



## Prácticas de iniciación a la investigación: el estudiante como autor

**Yanet Fuster-Caubet**

Filiación institucional: Facultad de Información y Comunicación. Udelar Uruguay

[yanet.fuster@fic.edu.uy](mailto:yanet.fuster@fic.edu.uy)

**Resumen:** En este trabajo me centraré en el vínculo entre la escritura y la investigación en la formación de los estudiantes universitarios, con foco en la ciencia de la información como disciplina. Parto de la premisa de que en los estudios de grado el estudiante necesita un acompañamiento que atienda específicamente a la enseñanza de la escritura y a las distintas formas de leer, pues los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no pueden pensarse como la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido en sus estadios de formación anteriores.

Uno de los aspectos clave a la hora de trabajar la escritura es la noción de autoría de los textos. De acuerdo a investigaciones sobre el tema (Authier-revuz, J., 2001; Hyland, 2002; Correa, 2016), los estudiantes no suelen asumirse como autores de sus escritos, en el sentido de construir su voz, y hacerla dialogar con las investigaciones sobre el tema que suscita el texto, y eso redundaría en una falta de posicionamiento que no colabora a la hora de iniciarse en el camino como investigadores. Se presentan los hallazgos de una intervención realizada en la Facultad de Información y Comunicación (Udelar, Uruguay) con el propósito de ayudar a los docentes a que expliciten la enseñanza de la escritura académica en sus clases, para potenciar el desarrollo de los estudiantes en el camino de iniciación a la investigación.

**Palabras clave:** Escritura académica, Trabajo final de grado, Investigación



## 1. Introducción

La escritura académica supone desafíos para los estudiantes universitarios, no solo a nivel discursivo, respecto a cómo textualizar sus ideas y ponerlas en diálogo con los planteos teóricos que sustentan esas ideas, sino además en relación con la propia construcción de autoría que supone la elaboración de un texto en la esfera de uso académico. En este contexto se espera que el estudiante no sea un mero reproductor del conocimiento planteado por otros, sino que él mismo comience a producir conocimiento.

En este trabajo me centraré en el vínculo entre la escritura y la investigación en la formación de los estudiantes universitarios, con foco en la ciencia de la información como disciplina. Parto de la premisa de que en los estudios de grado el estudiante necesita un acompañamiento que atienda específicamente a la enseñanza de la escritura y a las distintas formas de leer, pues los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no pueden pensarse como la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido en sus estadios de formación anteriores, sino que constituyen nuevas formas de escritura que los desafían, y que para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables.

Leer en la universidad es resolver adecuadamente cómo debe interpretarse lo que no está expresado, y lo que no está expresado literalmente en los textos académicos son las representaciones conceptuales y las operaciones cognitivas que vehiculiza la escritura: pensar, hacer inferencias, deducir, hipotetizar, entre otras (Barco y Lizarriturri, 2005: 23).

Conuerdo con el planteo de las investigadoras antes mencionadas, ya que en este ámbito no alcanza con conocer y reproducir un código, sobre todo es necesario adentrarse en los textos disciplinares para poder aprehenderlos significativamente. Sólo de esa forma se podrá generar conocimiento nuevo, trascendiendo la mera reproducción de lo que los documentos han consignado.

Entre los múltiples enfoques sobre la lectura y la escritura, mi enfoque es el que las concibe como prácticas letradas, las cuales están asociadas a las ideas agrupadas inicialmente bajo la denominación de Nuevos Estudios de Literacidad, con aportes de autores como James Gee, 2000; 2009 y Brian Street, 1993; 1997; 2003. Considero oportuno posicionarme desde ese lugar pues este tratamiento otorga a los individuos o grupos sociales que hacen uso de la lectura y la escritura la condición de estar insertos en una sociedad letrada, y por tanto estar preparados para participar en la sociedad.



Cada vez que producimos un texto o que leemos nos enfrentamos a un modo de escribir y leer particular, el cual se crea y a su vez necesita ser comprendido a la luz del contexto en que ha sido desarrollado. Concebir las actividades de lectura y escritura como prácticas letradas implica asumir que cada palabra elegida, cada término empleado a la hora de producir un texto e incluso la organización que se le da habla del momento socio-histórico y cultural y del devenir de quienes participan en esa comunidad que lo ha producido. Las prácticas letradas “consisten en los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones” (Orlando, 2013: 70).

Me detendré en las prácticas de literacidad disciplinar (Hyland, 2008; Fahler, Colombo y Navarro, 2019; Lillis, 2021) ya que interconectan el conocimiento propio de las disciplinas con la capacidad para comprender la lógica de funcionamiento discursivo de los textos específicos de esa comunidad.

De acuerdo a investigaciones sobre el tema (Authier-revuz, J., 2001; Hyland, 2002; Correa, 2016), los estudiantes no suelen asumirse como autores de sus escritos, en el sentido de construir su voz, y hacerla dialogar con las investigaciones sobre el tema que suscita el texto, y eso redundando en una falta de posicionamiento que no colabora a la hora de iniciarse en el camino como investigadores. Esta constatación anima la presentación de esta ponencia desde el entendido de que este evento promueve un espacio de discusión que puede arrojar luz acerca de los caminos que podemos recorrer como docentes para acompañar estos procesos en los estudiantes para que ingresen a la comunidad profesional y académica con una formación más sólida.

## 2. Metodología

Analizaré algunas producciones textuales de los estudiantes donde se evidencian las tensiones entre el discurso ajeno y el discurso propio. El trabajo final de grado (en adelante, TFG) se considera uno de los primeros trabajos (Correa, 2016) donde los estudiantes pueden comenzar a crear sus voces de autor, y debido a esto me detendré en el análisis del género discursivo monografía en la Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación, Udelar, Uruguay). El análisis corresponde a 8 monografías que se encontraban en proceso de escritura en el período comprendido entre 2019 y 2023 y en todos los casos se trata de estudiantes avanzados de la licenciatura antes mencionada.

Respecto a la selección de la muestra, conviene destacar que no existen a nivel del sistema de gestión de becas de la facultad ningún registro que recoja el número de estudiantes que se encuentran en proceso de escritura activa de su TFG, por esta razón no puedo consignar a qué porcentaje de los estudiantes que están en este proceso corresponde el número sobre los que recae este análisis. Estas monografías fueron elegidas en virtud de que estos trabajos cuentan con mi



orientación en calidad de tutora y sus autores acordaron formar parte de este trabajo, al tiempo que brindaron testimonios sobre sus percepciones acerca del proceso de elaboración del TFG. En el siguiente apartado compartiré algunos fragmentos de estos testimonios. y utilizaré la codificación E (estudiante) acompañado de un número asignado a cada entrevistado, con el fin de anonimizar esas intervenciones.

Según Riera (2015) cada comunidad académica funciona de acuerdo a la impronta de su campo de conocimiento y en ella conviven tres comunidades diferenciadas: por un lado, la disciplinar, donde se organiza el conocimiento; por otro, la profesional, donde se aplica ese conocimiento, y, por último, la comunidad pedagógica, donde circula un lenguaje que oficia de mediador para que las dos comunidades antes mencionadas puedan aprenderse. En este trabajo espero poner en diálogo la multiplicidad de aristas que se interconectan en la realización del TFG.

### 3. El TFG como espacio de construcción de autoría

En esta presentación haré foco en el TFG por ser el género discursivo que implica mayor profundidad en cuanto a los procesos de escritura que están implicados en su producción. Refiriéndose a la monografía como género discursivo (en adelante, GD), Gabbiani (2016: 27-28) la caracteriza de la siguiente manera:

Parecería encontrarse entre los géneros de formación, dentro de la escritura académica con fines de aprendizaje. Como tal, este tipo de trabajo será evaluado y su circulación la mayoría de las veces no irá más allá de la lectura de los miembros del tribunal que corrijan la monografía. Las características que presenten en cuanto a estructura y contenidos también estarán estrechamente vinculadas con el objetivo de evaluación. A su vez, los estudiantes deberán mostrar que aprendieron sobre el tema tratado en la monografía, y que aprendieron a demostrar ese aprendizaje, cumpliendo con prácticas discursivas propias del nivel de formación en el que se encuentran.

De acuerdo a lo expuesto, la monografía integra el discurso académico, posee una dimensión formativa y una evaluativa, que implica un gran esfuerzo para el estudiante, quien además de demostrar que sabe del tema elegido, tiene que comunicarlo de acuerdo a las formas esperadas por la comunidad académica, a la cual aún no pertenece.

En relación al concepto de GD, Bajtín ([1952-3]- 2011) los define como tipos relativamente estables de enunciaciones que se dan en una esfera de uso concreto. Esta conceptualización da cuenta de la sensibilidad al contexto que presentan estos tipos de enunciaciones, que integran la visión del mundo de quien la porta, La monografía es un género secundario, es decir que se trata de



formas discursivas que se aprenden, y están construidas en base a los géneros primarios, (aquellos que circulan en el seno familiar y por tanto de integración espontánea, sin que medie lo institucional). Al formar parte de la comunicación discursiva más institucionalizada, responden claramente a las lógicas de funcionamiento discursivo de los espacios donde circulan, y en el caso de la esfera académica, se trata de textos escritos de procesos, donde la enseñanza ocupa un espacio medular.

Conocer un GD implica que un autor sepa qué es lo que el lector está esperando que el texto contenga. Por otra parte, cuando el lector conoce el GD que lee, esto le ayuda a enfrentarse más preparado al texto (como si entendiera el idioma), y leerlo de forma estratégica (tal vez en un orden distinto al que el texto tiene, o seleccionando segmentos que le permitan valorar si vale la pena su lectura completa. No son meros formatos de textos, son sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores.

El punto de contacto entre la escritura y la investigación es que esta necesita ser comunicada y esto se hace a través de la escritura. Debido a ello la escritura tiene un lugar central en las prácticas de iniciación a la investigación debido a que tiene que ver con publicar, difundir, y porque además a través de la comunicación escrita, el que escribe empieza a promocionarse profesionalmente. Ambas dimensiones (publicar y darse a conocer) se logran a través de la escritura pública, pero en el camino hacia la investigación también hay una escritura privada, y ocurre cuando el investigador escribe para sí mismo. Una tiene que ver con cómo se produce el conocimiento, y la otra a cómo se intenta justificarlo frente a la comunidad científica.

La elaboración de un trabajo académico monográfico (pre)supone asimismo conocimientos afinados de los recursos lingüísticos de la propia lengua, al tiempo que un conocimiento adecuado de los referidos contextos y comunidades de interpretación (qué se escribe, para quién, en qué formato...). Por comunidad de interpretación se alude aquí a la comunidad científico-académica de cada disciplina en particular (Orlando, 2016: 14).

Los estudiantes que transitan por la escritura de un TFG se enfrentan a GD de la comunicación más compleja, en tal sentido, “el hecho de tener una competencia léxica que no muestra riqueza de vocabulario es otro factor que puede entenderse como un obstáculo a la hora de poder desarrollar producciones textuales como las que se le requieren en este trayecto de la formación académica” (Fuster, 2023: 135). Existe una relación muy cercana entre la decodificación, el vocabulario y la comprensión, por tanto la comprensión lectora está relacionada con la competencia léxica, entendida como el conocimiento de palabras de una lengua. Desde este



entendido el desafío en cuanto a la escritura se redimensiona, al tiempo que también se resignifica el rol del docente que acompaña desde la tutoría la elaboración de estos trabajos.

Entiendo a la orientación como proceso de aprendizaje, que abona a la iniciación de la investigación y a la formación integral del futuro egresado. Según Lobato, Del Castillo y Arbizu (2005: 148) se trata de “Una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo del estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje y desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional”. Dejaré abierto el planteo acerca del rol de tutoría pues detenerme en esto desviaría mi propósito y excedería la extensión requerida en las pautas para llevar adelante esta exposición.

A continuación me detendré en los hallazgos producto de la intervención sobre la muestra, algunos retoman los puntos tratados en este apartado.

#### 4. Los hallazgos

A continuación comparto algunos de los puntos neurálgicos donde sería interesante intervenir para acompañar a los estudiantes en el proceso de escritura de las monografías, desde el entendido de que estas prácticas de escritura acompañan la iniciación a la investigación.

La escritura pública que se lleva a cabo al investigar significa tomar la palabra, implica animarse a decir “yo digo esto”, esta es mi tesis (tesis quiere decir afirmación, postura) y esto que digo está avalado por tal o cual cosa. Implica una contribución, si bien pequeña, y enmarcada en las contribuciones de otros. La escritura en la investigación se caracteriza por aportar algún conocimiento nuevo, original y por discutir (avalando o polemizando con) el conocimiento ya establecido dentro del campo disciplinar. Ahí es el punto donde la noción de autoría cobra sentido, desde una mirada dialógica de los procesos de comunicación. De acuerdo a lo evidenciado en el caso que motiva esta presentación, ninguno de los estudiantes se asume como autor de su texto, en el sentido de que les cuesta tomar posición y construir una mirada propia sobre lo que exponen. No hay equilibrio entre la cantidad de citas y el texto que se produce, y cuesta determinar el criterio de relevancia para la elección de las citas que se integran en algunos de los trabajos, las que muchas veces son sumamente extensas y luego el estudiante no recupera el contenido expuesto en ellas, lo que conduce a una fragmentación del texto que dificulta su lectura de forma fluida.

Esto a su vez tiene su correlato en el producto discursivo que se obtiene en el conjunto del trabajo, pues conduce a que las distintas partes del trabajo operen de forma aislada, sin conexión unas de otras, en detrimento de lograr un todo armónico como es esperable en un texto de estas características. A este respecto hablan los estudiantes



Me cuesta unir el marco teórico con el desarrollo posterior, entiendo que tengo que ponerlo después en el análisis, que la bibliografía también tiene que estar, pero lo entiendo cuando me lo dicen pero no puedo lograr que aparezca en la tesis. (E1)

Tengo que ensamblar el marco teórico con las entrevistas, y después con el contenido en general, además de la introducción y la fundamentación. Encima como en el título dije que iba a y si trabajar en conexión interdisciplinaria, después lo tengo que hacer y no se ven esos distintos aportes, aunque si están en mi cabeza. (E5)

En una investigación anterior (Fuster 2018) planteaba que es clave que los estudiantes puedan posicionarse como autores de sus propios escritos, máxime si tomamos en cuenta que estos trabajos son los primeros en los que el estudiante irá conformando su voz de autor. Ese es un lugar “a ocupar” por el estudiante, en el sentido de que aún no ha logrado ocuparlo, al menos en cuanto a lo relevado para esta presentación.

Algunas publicaciones referidas al tema focalizan en la importancia de que el estudiante “se haga cargo” de lo que escribe, es decir, tome postura y se exprese desde ese lugar. Existe en tal sentido una tensión entre la construcción del discurso propio y la representación del discurso ajeno, a este respecto Correa (2016) sostiene lo siguiente:

La integración de las múltiples voces que se relacionan en los trabajos monográficos no resulta sencilla de tratar para los autores menos experimentados. Muy frecuentemente, el discurso de los referentes opaca el discurso de los autores y creo que esto es esperable, al menos en los estudios de grado. Sin embargo, a los efectos de la creación de una voz de autor, llegar a un equilibrio entre la construcción de un discurso propio y la representación de discursos ajenos sería muy importante para los escritores novatos que intentan insertarse en una comunidad disciplinar. Entiendo que esta tensión es inevitable dada la complejidad del proceso de integración del discurso ajeno al propio (Correa, 2016: 136).

Comparto con Correa su apreciación acerca de que esta posición del estudiante en rol de autor, dialogando y respondiendo a las voces que integra en su texto, implica un gran desafío, por eso es clave explicitar este punto desde el rol docente, para tenerlo presente a la hora de acompañar al estudiante en los procesos de construcción de autoría, y así brindarle herramientas para que se forme en investigación. En relación al punto, Gabbiani (2014: 27) sostiene que “además de acceder a los conocimientos propios de su área o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente



como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales”. Todas estas dimensiones complejizan el proceso de integración de los estudiantes a la investigación.

## 5. Consideraciones finales: aportes para la reflexión y el análisis

En este recorrido he pretendido mostrar someramente algunos de los desafíos que se le presentan al estudiante en la elaboración del trabajo de grado, desde el entendido de que se trata de un GD que interpela al estudiante de forma muy potente, ya que se trata de una escritura de largo aliento que no es abordada antes en la cursada y a la que tiene que adentrarse sin estar familiarizado.

Entiendo que los escollos evidenciados en los trabajos de los estudiantes, y luego confirmados en las entrevistas no deben verse como dificultades sino como oportunidades de mejora. En tal sentido no adhiero a la teoría del déficit, que centra al estudiante desde una concepción negativa acerca de lo que le falta, sostengo que es clave evidenciar lo que el alumno es capaz de hacer y desde ese lugar construir para seguir fortaleciendo las prácticas de escritura.

En la escritura de investigación habitualmente hay una audiencia que suele ser simétrica respecto del enunciador, el autor escribe para pares, para la comunidad científica, sin embargo esa simetría no se da cuando el autor es estudiante. Cuando se trata de alguien que está elaborando su tesis de posgrado, es a través de ella que el tesista ingresa a la comunidad, y ahí se da una situación un tanto particular, pues si bien está ingresando a la comunidad, a su vez es experto en su microtema (nadie sabe tanto como él de eso que investigó), y entonces pasa a ser un par de sus evaluadores o del director de su tesis. Esta constatación dimensiona este GD como una oportunidad de acompañar al estudiante a ingresar a la comunidad académica, creando dispositivos de apoyo que le permitan ser parte de la comunidad a la que pretende ingresar.

Navarro y Morris (2012: 152) sostienen que “las carreras de grado que forman estudiantes para integrarse a distintas disciplinas necesitan entonces incorporar géneros discursivos de formación que les permitan un primer contacto y ejercitación en esta práctica de escritura experta”. Tal vez si tomamos consciencia como docentes de que las formas de escritura que circulan en los estadíos previos a la escritura del TFG van abonando el terreno para hacer más fértil el acercamiento del estudiante, lograremos que la escritura no sea vista como un medio transparente a través del cual circulan los saberes. La escritura es forma pero también contenido, y necesita ser opacada para poderla visualizar como portadora de conocimiento, visibilizándola.

La escritura que se desarrolla en la formación universitaria posee dos movimientos: escribir para aprender y escribir para pertenecer, si usamos términos propuestos por Navarro (2021). Los procesos de enseñanza aportan al estudiante un bagaje de conocimientos que les permite tomar contacto con la dimensión epistemológica de la escritura, la cual está vinculada con el saber. Sumado



a ello, cuando el TFG está finalizado, oficia como un ritual de ingreso a la comunidad académica, la enseñanza debe acompañar esos procesos de preparación, tomando en cuenta las características peculiares que posee cada disciplina en cuanto a cómo comunica sus saberes.

La escritura no es independiente al devenir disciplinario, y son los docentes de cada área del conocimiento, expertos en las temáticas que enseñan a sus estudiantes, los más indicados para acompañarlos en estos procesos. Entiendo que en tal sentido no son los docentes de lengua quienes deben enseñar lengua, sino todos los docentes, y en el contexto universitario esta tarea debería estar integrada a los cursos. Sin dudas que este tema resulta muy sensible y controversial, puede pensarse que los docentes ya tienen demasiado trabajo como para sumar una nueva dimensión a su quehacer, pero lo cierto es que no hay enseñanza de las disciplinas sin lectura y escritura, y desde esa constatación, es clave que lo integren a los procesos de enseñanza. La universidad a su vez debería asumir el compromiso de apoyar a estos docentes con formación acorde a los requerimientos en relación con las prácticas letradas de circulación en el nivel terciario, para que cuenten con dispositivos que permitan optimizar los esfuerzos y mejorar los procesos.

Las actividades de enseñanza deben perseguir fines concretos, solo de esta forma se transforman en aprendizaje significativo para el estudiante. A este respecto Navarro (2021) sugiere solicitar a los estudiantes informes de lectura elaborados a partir de un conjunto de textos de impacto para su formación a nivel disciplinar. Señala además que esto es mucho más productivo que hacer foco en código, de forma aislada, solicitando por ejemplo que escriban “una oración con ciertos conectores, un párrafo con cierta estructura o una secuencia narrativa. De hecho, el género informe de lectura, entre muchos otros, permite ejercitar y enseñar, de forma significativa, la escritura de oraciones, párrafos y secuencias” (Navarro, 2021: 23).

La enseñanza de la escritura académica requiere ser tratada de forma deliberada y explícita. La concepción implícita de aprendizaje va en detrimento de un abordaje crítico de la lectura, la escritura y la oralidad estos son procesos de inmersión del estudiante en una cultura discursiva nueva. En palabras de Navarro (2019: 26): “la enseñanza explícita de las formas de comunicación oral y escrita tipificadas y reconocidas por la comunidad de aprendizaje sin duda impacta en las posibilidades de éxito de las trayectorias estudiantiles”. Es mi deseo abonar en esta línea a una discusión del colectivo, para ir construyendo diálogos informados sobre estos temas que nos permitan en conjunto encontrar caminos colaborativos de trabajo entre nuestras universidades.



## Bibliografía

AUTHIER-REVUZ, J. (2001). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo: Speu.

BAJTÍN, M. (1952-3). *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2011.

BARCO, S.; LIZARRITURRI S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República.

CORREA, H. (2016). "La voz de los estudiantes de grado en trabajos monográficos de tres carreras de humanidades: las representaciones del discurso ajeno y el discurso propio". En Gabbiani, B.; Orlando, V. (orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp.135-154). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR.

FUSTER-CAUBET, Y. (2023). *Lectura y escritura en la universidad: un abordaje desde la ciencia de la información como disciplina*. Montevideo: CSIC. Colección Biblioteca Plural. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12008/39102>

FUSTER-CAUBET, Y. (2018). Las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología sobre sus prácticas letradas . En Bertolotti V. (Comp.). *Lengua, comunicación e información* (pp. 100-121). Montevideo:FIC-EI. Disponible en: [bit.ly/lengua\\_comunicacion\\_e\\_informacion](http://bit.ly/lengua_comunicacion_e_informacion)

GABBIANI, B. (2016). "Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes". En Gabbiani, B.; Orlando, V. (orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 25-56). Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza - UDeLaR.

GEE, J. P. (2000). "The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social". In Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). London: Routledge.

GEE, J. P. (2009). A situated sociocultural approach to literacy and technology. In *Retrieved*, 1. Disponible en: <http://www.csun.edu/sites/default/files/James-Gee-sociotech.pdf>



HYLAND, K.(2008). Genre and Academic Writing in the Disciplines. *Language Teaching* 41(4), 543-562.

HYLAND, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Jorizurnal Pragmatics*. 32, 1091-1112

LILLIS, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, pp. 55-67.

NATALE, L., STAGNARO, D., CASTRO AZUARA, M. C., ERRÁZURIZ CRUZ, M. C., FUENTES, L., LEIVA, N., ... & SÁNCHEZ CAMARGO, M. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

NAVARRO, F.; MORIS, J. (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En: I. BOSIO, V. CASTEL, G. CIAPUSCIO, G. MÜLLER, (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo & Sociedad Argentina de Lingüística.

NAVARRO, F. (2021); *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

ORLANDO, V. (2013). "Sobre prácticas letradas y estudios univesitarios". *InterCambios*, 1(2), 69-72.

LILLIS, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, pp. 55-67.

STREET, B. (1993). "The new literacy studies". In Street, B. (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1-21). New York: Cambridge University Press.

STREET, B. (1997). The implications of the "New Literacy Studies" for literacy education. In *English in Education*, 31, pp. 45-59.

STREET, B. (2003). "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". In *Current Issues in Comparative Education*, 5(2) Columbia University.

