trabajos que pudimos relevar, son pocos los que abordan la formación de investigadores en el grado (de la cual el texto académico no es más que un aspecto). En

esa línea se encuentran los trabajos de Fernández Caraballo (2015), que tematizan la tutoría académica, y Behares (2011b). Behares señala:

[...] tiende notoriamente a la forma de medición de los conocimientos adquiridos en las carreras de tipo profesionalista, mientras que tiende abiertamente a confundirse con la producción académica en las carreras de formación de investigadores. Un interesante aspecto de esta cuestión es la producción del texto académico, que ha sido muy escasamente estudiada, o confundida con el acceso “correcto” a niveles adecuados de “redacción” (Behares, 2011b, p. 87).

Este autor señala, además, que en la formación de grado está estrechamente vinculado con la evaluación y esto hace que, muchas veces, el propio texto se ubique más cercano a cuestiones didácticas que a la producción de conocimiento propiamente dicha.

Es posible “pensar la cuestión de la enseñanza en la universidad sobre bases que pudieran ser medianamente específicas” (Behares, 2011a, p. 19). Es decir: “es en la enseñanza universitaria que el definidor de tipo epistémico se presenta más nítidamente al estar esta modalidad histórica e institucional a una saludable distancia de la ‘enseñanza educativa’ propia del ámbito de la educación básica y del normalismo” (Behares, 2015, p. 12).

En la formación de grado, podríamos sostener que el texto académico es el lugar donde confluyen la enseñanza y la dinámica entre saber y conocimiento.

Así, un escrito es algo que puede leerse, mientras que la escritura es el gesto de cifrar ese escrito. Esto tiene relación con un saber. Pero, como desde nuestra posición el saber siempre está en falta, no hay control egoico sobre la escritura como gesto, sino que en ese mismo movimiento (o *acto*, pero despojado de cualquier reminiscencia de ninguna teoría de la acción, como fue planteado más arriba), se nos va presentando (y no solamente representando, en su connotación imaginaria) ese saber como puede: emergiendo, llenando los blancos, incluso sorprendiéndonos. Hay algo de ese saber que solamente se hace presente en la escritura. Es decir: hasta no enfrentar la hoja en blanco, hasta no ir llenándola de ideas (que, justamente por estar allí plasmadas, abandonan esa dimensión ideal y pasan a ser materiales) *no se sabe* lo que se va a escribir. La relación de la escritura con el saber puede pensarse a través del nudo borromeo:

[...] el dicho que resulta de lo que se llama filosofía está acompañado de cierta falta, que yo intento suplir recurriendo a lo que solo puede escribirse, el *nudo bo* [nudo borromeo], para que se le saque provecho. En todo caso, lo que hay de *filia* en el *filo* con el que empieza la palabra *filosofía* puede adquirir un peso [...] La escritura, me permito adelantarlo, cambia el sentido, el modo de lo que está en juego, a saber, la *filia* de la sabiduría. No es muy fácil sostener la sabiduría si no es con la escritura, la del nudo bo (Lacan, 1975/1976, p. 143).

En la medida en que hay Real, entonces, hay algo de imposible en esa relación del sujeto con el saber y, por ende, hay algo que no puede escribirse. Esta cuestión ha sido planteada, también, por Milán-Ramos:

A impossibilidade de escrever o Real pode até ser inscrita (mostrada, rodeada, circunscrita), mas o Real ex-iste, insiste-fora como algo da ordem de uma impossibilidade de se escrever. O Real só pode ser circunscrito, rodeado e inventado pelo escrito—por isso Lacan nos propõe uma imagem de borda: a borda do Real. A borda do Real é um lugar de escrita, é a própria imagem da distância irreduzível entre Simbólico e Real (Milán-Ramos, 2008, p. 23).

El saber es siempre un agujero, que no podrá ser *llenado* nunca y solamente puede tratarse por su borde. En la dinámica del saber, la escritura se ubica en el momento de la resignificación, es decir, impone una estabilización que, luego, podrá ser designificada nuevamente en el acto de la lectura —o en una reescritura—; y la escritura, como gesto, es el trayecto de la designificación a la resignificación (Blezio, 2013).

A través de la escritura se puntúa, se sutura el devenir del pensamiento —es decir, se sutura la deriva significante— y, por ello, hay implicación del sujeto y una necesaria confrontación con la castración (Blezio, 2013, p. 115). También la hay en el registro oral, porque esta característica es del lenguaje en general y no privativa de la escritura. Así, valen también para las cadenas del lenguaje oral algunas de estas cuestiones planteadas para la escritura: también muestran un saber, aunque de manera mucho más efímera, mas inaprensible, más etérea...: en la medida en que el lenguaje no es de un

orden paralelo al pensamiento sino que lo constituye, el hecho de hablar tiene que ver con un saber, y *más aún*, con un saber inconsciente. No obstante, al producirse un *tercero*, el texto escrito, que no es evanescente, la relación con el saber parece volverse más evidente e, incluso, constitutiva del mismo hecho de escribir.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para esta investigación se relevaron planes de estudio y otras reglamentaciones para la enseñanza de 23 carreras impartidas en Montevideo por siete servicios de la Universidad de la República, del área de conocimiento de las humanidades y las ciencias humanas y sociales.

Además, se entrevistó en profundidad a un docente de cada carrera que tuviera como requisito de pasaje de curso la producción de un texto académico. Estos testimonios fueron codificados con la letra “E” (de entrevistado) y un número, del 1 al 23. Además, para enfatizar que no se los trata como “personas” sino como posiciones en cuanto a la enseñanza, al referirlos en este texto se los presenta como “informantes”, “entrevistados” o “docentes”, siempre usando el genérico masculino, con independencia del género y de la persona real.

LOS TEXTOS REQUERIDOS COMO EVALUACIONES, A TRAVÉS DE LOS DOCUMENTOS

De los documentos relevados (EUBCA, 2012a y 2012b; FCEA 2012a y 2012b; FCS, 2009a y 2009b; FDER, 2003, 2008, 2012a y 2012b; FHCE, 1991 y 2010; FP, 2013; ISEF, 2004; LICCOM, 2012) se desprende que 18 de las 23 carreras exigen textos académicos: Licenciaturas en Archivología, Bibliotecología, Ciencia Política, Ciencias Antropológicas, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Históricas, Desarrollo, Economía, Educación Física, Filosofía, Letras, Lingüística, Psicología, Relaciones Internacionales, Relaciones Laborales, Sociología y Trabajo Social).

En 13 de ellas se exige una monografía o trabajo final de grado; en siete de esas 13 (Licenciaturas en Ciencia Política, Desarrollo, Economía, Relaciones Internacionales, Relaciones Laborales, Sociología y Trabajo Social) la monografía puede cambiarse por una pasantía. La monografía también es opcional en las

licenciaturas en Ciencias de la Comunicación y en Psicología, licenciaturas en las que el trabajo final puede adoptar otras modalidades. En la FHCE todas las licenciaturas cuyos planes de estudios son de 1991 exigen varios textos académicos: para los Planes de Estudio de 1991 se exigen entre tres y cuatro; la Licenciatura en Filosofía tiene un Plan de Estudios del año 2010 y prevé una tesina para el egreso.

En 13 de las 18 carreras que exigen textos académicos hay cursos específicos que acompañan esa producción; están previstos en las licenciaturas en Archivología y Bibliotecología (Seminario-Taller), en Ciencias Antropológicas (Técnicas de Investigación y Taller de Investigación I y II), en Ciencias de la Educación, Ciencias Históricas y en Letras (seminarios), Ciencia Política (la monografía será “tramitada en seminarios de investigación y articulada a los cursos de metodología”; FCS, 2009a, 31), en Desarrollo (Taller de Desarrollo), en Economía (“curso o taller [sin especificar] de un semestre de duración” FCEA, 2012a, p. 19), en Educación Física (Seminario Final de Egreso), en Filosofía (Seminario de Tesina), en Lingüística (seminarios y Taller Metodológico I y II) y en Sociología (Talleres Centrales de Investigación). En la Licenciatura en Psicología el trabajo final se inscribe en todo el Ciclo de Graduación.

Puede postularse que hay una cierta enseñanza del texto académico o, al menos, establecer cierta relación posible de él con la enseñanza. En general, los preceptos de los documentos para el trabajo de enseñanza específico en el texto académico se reducen a criterios cuantitativos, como la cantidad de reuniones con el tutor o los plazos reglamentarios y, fundamentalmente, se inscriben en los mecanismos de la investigación misma. Además, en las licenciaturas prevén Seminarios de investigación, lo cual remite a una cierta relación entre el texto académico y la investigación científica: en esos cursos, esa producción se integra a la investigación del docente a cargo, por lo que el texto se genera en el marco de la producción científica propiamente dicha.

LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: TIPOS DE TEXTO ACADÉMICO Y SUS DEFINICIONES, SEGÚN LOS DOCENTES

En los cursos en que efectivamente se producen textos académicos, hay matices y diferentes modalidades, según la descripción de los informantes. Por ejemplo, el informe final de investigación fue descrito como:

Es un trabajo grupal que tiene una particularidad que se debe a la dinámica del curso. Es que trabajan en su propia

investigación hasta determinado punto. O sea: lo que llamamos definición del problema, lo que llamamos estado del conocimiento, lo que llamamos modelo teórico e hipótesis, estrategia de la investigación, población y muestra se refiere a una investigación que ellos definen desde el inicio y van realizando esas etapas. Pero en el punto de recolección de datos unificamos todos los grupos en una sola investigación que propone la cátedra, por el hecho de que, como son tantos, nos da las posibilidades de acceder a cantidades muy grandes de entrevistas que en Uruguay en las áreas de contabilidad y administración nunca antes fueron... Tenemos encuestas de 2.000, 2.500, 4.000 entrevistados. Entonces, es como que hiciéramos dos investigaciones: una que va desarrollando el subgrupo, prepara el producto hasta la etapa que te decía, y después hace el complemento con la investigación colectiva (E2).

Por “bibliografía crítica”, según el informante, se entiende:

[...] se toma un tema todos los años, sobre todo aquellos en donde la bibliografía no es tan fuerte o está un poco más retrasada... [...] todo el grupo de estudiantes –que es un grupo de estudiantes que anda en las 30 personas, más o menos, habitualmente– se subdivide en subgrupos y elabora un producto nuevo que es una revisión de literatura. Entonces, en esos subgrupos se hacen revisiones de literatura que nosotros dividimos por países, o por revistas, o por regiones, según el tema, y después eso se discute en conjunto, cada grupo hace una presentación y se discute en conjunto, y hay un grupo al final que sistematiza eso y lo que termina quedando es una bibliografía crítica sobre un tema muy concreto del programa. [...] Esa bibliografía crítica generalmente no va más allá de unos cinco o seis trabajos que ellos consideran –ellos, con su juicio y su nivel de conocimientos– que son los más adecuados para el aprendizaje. Y de esos 5-6

trabajos que integran la bibliografía crítica –digo “crítica” porque hay un comentario, una evaluación de cada fuente. Se les pide que describan la fuente y que hagan una aproximación crítica. [...] Entonces, se toma como un proceso de iniciación a la investigación también, porque la revisión de la literatura es la primera etapa, siempre (E4).

La investigación aplicada, con información al usuario, consiste en:

[...] ellos presentan unidades de información para el ciudadano: lo que son las bibliotecas públicas, populares, las asociaciones de información al ciudadano, las bibliotecas especiales por motivo de que el usuario es especial (las de cárceles, para pacientes, los que tienen ciertas discapacidades...). Entonces, en este curso nosotros queremos, justamente, introducirlos en esas áreas teóricas que son tan fundamentales (la disciplina, la información, el profesional), y luego lo bajamos a tierra para que estudien un tipo de bibliotecas, que son para el ciudadano, entonces ellos tienen contacto con la realidad en Uruguay porque van a visitarlas, las presentan en tipo seminario-taller, que tiene un informe final. Cada grupo luego hace un informe final (E5).

El proyecto de investigación de la Licenciatura en Ciencia Política fue descrito como:

[...] deben producir un trabajo final del curso de una extensión de unas 15 páginas. [...] Ellos eligen la consigna, no hay una consigna fija. Ellos me plantean un tema que, en general, vienen trabajando en el curso en instancias anteriores. Entonces, cuando hacen el trabajo final ya tienen, digamos, alguna devolución de mi parte sobre la propuesta (E6).

En otra de las carreras, que requiere de un proyecto de investigación, el informante aclaró que trabajan con:

[...] un formato muy parecido al de los proyectos CSIC. Tenía una fundamentación, una revisión de antecedentes,

una estrategia... En general en Facultad tienen todos una orientación bastante empírica, así que tenía un marco teórico, una estrategia empírica donde estaban los métodos y los datos, los resultados esperados, cronograma... era mucho del formato CSIC (E12).

En Relaciones Laborales, el informante explicó: “Había que realizar un proyecto de investigación y luego un análisis de la aplicación del proyecto, lo que implicó elaborar en el taller una serie de contenidos que, necesariamente, formaban parte del producto final” (E19).

Respecto de la lectura comentada, el informante acotó:

Se espera, primero, que entiendan la lectura que se les mandó, que comprendan el contenido y, a partir de eso, que busquen no menos de dos autores de apoyo. O sea: pueden ser 10 pero no menos de dos autores de bibliografía de apoyo para generar el comentario relacionado con el texto que les tocó. [...] Es como si fuera la preparación de un simulacro de publicación en un congreso. [...] Es como un simulacro de *paper* (E7).

En la Licenciatura en Filosofía también se propone un texto “que tiene estructura de *paper*” como segundo parcial,

[...] sin exigencia de originalidad [...] que tendría más que ver con exponer en un formato académico estándar, digamos así; una introducción, la elección de un tema, un cierto desarrollo y una cierta conclusión, sin pretensión de originalidad pero sí con pretensión de otra serie de virtudes que es bueno que cultiven los estudiantes a nivel de grado: la claridad, la precisión, cierta capacidad de evaluar en qué extensión puede alcanzar qué objetivos, con qué herramientas puede alcanzar qué metas (E14).

Respecto de la monografía, requisito de los cursos de cuatro de los docentes entrevistados, no fue definida. No obstante, uno de los informantes sostuvo:

Lo que pasa es que hay una visión histórica. Las viejas monografías... [...] Eran libros. [...] Era una acumulación de conocimiento y un esfuerzo y un tiempo de dedicación

enorme, en parte porque no existían en la universidad estudios de posgrado. Entonces, las monografías eran trabajos... Lo que en otra universidad hubiera sido una tesis de maestría o de doctorado, incluso. Esos eran los trabajos de pasaje de curso, o sea que se suponía que un estudiante tenía que producir unas siete, ocho, diez, doce trabajos así... que esos estudios tendrían que hacer doce libros... que era una cosa totalmente desmedida... Se fue combatiendo y yo creo que el antídoto contra esa excesiva acumulación de trabajo, de información, de escritura y de tiempo fue el surgimiento de los estudios de posgrado. Entonces ya las monografías no eran lo último que hacía un estudiante, porque se suponía que se le iba a exigir más cuando hiciera maestría y más cuando hiciera doctorado. [...] Yo procuro evitar la palabra “monografía”, porque la monografía –aunque nunca he ido a un diccionario, pero como “mono_”, “_grafía”– da la idea de la escritura de un tema que da la idea de que lo va a agotar intensamente, entonces tiene que allí meter todo. Entonces hablo de trabajos de pasaje de curso (E15).

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el informante planteó que los estudiantes pueden elegir entre dos modalidades de texto académico: “uno que sea más restringido a una discusión más teórico-conceptual en torno a algún aspecto puntual de lo que se ha abordado en el marco de los cursos, y otra que puede ser como un pequeño, digamos, proyecto de investigación, con un enclave empírico” (E9).

Ante la pregunta de si los estudiantes tienen que producir textos académicos el informante de la Licenciatura en Ciencias Históricas explicó:

[...] Tienen que producir textos académicos porque están haciendo una carrera terciaria. La exigencia, teniendo en cuenta que son estudiantes iniciales, tal vez sea un poco menor. Lo que nosotros tenemos como metodología de trabajo de pasaje de curso es una serie de trabajos prácticos con los cuales ellos, finalmente, si los hacen todos, aprueban la materia. Están vinculados a las

unidades del curso y algunos son trabajos del estilo, bueno, ir a un archivo y relevar un documento, las características que tiene el documento. Entonces, ahí no producen un texto académico sino que es un trabajo práctico súper acotado [...] En otros casos les pedimos algo más elaborado [...] que vean un documento en el archivo y puedan traducir... [...] y puedan traducir a qué se refiere ese documento, a qué alude ese documento. Entonces, ahí sí tienen que redactar un texto académico (E10).

Pero enfatizó que “obviamente, la exigencia siempre es menor” (E10). Para la Licenciatura en Desarrollo, el docente explicó:

[...] en estos cursos, en el sistema de evaluación, está programado a nivel centralizado, en toda la facultad la realización de parcial presencial. Pero hemos admitido una segunda evaluación, está prevista una segunda evaluación que la hemos organizado, en los cursos que yo dicto, en la presentación de un trabajo. En un curso, consiste en la identificación de un problema y una mínima revisión para establecer el estado de conocimiento sobre el tema. [...] Es un problema –porque curso se llama Sistema Internacional– consiste en tomar un tópico dentro de lo que se estudió dentro del curso, identificar uno de los que se vieron durante el curso, profundizar en él con una búsqueda de material, obviamente guiados por una bibliografía básica, más otra que ellos puedan generar. Simplemente, es un trabajo que tiene como meta que el estudiante revele un conocimiento de algunos textos que aportan textos que aportan al conocimiento del estado de situación de ese tema. No es una investigación; ni puede serlo, porque son estudiantes de grado, de pregrado, que están haciendo carrera de grado (E11).

El entrevistado de la Licenciatura en Psicología explicitó:

[...] en uno de los trabajos les pedí que redactaran un informe científico sobre un experimento que tenían que hacer ellos. Y tenían que hacer, también, el análisis de datos, y ahí estaba la parte de matemática puesta en juego. [...] En el otro curso] hicimos tres parciales y además un proyecto de investigación mínimo, que tenían que escribir, y, en lo posible, ejecutar y tener datos. Casi siempre son textos académicos formateados: proyecto de investigación, informe científico... Es decir, no son prosa. No son trabajo monográfico sin formato (E17).

El texto académico requerido en el curso del docente informante de la Licenciatura en Sociología es académico pero también es técnico, linda con el ejercicio profesional. Según el entrevistado,

[...] lo que tienen que producir durante el curso es la elaboración de un proyecto y un modelo de evaluación del proyecto. O sea, es un texto técnico. Un texto académico pero técnico también. [...] Y no es muy largo. Tiene que tener entre 10 y 15 páginas. [...] Es un texto académico pero tiene características más de texto académico... de... centrado en preocupaciones más de investigación evaluativa. Está más centrado no en una discusión de los conceptos sino en una discusión de la operacionalización y de la metodología, es un debate metodológico sobre cómo evaluar un proyecto, ¿no? Es un texto académico, obviamente, pero no es un texto en el cual ellos tengan que hacer una exhaustiva búsqueda bibliográfica, porque ellos no tienen que hacer el estado del arte de la situación; ellos tienen que buscar información sobre ese tema, información técnica y académica sobre el tema ese, para presentarlo, ¿no? Tienen que leer para informarse. Porque es parte de lo que hace un evaluador: un investigador que evalúa no sabe de todos los temas. [...] lo que ellos tienen que hacer es definir un tema, cualquiera, y ahí tratar de

informarse sobre ese tema. Y, ¿cómo lo hacen? A través de la bibliografía, buscando bibliografía, haciendo entrevistas también, cuando necesitan, para tener más información sobre la temática, y luego producen el texto (E20).

En el curso que dicta el informante de la Licenciatura en Educación Física, los estudiantes tienen que elaborar (y llevar adelante y evaluar) un proyecto de investigación-acción:

Un proyecto de trabajo en donde los estudiantes elaboran un documento, un texto, enmarcado por distintas pautas que son: antecedentes, objetivos, formas de evaluación, marco teórico, evaluación y bibliografía. Y algunos anexos, ¿no? [...] No es puro, pero tiene un componente de investigación-acción. Porque se trabaja... Es un proyecto que tiene un componente de extensión, también. Es una práctica docente en la comunidad, entonces tiene un componente de investigación-acción [...] Pero son intervenciones a partir de las necesidades del lugar, del territorio donde se interviene (E13).

El informante de Traductorado puntualizó que el énfasis en su curso no está en los textos académicos sino en los “textos profesionales”, traducciones, textos vinculados con su ejercicio profesional posterior:

Pueden producir un texto tipo ensayo, de discusión de un tema sintáctico. [...] En ese caso... Pueden hacer... escribir algo sobre, por ejemplo... ver cómo estudiarían la traducción de determinados ítems lingüísticos. Cómo estudiarían y qué cosas relevantes se podrían decir sobre... El tipo de texto académico que puede llegar a hacer son cosas muy sencillitas, para un parcial... Puede ser con una pregunta o simplemente que expongan, desde el punto de vista contrastivo, un determinado ítem lingüístico. [...] pueden hacer un ensayo describiendo las cosas que encuentran haciendo un análisis contrastivo del sistema pronominal [...] Y ahí pueden escribir un libro, de

repente... Pero, bueno... O un ensayo de 6 hojas. [...] De todas formas, lo más fuerte no es la producción de textos académicos; es la producción de textos profesionales (E23).

Es decir: en los tipos de texto solicitados se evidencia una particular relación con el conocimiento, requerida por las disciplinas en cuestión y también marcada por cómo los docentes establecen su propia relación con el conocimiento.

CARACTERÍSTICAS QUE DEBE PRESENTAR UN TEXTO ACADÉMICO SEGÚN LOS DOCENTES

Ante la pregunta de qué consideran importante en un texto académico producido por estudiantes de grado, los entrevistados destacaron diferentes aspectos. Para uno de ellos, es importante la coherencia general del texto:

Tiene que ser coherente en sí mismo. Tiene que guiar al lector hacia una idea, un desarrollo o un descubrimiento, según sea el tipo de texto [...] En el caso de un informe científico vos deberías, en la introducción, si bien abrir el paraguas del tema general en donde se engloba tu resultado, ir afinando esa introducción hasta que, de alguna manera, se plantea la pregunta que vos te hiciste. En la metodología, uno debería desarrollar cómo abordó esa pregunta, a través de qué instrumentos o de qué metodología específica. En los resultados debería abrirse los resultados pero sin interpretación, es decir, descriptivamente. Y, en la discusión, uno tiene espacio para interpretar esos resultados y, de alguna manera, discutirlos en relación a los otros descubrimientos del mundo que aparecen en la introducción. Por lo tanto necesita de cierto cierre que le da coherencia, en este caso, al informe (E17).

Otro de los informantes destacó la comprensión que se evidencia en torno a aspectos teóricos:

Lo que uno evalúa cuando está frente al trabajo es el nivel de comprensión que lograron en relación al tema teórico que estás dando. Si el tema teórico es formulación del problema, que cuando vas a leer cómo formularon el problema esté bien formulado, o cuáles han sido los errores que te podés dar cuenta que no estuvo bien formulado (E3).

Respecto de las diferencias entre un texto académico producido por estudiantes y un trabajo de investigación, un informante destacó:

Toda la escritura académica es un ejercicio escolar. Digo la palabra “escolar” y no lo desmerezco; no me refiero a la escuela primaria. Es un ejercicio de enseñanza, ¿no? De aprendizaje. Es una comunicación entre un estudiante y uno o varios docentes, un tribunal de docentes. Por lo tanto, no es lo mismo que un artículo que uno publica en una revista especializada. Entonces, el objetivo allí es dominar los hábitos maduros de pensar y de expresar por escrito, lo cual lleva a tener la capacidad de plantearse problemas relevantes y no ser una mera recopilación de información dispersa o no, sino que, bueno, detectar... [...] yo no creo que un trabajo de pasaje de curso sea una investigación; yo creo que en los trabajos de curso que nosotros pedimos se puede aportar cosas nuevas pero, sobre todo, insisto en el carácter formativo de pensar y escribir. No de aportar un conocimiento que no existía (E15).

En general, se destaca que se trata de ejercicios que van construyendo una actitud:

Es complejo enseñarlo, pero más o menos es la idea: que ese trabajo no sea una exigencia del plan sino que realmente haya una propuesta de parte del estudiante que eligió ese tema porque pudo ir tomando algunas materias, que estudió los elementos que lo motivaron a elegir este tema, y que lo haga con dedicación y gusto, realmente,

porque uno en distintos niveles, ya sea de grado o de posgrado sobre todo, tiene que creer en lo que está haciendo, tiene que gustarle. Porque el texto va a ser producto de algo cognitivo pero también emocional y de toda la persona. En el posgrado es bastante importante, porque pasar a agarrar... Uno tiene que estar entusiasmado con lo que hace. [...] Hacer una pequeña investigación. Es una actitud profesional, de querer investigar (E5).

En cuanto a lo importante de un texto académico, los aspectos que más se destacaron en las entrevistas son la coherencia interna del texto, la correcta estructuración y el adecuado manejo del marco teórico. Pero en la pregunta sobre las dificultades con que se encuentran, mayoritariamente hubo énfasis en las cuestiones de redacción, sintaxis y otras cuestiones de la escritura en general.

CONSIDERACIONES FINALES

Como era de esperarse, en los documentos de todos los servicios hay alguna mención al texto académico. No obstante, en tanto está sujeto a los parámetros de la enseñanza, frecuentemente pierde su dimensión de texto de la ciencia (o disciplina, o teoría) para ubicarse como evaluación (más cerca de la demostración del conocimiento que de su producción).

En cuanto a los docentes entrevistados, no hay un acuerdo en cuanto a qué sería un texto académico; las entrevistas evidenciaron particularidades disciplinarias pero, sobre todo, de la propia relación de los docentes con el saber-conocimiento.

Tampoco hay acuerdos en cuanto a cuáles son los rasgos definitorios o importantes (que harían, por ejemplo, que un trabajo fuera aprobado o, incluso, publicable o fuera propuesto como eje de una investigación a continuar). Nuevamente más que las particularidades disciplinarias emergen singularidades respecto de la posición docente y de cómo ellos establecen su relación con la producción de conocimiento.

En lo que sí hay acuerdo entre los docentes, y fue expresado de maneras diversas en las entrevistas, es en que la escritura y la lectura académicas son tareas muy difíciles para los estudiantes, y en su enseñanza se evidencia cierto grado de imposibilidad, ya que en la enseñanza superior parecería no haber cómo ocuparse de “enseñar a escribir”

en términos académicos, y los talleres y cursillos *ad hoc* no dan respuesta a lo que se registra como una falencia. No obstante, la enseñanza de los textos académicos se piensa, mayoritariamente, desde los dispositivos de enseñanza y no desde una particular relación con la producción de conocimiento y desde la posición de investigador como posición a construir.

Estas formas de concebir y de consignar la producción de textos académicos comporta una política lingüística consuetudinaria en la enseñanza superior, en tanto se transmite a través de la práctica de los docentes en la situación de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barco, S. & Lizarriturri S. (2004). *Significación y alcances de la producción y comprensión textual en la universidad*. Montevideo: CSE-UdelaR. Recuperado de:
http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/TEMAS_significado_alcances_producci%C3%B3n_Barco_Lizarriturri.pdf.
- Barco, S. & Lizarriturri, S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la Universidad*. Montevideo: CSE-UdelaR.
- Behares, L. (2011a). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Behares, L. (2011b). *Formación de investigadores como enseñanza universitaria en el grado. El caso de la Universidad de la República*. En Isaia, S. M. de Aguiar (org.) *Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação*. Vol. 2. Porto Alegre: EDIPUCS. 73-89. Recuperado de:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>.
- Behares, L. (2015). *Prólogo*. En Fernández Caraballo (2015). *La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la UdelaR*. Montevideo: de la Fuga. En prensa.
- Blezio, C. (2013a). *El texto académico como objeto de enseñanza en el área social y humanística de la UdelaR. Una indagación documental*. Actas del VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Porto Alegre: Núcleo Educação para a Integração-AUGM-UFRGS (pp. 41-47).
- Blezio, C. (2013b). *Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria*. En *Educação*. Revista del Centro de Educação de UFSM. Santa Maria: UFSM. Vol. 38, Nº 1, jan./abr. 2013. pp. 111-121. Recuperado de:
<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5912>.
- Blezio, C. (2014). *El lugar del texto académico como evaluación en la enseñanza universitaria. Un estudio de la preceptiva*. *Revista Políticas Educativas*. Porto Alegre: NEPI-AUGM. Vol 7, Nº 2; pp. 123-139. Recuperado de:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/51034/31750>.

- Blezio, C., & Fustes, J. (2010). El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario. *Didáskomai*. N° 1, 2010; pp. 41-55.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. En *Actas del Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Mendoza: Facultad de Educación-Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*. Año 8, N° 26, jul./set. de 2004; pp. 321-327.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 25 N° 1, 16-27, marzo 2004.
- Ciapuscio, G., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados, en García Palacios, J. y M. T. Fuentes (eds.) (2002) *Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca: Almar. pp. 37-73.
- de Lemos, C. (1995). *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. Letras de hoje. Porto Alegre: CEAAL-Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vol. 30, N° 4. pp. 9-28. Recuperado de:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15682/10323>
- de Lemos, C. (1997). *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. São Paulo: IEL-Unicamp.
- EUBCA. (2012a). Plan de Estudios para las carreras de grado de la EUBCA. Recuperado de:
<http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/ensenanza/Plan%20Estudios%20EUBCA.pdf>.
- EUBCA. (2012b). Disposiciones reglamentarias sobre modalidades de cursado, control de asistencias y evaluación de los cursos del Ciclo Inicial del Plan de Estudios 2012. Recuperado de:
<http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/noticias/DISPOSICIONES%20REGLAMENTARIAS%20CICLO%20INICIAL.pdf>.
- FCEA. (2012a). Nuevo Plan de Estudios de las carreras Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía. Recuperado de:
http://www.ccee.edu.uy/Plan_2012/2012-11-28_Reglamento_Plan2012_version_publicada_Diario_Oficial.pdf.

- FCEA. (2012b). Reglamentos correspondientes a las asignaturas del Plan 2012.
Recuperado de:
<http://www.ccee.edu.uy/ensenian/Reglamentos%20Plan%202012.htm>.
- FCS. (2009a). Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales. 2009. Recuperado de: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%202009.pdf>.
- FCS. (2009b). Reglamento del Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=278>.
- FDER. (2003). Reglamento de cursos libre-controlados. Recuperado de:
<http://www.fder.edu.uy/normativa/libre-controlados.pdf>.
- FDER. (2008). Reglamento de cursos teórico-técnicos y técnicos de Notariado.
Recuperado de: <http://www.fder.edu.uy/normativa/cursos-notariado-actualizado-2012.pdf>.
- FDER. (2012a). Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Internacionales.
Recuperado de: <http://www.fder.edu.uy/carreras/plan-de-estudios-de-relaciones-internacionales-version-18-octubre-2012.pdf>.
- FDER. (2012b). Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Laborales.
Recuperado de: <http://www.fder.edu.uy/carreras/plan-estudios-licenciatura-rll.pdf>.
- Fernández, A. (2009). La concepción del texto y el manejo de los géneros textuales en las producciones escritas de estudiantes universitarios de las licenciaturas: ingeniería de alimentos, veterinaria opción tecnología en alimentos, filosofía, y ciencias históricas. Monografía Seminario de Lingüística Aplicada. Inédito.
- Fernández Caraballo, A. (2015). La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la UdelaR. Montevideo: de la Fuga.
- FHCE. (1991). Reglamento de trabajos de pasaje de curso y seminarios. Recuperado de:
<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/component/content/article/71-bedelia-informacion-estructural/604-gestion-y-servicios-bedelia-bedelia-de-grado-reglamento-reglamento-de-trabajos-de-pasaje-de-curso-y-seminarios>.
- FHCE. (2010). Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía. Recuperado de:
http://desarrollo.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/licenciatura_en_filosofia_2010.pdf.
- FP (2013) Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología, 2013. Recuperado de:
http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/plan_de_estudio_de_la_licenciatura_en_psicologia_2013.diariooficial.pdf.

- Gabbiani, B. y Orlando V. (comps.). (2014). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- ISEF (2004) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física. Recuperado de: <http://www.isef.edu.uy/files/2012/10/Licenciatura-en-Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-Plan-2004.pdf>.
- Lacan, J. (1975-1976/2006) *El seminario, libro 23. El sinthome*. Buenos Aires: Paidós.
- LICCOM (2012) Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, 2012, Montevideo, LICCOM. Recuperado de: http://www.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/plan_estudios_2012_comunicaci%C3%B3n_0.pdf.
- Lopes, A. de Almeida. (2012). *Leitura e escrita no ensino superior. Reflexões sobre a singularidade na produção acadêmica*. Debates em Educação. Maceió: CEDU-UFAL. v. 4, Nº 8, jul./dez. 2012; pp. 83-97. Recuperado de: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/781>.
- Milán-Ramos, G. (2007). *Passar pelo escrito*. Campinas: Mercado das letras, 2008.
- Milner, J.-C. (1978/1980). *El amor de la lengua*. México: Nueva Imagen.
- Moyano, E. (2004). *La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria*. Revista Texturas, año 4, Nº 4; pp. 109-120.
- Narvaja de Arnoux, E. (1999). *Talleres de lectura y escritura. Texto y actividad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E. (comp.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, E., di Stefano, M. & Pereira C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba, 2011; pp. 5-9.
- Reguera, A. (2012). *Concepción de escritura académica en biografías de escritor producidas por estudiantes universitarios*. Lenguaje. 2012, 40 (1), 41-66.

¹ Este texto es producto de una investigación, realizada en ocasión de la tesis de maestría "El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República" para la Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social de la UdelaR). Además, se inscribe en la Línea de Investigación Dimensiones Lingüísticas de la Enseñanza y el Aprendizaje (DEyA, FHCE-FP, UdelaR).