

Monografías en humanidades: una investigación acerca de literacidades académicas

EJE 5: SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

Virginia Orlando ¹

Beatriz Gabbiani ²

1 Universidad de la República, Instituto de Lingüística, Uruguay, vir.orlando@gmail.com

2 Universidad de la República, Instituto de Lingüística, Uruguay

RESUMEN

Esta ponencia presenta algunos resultados del proyecto **Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina**, realizado en el marco del programa PIMCEU. El proyecto se propuso revisar las formas en que se construye la argumentación y la marcación de autoría para cada disciplina a través de géneros discursivos académicos en las diferentes licenciaturas de la FHCE.

El marco teórico elegido considera la lectura y la escritura en términos de prácticas letradas y toma como idea central el concepto de géneros discursivos con especial atención a los contextos de producción y circulación de los textos, así como a las comunidades de interpretación.

La estrategia de investigación incluyó la recolección de 59 monografías de las distintas licenciaturas de la FHCE. A partir de este corpus, se realizó un análisis a los efectos de caracterizar las formas argumentativas y el establecimiento de los puntos de vista que las sustentan, así como los recursos lingüísticos que los escritores de esos trabajos adoptan para sostener sus propios puntos de vista en tanto que “autores” de ese trabajo ar-

gumentativo. Tal caracterización busca analizar los aspectos lingüísticos que en el juego entre modo, tenor y texto hacen percibir a una producción como adecuada (o inadecuada) a los profesores en tanto que lectores / productores con experticias disciplinares. El trabajo de análisis y categorización descriptiva/interpretativa de las producciones escritas, orientado por la noción de géneros discursivos, refiere fundamentalmente a diversos elementos sistémicos de la lengua española.

Esta investigación se abordó desde una perspectiva “contextualmente sensible”, es decir, que considera a los productos escritos atendiendo a sus contextos de producción y circulación. Dado el interés por realizar un análisis que incorpore estos aspectos contextuales, no solo en términos de las propias producciones escritas sino también en lo referente a los participantes en las prácticas letradas académicas (en este caso, la realización de trabajos monográficos), se trabajó con otros instrumentos de recolección de datos para acceder a la comprensión de los procesos de elaboración (por parte de los estudiantes) y acompañamiento (por parte de los profesores) de los trabajos monográficos. El conjunto de instrumentos de recolección de datos incluye:

(a) dos cuestionarios dirigidos a estudiantes, aplicado a 413 estudiantes el primero y 112 el segundo; (b) un cuestionario dirigido a docentes de distintas licenciaturas con experiencia en la dirección de monografías,

aplicado a 16 profesores, y (c) un taller de discusión para la elaboración de monografías (grabación audio).

Palabras clave: monografía, humanidades, literacidad académica

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la generalización de la enseñanza avanzada ha llevado a la Udelar a reflexionar más detenidamente sobre diversas cuestiones atinentes a las trayectorias académicas estudiantiles. Una preocupación presente en diversos ámbitos consiste en las dificultades que conllevan la lectura y la escritura académicas (cf. Orlando 2009). Si bien han sido analizados diferentes aspectos relativos a la lectura y a la escritura en el espacio universitario –cf. como exponente Torres (2007, también Torres et al. 2009) dentro del trabajo desarrollado por el Área de Psicología Genética y Psicolingüística de la Facultad de Psicología–, es mucho el trabajo de análisis que resta por hacer para acceder a una cabal comprensión de la realidad que se busca significar cuando se dice que leer / escribir son prácticas complejas en la universidad.

Se da por supuesto que este nivel educativo se ocupa de transmitir contenidos disciplinares y que los estudiantes deben «arreglárselas solos» para leer y escribir los textos en los que aparecen estos contenidos. Escasos profesores en nuestro entorno son conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que los enseñantes pueden contribuir a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, un medio «transparente» para adquirir los conceptos disciplinares (Carlino, 2002:1)

Cabe acordar en términos generales con varias cuestiones señaladas por Carlino en el pasaje antes citado, al reflexionar sobre estas prácticas en la educación superior en Argentina.

1. No necesariamente se concibe que la labor docente en la universidad pueda pasar por la consideración de aspectos vinculados a leer y escribir.

2. No necesariamente se asume que las formas de leer y escribir en la universidad sean, en cierto modo, nuevas formas de leer y escribir y, además, algo distinto a una mera instrumentalidad.

3. Y por último, no necesariamente se consideran a las tareas estudiantiles que involucran lectura y escritura como parte integral de las prácticas académicas de la disciplina.

El primer punto es en realidad el corolario que se desprende de los dos puntos siguientes, vinculados a concepciones de sentido común de amplia circulación. Puestos a reflexionar desde elaboraciones teóricas informadas, se abren otras opciones. En primer lugar, en las últimas tres décadas ha sido muy debatida la visión de la lectura y de la escritura como una mera adquisición de “tecnologías de la palabra” (en el sentido de Ong, 1987) limitadas al conocimiento y reproducción de los recursos alfabéticos (para las lenguas que cuentan con alfabeto). En segundo lugar, si abordamos la lectura y la escritura en términos de actividad sociocultural, recuperamos dos dimensiones claves: la procesual y la contextual. Ambas dimensiones se contemplan al hablar de leer y escribir como acciones enmarcadas situacional y socioculturalmente, esto es, como prácticas letradas.

A nivel regional la temática (¿o problemática?) ha sido estudiada y discutida en profundidad (vide entre otros, en el caso de Argentina, Arnoux y otros, 2002, Carlino, 2004 y 2005, Lopez y Padilla, 2011, Natale, 2012, Navarro y Moris, 2012, Padilla, Douglas y Lopez, 2011, Padilla, 2012a y 2012b)¹. Sin embargo, en el contexto uruguayo de educación terciaria pública recibe atención más recientemente.² En esta línea cabe señalar las actividades realizadas por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, con la implementación de actividades de lectura y escritura académica – LEA- entre otras cosas.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

¹La producción en el ámbito académico brasileño es profusa y de gran importancia. Dado el contexto de esta investigación (producciones escritas en lengua española) en esta ocasión se alude especialmente a la producción de investigación del espacio regional hispánico.

²Cabe apuntar entre los antecedentes el trabajo desarrollado por estudiantes de la licenciatura en Lingüística de la FHCE en *Taller metodológico I*, a cargo de la Dra. Gabbiani en el año 2008. De acuerdo con docentes a cargo de materias de varias licenciaturas en el primer tramo curricular de esa Facultad, en respuestas dadas en un cuestionario sobre las dificultades percibidas en el trabajo estudiantil, la comprensión (lectora) de los contenidos disciplinares y la producción escrita son dos puntos señalados como problemáticos y conducentes al desinterés en los propios estudiantes.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) siempre ha tenido, en los distintos planes de estudio de seis de sus licenciaturas (Ciencias Antropológicas, Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística) un lugar privilegiado para las monografías. Entre los años 2010 y 2015, todas las licenciaturas comenzaron planes nuevos. En el pasaje de un plan al otro se aprecia un cambio en relación con la cantidad de monografías exigidas en cada licenciatura y al tipo de unidad curricular en la que serán requeridas. En el Plan 1991 las monografías constituían una de las formas posibles de evaluación y podían llegar a ser cuatro o más, en tanto que en el Plan 2014, en general, se relacionan exclusivamente con seminarios y talleres, y su número desciende en la mayoría de las licenciaturas. El cambio de plan llevó también a que algunas licenciaturas utilicen los términos «tesina» y «tesis». Parecería que los cambios en relación con el lugar y la forma de llamar a las monografías conllevan una transformación de la visión que de ellas se tiene y del lugar que ocupan en la formación de los futuros licenciados.

Antes de concentrarnos en las monografías, corresponde discutir someramente su lugar en el llamado «discurso académico». La Udelar ofrece talleres de lectura y escritura académicas (Programa LEA y CCI) y en algunos planes de estudio tiene a su vez cursos o talleres de escritura académica (por ejemplo, en el plan nuevo de la Tecnicatura Universitaria de Corrección de Estilo de la FHCE, o en los Ciclos Iniciales Optativos del Centro Universitario Regional del Este). Como tantos otros términos, la palabra *académico* es usada en los nombres de estas unidades curriculares o cursos optativos como si su significado fuera compartido sin dudas por todos. Sin embargo, como señala Riera (2015), la comunidad académica es al mismo tiempo igual y diferente en lo que respecta a sus discursos, ya que se trata de una comunidad heterogénea y heteroglósica, en la que conviven, al menos, tres comunidades diferenciadas. La autora define estas comunidades de la manera siguiente:

- a. la comunidad disciplinar, como forma de organización del conocimiento;
- b. la comunidad profesional, como forma de aplicación de ese conocimiento;
- c. y por último, la comunidad pedagógica, como la fuente de un lenguaje que sirve de mediador para el aprendizaje de los dos discursos anteriores (Riera, 2015: 135).

Esto implica que los estudiantes, 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. En su proceso de formación enfrentarán, además, prácticas de lectura y de escritura con fines de enseñanza y aprendizaje. Weiser (1992, en Riera, 2015) llama «escritura académica» a los textos que cumplen con estas finalidades y los contrapone al «discurso académico», constituido por los textos de la comunidad disciplinar.

Habría entonces un aprendizaje o formación gradual que llevaría a los estudiantes hacia el objetivo de llegar a ser miembros plenos de una comunidad disciplinar. En este proceso, el estudiante se enfrenta primero a géneros de formación y con el tiempo llega a manejar géneros expertos (Navarro, 2014).

¿Cómo se podría caracterizar a la monografía en este marco de reflexión? 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. La finalidad de estos textos vistos así es muy diferente a la de los textos propios de la comunidad disciplinar o los de la comunidad profesional, aunque en otros aspectos tengan puntos de contacto.

1. OBJETIVO GENERAL

La investigación llevada a cabo tuvo por objetivo principal revisar las formas en que se

construye la argumentación y la marcación de autoría para cada disciplina a través de géneros discursivos académicos en las diferentes licenciaturas de la FHCE.

A su vez, tuvo un conjunto de objetivos específicos

1. discutir la naturaleza de la construcción de las prácticas discursivas en la universidad.
2. relevar formas estables de argumentación y autoría a partir de un análisis elaborado en base a un conjunto seleccionado de monografías de las diferentes licenciaturas;
3. relevar las exigencias para la elaboración de trabajos académicos en las diferentes licenciaturas a partir de entrevistas en profundidad con docentes;
4. relevar las principales dificultades detectadas en el proceso de elaboración por estudiantes que hayan aprobado al menos una materia mediante monografía (mediante cuestionarios y también mediante entrevistas en profundidad);
5. aportar a la construcción de acciones pedagógicas en diversos formatos (por ej. talleres, tutorías) para la elaboración de trabajos académicos desde una perspectiva lingüística, en colaboración con las diferentes licenciaturas y con la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la FHCE.

1. METODOLOGÍA

En primer lugar, se procedió a la configuración del corpus de investigación en base a trabajos monográficos existentes. Se recopiló y procesó digitalmente mediante herramientas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR por su sigla en inglés) un conjunto de monografías en las distintas licenciaturas, según el siguiente detalle: 11 trabajos de Ciencias Antropológicas, 9 trabajos de Ciencias de la Educación, 4 de Filosofía, 7 de Letras, 25 de Lingüística y 3 de Ciencias Históricas. Si bien el diseño original de investigación preveía un número equivalente de trabajos por licenciatura, la asimetría en el número apunta a la mayor o menor accesibilidad a los datos en el proceso de su recolección. Tal asimetría no supone necesariamente una distorsión en los posibles caminos de interpretación de los datos, abordados en los distintos trabajos realizados en el marco del proyecto (ponencias y capítulos que conforman un libro publicado, Gabbiani y Orlando, 2016).

A partir de este corpus de producciones escritas, se realizó una revisión de algunos de sus aspectos constitutivos, a los efectos de caracterizar las formas argumentativas y el establecimiento de los puntos de vista que las sustentan, así como los recursos lingüísticos que los escritores de esos trabajos adoptan para sustentar sus propios puntos de vista en tanto que “autores” de ese trabajo argumentativo. Tal caracterización busca analizar los aspectos lingüísticos que en el juego entre modo, tenor y texto hacen percibir a una producción como adecuada (o inadecuada) a los profesores en tanto que lectores / productores con experticias disciplinares. El trabajo de análisis y categorización descriptiva/interpretativa de las producciones escritas, orientado por la noción de géneros discursivos, refiere fundamentalmente a diversos elementos sistémicos de la lengua española.

Esta investigación se abordó desde una perspectiva “contextualmente sensible”, es decir, que considera a los productos escritos atendiendo a sus contextos de producción y circulación. Dado el interés por realizar un análisis que incorpore estos aspectos contextuales, no solo en términos de las propias producciones escritas sino también en lo referente a los participantes en las prácticas letradas académicas (en este caso, la realización de trabajos monográficos), se trabajó con otros instrumentos de recolección de datos para acceder a la comprensión de los procesos de elaboración (por parte de los estudiantes) y acompañamiento (por parte de los profesores) de los trabajos monográficos. El conjunto de instrumentos de registro de datos incluye:

- un cuestionario dirigido a estudiantes habilitados a escribir trabajos monográficos para la aprobación de algunos cursos de la FHCE, aplicado a 413 estudiantes;
- un segundo cuestionario en línea aplicado a 112 estudiantes de la FHCE,
- un cuestionario dirigido a docentes de distintas licenciaturas con experiencia en la dirección de monografía,
- un taller de discusión para la elaboración de monografías realizado al término del año 2013 (grabación audio).

Para dar cuenta de los procesos de construcción y de acompañamiento de los trabajos

monográficos, en todos los casos el análisis se realizó en el marco de un estricto anonimato a los efectos de proteger a las personas y a los espacios institucionales involucrados.

2. RESULTADOS

Dadas las limitaciones de espacio para esta exposición, presentamos un breve resumen de algunos de los resultados obtenidos. La publicación ya señalada (Gabbiani y Orlando, 2016) desarrolla estos puntos y otros.

a) En relación con el lugar que ocupan las monografías en los planes de estudio de la FHCE, se constata que el cambio de planes realizado entre 2010 y 2014 tuvo como efecto un descenso en la cantidad de monografías exigidas en cada licenciatura, y la aparición del requisito de elaborar tesis o tesinas en algunas licenciaturas (historia, letras, filosofía, educación). Se mantiene en los planes nuevos la misma opacidad en la definición de tesis y tesinas que existía en relación con las monografías en los planes de 1991, mientras que para estas últimas habría una presentación más explícita.

b) Existe un desajuste entre lo que los profesores creen que hacen en relación con la orientación de las monografías y lo que los estudiantes esperan recibir de los profesores. Se constata que no hay pautas comunes en la FHCE para la elaboración de monografías, y que en general tampoco se genera un espacio en cada licenciatura para discutir estos temas y llegar a un acuerdo acerca de cómo orientar a los estudiantes. Los docentes consideran, sin embargo, que las monografías son una forma de evaluación adecuada al nivel de grado por distintas razones, destacando así su función pedagógica, y que cumplen un papel importante en la formación de los estudiantes como futuros investigadores y para su actividad profesional. Por su parte, 41% de los estudiantes encuestados opina que la elaboración de monografías es una causa para el retraso en el egreso, y consideran también que carecen de información suficiente y de orientación por parte de los profesores.

c) El análisis de las monografías que conforman el corpus reunido muestra que tanto la organización de los textos como las formas de argumentar presentan diferencias según las disciplinas. Algo similar ocurre con el uso de diferentes recursos analizados, como, por ejemplo, el uso de definiciones, de oraciones interrogativas y de verbos de percepción. No se encontraron diferencias por disciplina en las estrategias de construcción de los títulos de las monografías, pero fue posible identificar los recursos utilizados y sus finalidades.

d) Se ubicaron las modalidades de representación del discurso ajeno más utilizadas, se analizaron las ocurrencias y la distribución porcentual de las formas verbales y pronominales de primera persona del singular y del plural en tres licenciaturas de las seis estudiadas y se encontró que existen diferencias disciplinares importantes en el uso de este tipo de marcas morfológicas. Lo mismo ocurrió con la cantidad de ocurrencias y la distribución porcentual de los distintos tipos de citas textuales en tres licenciaturas.

3. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los estudios que apunten a describir las características de los géneros disciplinares pueden ser de gran utilidad, ya que permiten:

a) establecer pautas disciplinares precisas de *trabajo monográfico* útiles para la mayoría de los involucrados en la escritura de este tipo de trabajos.

b) facilitar el proceso de escritura de estos trabajos tanto para estudiantes como para docentes. Los estudiantes se beneficiarían de saber qué es lo permitido y qué es lo sancionado por la disciplina en la que se insertan y los docentes se beneficiarían ya que, casi seguramente, verían reducido el número de correcciones necesarias a nivel estilístico-verbal o composicional y podrían concentrarse aún más de lo que ya lo hacen en cuestiones de contenido disciplinar.

c) crear conciencia entre estudiantes y docentes acerca de la naturaleza disciplinar de la escritura académica y acerca de la inexistencia de un *saber escribir* a secas. Hay estudiantes y docentes que creen que “saber escribir” consiste en manejar más o menos razonablemente la norma lingüística, y que o bien no es tarea de la universidad encargarse de la enseñanza de la

lectura y la escritura, o bien debe solo plantear acciones remediales. No es posible ignorar los problemas relativos a la ortografía, el léxico o la sintaxis, porque efectivamente los estudiantes presentan estas dificultades, pero es necesario repensar posibles caminos a seguir para superar los problemas con la lectura y la escritura. Poner el foco en los desafíos comunicativos que enfrentan los estudiantes por medio de la toma de conciencia puede ayudar a que encuentren los cursos de lectura y escritura motivadores.

d) favorecer la inserción de los estudiantes en sus comunidades disciplinares.

Es necesario estudiar qué necesitan los estudiantes y qué expectativas tienen los docentes para planificar cursos con objetivos diferentes en cooperación con los docentes de las carreras, y no exclusivamente a cargo de especialistas de la lengua.

Junto con esta necesidad de que haya cursos diversos en diferentes momentos de la carrera, surgen algunas cuestiones que no son fáciles de resolver, que se encuentran señaladas en Pollet (1997: 100-101) y también en las discusiones sobre qué medidas tomar en nuestra universidad: ¿estos cursos deben ser obligatorios u optativos?; ¿se debe otorgar créditos por el cumplimiento de cursos remediales? Como sostiene Pollet (1997:101), estos cursos no siempre están legitimados por los estudiantes y muchas veces tampoco por los docentes de las carreras.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes y estudiantes que nos permitieron llevar adelante esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E. y otros (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Carlino, P. (2002). «Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué», en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-16.
- Carlino, P. (2004). «El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria», en *EDUCERE*, año 8, n.º 26, julio-setiembre, pp. 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (Orgs.) (2016) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: CSE-PIMCEU-Udelar.
- Lopez, E. y C. Padilla (2011). «Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades», en *Praxis. Revista de Psicología*, Universidad Diego Portales, Chile, año 13, n.º 20, pp. 61-89. Disponible en: <www.praxis.udp.cl>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: ungs.
- Navarro, F. (2014). «Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior», en F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA, pp. 29-52.
- Navarro, F. y J. P. Moris (2012). «Estudio comparativo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras», en I. V. Bosio y otros (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 151-168. Disponible en: <<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>. [Consultado el 2 de setiembre de 2015.]
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orlando, V. (2009). «Prácticas letradas en ámbitos académicos: caminos para andar», en *Jornadas de intercambio en el área social. Competencias lingüísticas: problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario*. liccom. Disponible en <http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_orlando.pdf>. [Consultado el 2 de setiembre de 2015.]
- Padilla, C. (2012a). «Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de Humanidades: experiencias de investigación-acción en curso», en A. Vázquez y otros (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Cátedra unesco de Lectura y Escritura, subsede Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 135-153.

Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]

- Padilla, C. (2012b). «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales», en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana, n.º 10, pp. 31-57.
- Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2011). «Competencias argumentativas en la alfabetización académica», en *Contextos de Educación*, Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas (unrc), vol. 1, n.º 11, pp. 1-17. Disponible en: <www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>. [Consultado el 5 de diciembre de 2015.]
- Pollet, M. C. (2012). «From Remediation to the Development of Writing Competences in Disciplinary Contexts: Thirty Years of Practice and Questions», en Thaiss et al. (eds.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places*. Carolina del Sur: The WAC Clearinghouse, pp. 93-103.
- Riera, G. E. (2015). «Tensiones y conflictos en las concepciones y programas de escritura académica», en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 2, n.º 3, pp. 127-152.
- Torres, C. (coord.) (2007). *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Torres, C., A. Fedorczuk y A. Viera (2009). *En diálogo desde la Universidad. Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología, CSIC.