

LENGUA, COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

Virginia Bertolotti (Compiladora)
Fernando Andacht - Magela Cabrera Castiglioni
María Gladys Ceretta - Alicia Díaz Costoff
Yanet Fuster - Beatriz Gabbiani
Elizabeth García de los Santos - Leticia Lorier
Mónica Méndez Caulín - Virginia Orlando
Rosalia Winocur



Facultad de
Información y
Comunicación



Experto Interdisciplinario
en Lengua de la Información
y la Comunicación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Lengua, comunicación e información

Lengua, comunicación e información

Virginia Bertolotti (Compiladora)

Fernando Andacht

Magela Cabrera Castiglioni

María Gladys Ceretta

Alicia Díaz Costoff

Yanet Fuster

Beatriz Gabbiani

Elizabeth García de los Santos

Leticia Lorier

Mónica Méndez Caulín

Virginia Orlando

Rosalía Winocur



Facultad de
**Información y
Comunicación**



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Lengua, comunicación e información

© Los autores, 2018

© Facultad de Información y Comunicación, 2018

Esta edición se encuentra bajo Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Facultad de Información y Comunicación (FIC).

Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República (EI).

Universidad de la República (UDELAR).

Montevideo, Uruguay.

Esta publicación fue editada de forma independiente. Tanto la realización del coloquio «Comunicación, lengua e información: leer y escribir en clave académica» como del presente libro contaron con el apoyo del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.

Compilación

Virginia Bertolotti

Autores

Fernando Andacht, Virginia Bertolotti, Magela Cabrera Castiglioni, María Gladys Ceretta, Alicia Díaz Costoff, Yanet Fuster, Beatriz Gabbiani, Elizabeth García de los Santos, Leticia Lorier, Mónica Méndez Caulín, Virginia Orlando, Rosalía Winocur

Corrección de estilo

Cecilia Bértola da Rosa y Ernesto Macazaga

Diseño y diagramación

Gastón Begueríe

Diseño de Tapa y Contratapa

Unidad de Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación.

ISBN

978-9974-0-1632-3

Contenido

Presentación <i>Virginia Bertolotti</i>	1
¿Por qué razón reflexionar sobre los signos de la comunicación académica no equivale a hablar sobre el carácter moral de los peces? <i>Fernando Andacht</i>	5
Los textos académicos como géneros discursivos <i>Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando</i>	26
El salón de clases como espacio de negociación entre prácticas tradicionales y prácticas emergentes de lectoescritura <i>Rosalía Winocur</i>	43
Leer en la era digital sin perderse en el intento: ¿cómo apropiarse de los recursos de información? <i>María Gladys Ceretta</i>	65
La escritura académica y su vínculo con las competencias en información <i>Alicia Díaz Costoff y Magela Cabrera Castiglioni</i>	81
Las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología sobre sus prácticas letradas <i>Yanet Fuster</i>	100
Usos de los foros virtuales en un curso universitario: las interacciones entre docentes y estudiantes <i>Leticia Lorier</i>	123
Las consignas como reguladoras de la lectura y la escritura: la experiencia de los talleres del Programa LEA <i>Elizabeth García de los Santos y Mónica Méndez Caulín</i>	142
Del género discursivo a la versalita: ciencias del lenguaje aplicadas a la enseñanza de la escritura de posgrado <i>Virginia Bertolotti</i>	155

Presentación

Una práctica común en el mundo académico es reunir los resultados de presentaciones orales en congresos, coloquios, jornadas en un texto único con el fin de difundir lo sucedido a un público no presente. Es el caso de este libro, que surge de las presentaciones realizadas en la Facultad de Información y Comunicación en 2017 durante dos encuentros académicos: el coloquio *Comunicación, lengua e información: leer y escribir en clave académica*¹ y la mesa temática *Múltiples miradas para múltiples alfabetizaciones*, realizada en las II Jornadas de investigación. Estas dos actividades, bien distintas en su dinámica y diferentes también en cuanto al público que convocaron, tuvieron como rasgo común la confluencia de estudiosos e investigadores en diferentes disciplinas y con diferentes formaciones.

Este libro pone a disposición las versiones escritas de esos trabajos, que han permitido comenzar a dialogar sobre la lectura y la escritura académicas desde tres ópticas: la de la comunicación, la de la información y la de las ciencias del lenguaje. Con el objetivo de avanzar en el necesario intercambio entre disciplinas, se pidió a los autores que sus presentaciones se concibieran como dirigidas un público especializado.

Abre el libro un capítulo de Fernando Andacht, especialista en semiótica, titulado «¿Por qué razón reflexionar sobre los signos de la comunicación académica no equivale a hablar sobre el carácter moral de los peces?», en el cual se ocupa, entre otras cosas, de títulos crípticos en publicaciones académicas. En rigor, recupera la preocupación ya secular de Peirce por una retórica de la ciencia que evite los

¹ Este evento fue promovido por Gladys Ceretta y quien firma esta presentación, y tuvo el apoyo del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República. El coloquio, que reunió a más de cien personas provenientes de diferentes instituciones educativas y de investigación, contó con la participación de la profesora Elvira N. de Arnoux, de la Universidad de Buenos Aires, quien comentó las exposiciones al tiempo que evaluaba aspectos políticos, curriculares y logísticos en relación a la escritura académica y científica.

discursos endogámicos como forma de legitimación vana dentro una comunidad académica. Lo hace a partir, sobre todo, de su experiencia en el campo disciplinar de la comunicación mediática. Este está seguido por el capítulo llamado «Los textos académicos como géneros discursivos», de Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando, ambas lingüistas. Se lo podría ubicar en las antípodas del de Andacht, ya que se insiste allí en la existencia de relaciones fuertes entre comunidades académicas y particularidades discursivas. Sin embargo, no es así, dado que esa insistencia se enmarca en una reflexión mayor sobre el papel de la escritura académica y profesional, o, en la concepción de las autoras, sobre *las prácticas de escritura* en el contexto universitario y sobre quién las debe enseñar así como cuándo y cómo debe hacerlo.

Como todos los capítulos de este libro, el de Rosalía Winocur, antropóloga, se ocupa también del ámbito universitario, pero no de los textos sino de los lectores. «El salón de clases como espacio de negociación entre prácticas tradicionales y prácticas emergentes de lectoescritura» cuenta sobre las formas de leer de los estudiantes universitarios, incluyendo en el leer de los universitarios las diversas actividades intelectuales que se realizan a través de las pantallas —en sus múltiples manifestaciones— y su integración de estas con las formas tradicionales de leer textos académicos, científicos o literarios. De la etnografía realizada por Winocur surgen cuestiones relacionadas con el tipo de texto y la evaluación de la información, cuestión retomada en el capítulo siguiente.

En diálogo no explícito con el texto anterior, en «Leer en la era digital sin perderse en el intento: ¿cómo apropiarse de los recursos de información?», Gladys Ceretta bibliotecóloga y especialista en alfabetización en información, explica de qué manera la competencia lectora es un elemento central para el acceso a la información y explica también que no se agota en ella la *alfabetización informacional*, ya que esta supone, además, contar con estrategias de selección, evaluación y uso de la información. En la misma línea de reflexión desde la Ciencia de la Información, Magela Cabrera y Alicia Díaz, bibliotecólogas ambas, presentan resultados de sendas investigaciones sobre las competencias informacionales de estudiantes

universitarios, centradas en la relación entre la escritura y la comunicación y evaluación de la información. «La escritura académica y su vínculo con las competencias en información» se enfoca en las trayectorias académicas de los estudiantes y en la elaboración de sus tesis de grado. Por su parte, Yanet Fuster, docente de Literatura y bibliotecóloga, en su capítulo, «Las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología sobre sus prácticas letradas», indaga sobre la articulación entre formación académica disciplinar y manejo de la lengua escrita. Comparte los lineamientos teóricos presentados en el capítulo de Gabbiani y Orlando, aunque su trabajo pone el peso descriptivo y analítico en la ciencia de la información como disciplina y en su enseñanza.

Los tres últimos textos se ubican, más aun que algunos de los anteriores, en el ámbito de la enseñanza. El primero de ellos se relaciona con las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a ese ámbito. El trabajo «Usos de los foros virtuales en un curso universitario: las interacciones entre docentes y estudiantes» presenta resultados de una investigación llevada adelante por Leticia Lorier, licenciada en Comunicación y docente universitaria en el campo de la lengua, quien muestra de qué manera docentes y estudiantes se comunican en entornos presenciales y en entornos virtuales, con especial énfasis en el análisis de los comportamientos lingüísticos escritos de los docentes. También analiza el comportamiento lingüístico de los docentes el trabajo de Mónica Méndez, licenciada en Lingüística, y Elizabeth García de los Santos, docente de Idioma Español, quienes presentan su experiencia en el análisis y producciones de consignas con docentes universitarios. El último de los textos, escrito por quien firma esta presentación y titulado «Del género discursivo a la versalita: ciencias del lenguaje aplicadas a la enseñanza de la escritura de posgrado», explicita los supuestos que sustentan cursos focalizados en la producción de tesis de posgrado.

Es mi deseo que este texto contribuya al diálogo entre disciplinas no solo con el objetivo de mejorar la comprensión de un mismo objeto —las prácticas de escritura y el procesamiento y la comunicación de la información en ámbitos académicos— sino que contribuya también a mejorar la enseñanza, fin primordial de la Universidad

de la República e institución de acogida de todos los autores de este libro, a quienes agradezco su colaboración.

Virginia Bertolotti

¿Por qué razón reflexionar sobre los signos de la comunicación académica no equivale a hablar sobre el carácter moral de los peces?

Fernando Andacht

Departamento de Teoría y metodología de la comunicación

Facultad de Información y Comunicación

fernando.andacht@fic.edu.uy

Resumen

En este capítulo se reflexiona sobre el papel que cumple la retórica en el discurso académico, a partir de la idea de que se trata de una escritura de vocación socializante. Se retoma, para ello, las inquietudes de Peirce sobre el contexto del desarrollo académico de la investigación, algo que conforma hoy gran parte de la vida cotidiana del sistema académico y academicista de todo el mundo. El texto aborda casos concretos de cómo afectan algunas prácticas de escritura el vínculo entre la comunidad científica y la sociedad, los ejemplos usados provienen del área de las ciencias de la comunicación en particular.

Introducción

[L]a base de todo pensamiento e investigación son los símbolos, y la vida del pensamiento y de la ciencia es la vida inherente en los símbolos (Fragmento de «La ética de la terminología», Peirce, *EP 2*: 262, 1903)

En el presente texto, voy a ocuparme de reflexionar sobre el papel que cumple la retórica en el discurso académico, en esa escritura de vocación socializante, ya que es realizada para necesariamente ser compartida por los pares de quien escribe, en principio, y luego, eventualmente, por un número indeterminado —aparentemente menguante en la actualidad (Billig 2013), a pesar de las amplias sendas abiertas por las redes sociales— de lectores del ámbito académico (estudiantes, docentes). Para tal fin, en primer lugar, voy a convocar al pensador americano Charles Sanders Peirce (1839-1914). Se trata del fundador de la corriente de pensamiento conocida como *semiótica triádica*, un modelo lógico de significación que no se apoya en la psicología o en otras ciencias sociales, sino que procura explicar la generación autónoma y teleológica del sentido a partir de la propia acción lógica de los signos (Ransdell 1989). Con lucidez anticipatoria, Peirce escribió una serie de textos sobre la importancia del estilo, de la dimensión formal del texto científico; se trata de un ámbito discursivo que parece no admitir tal preocupación por parte del autor. Tal es la motivación de «Ideas, stray or stolen, about scientific writing» (1904), un manuscrito breve y profético —por el temprano reconocimiento, a inicios del siglo XX— sobre el notable crecimiento y el valor de las publicaciones científicas en revistas, que Peirce menciona ya al inicio de su texto. Con ironía, el lógico americano utiliza la llamativa analogía que se encuentra en la base del título de este capítulo, para describir por el absurdo la incomprensión o incluso negación de la importancia y relevancia de la escritura académica.

A continuación, presento algunas ideas de una obra del sociólogo inglés Michael Billig (2013) en la que, bajo un título humorístico —también irónico—, *Learn to Write Badly. How to Succeed in the Social Sciences*, cuestiona la claridad y la supuesta capacidad analítica de muchas publicaciones en el campo de las ciencias sociales. No se trataría, en su planteo, de un problema aislado, sino de una característica sistémica o tendencial que proviene de la formación misma de quienes se dedican a enseñar e investigar sobre esa área del conocimiento académico. No creo aventurado afirmar que, sin citarlo, o tal vez sin siquiera conocer su obra, Billig retoma más de un siglo después el trabajo pionero de Peirce, y al hacerlo demuestra

con abundantes ejemplos —tarea áspera si las hay, por lo sensible de la elección de sus ilustraciones— cómo a menudo el lenguaje académico en esta rama del saber científico sirve para ofuscar la inteligencia crítica, en vez de demostrar de modo comprobable y riguroso el funcionamiento de la sociedad. La ironía mayor, sin duda, radica en que, según el autor, ese defecto de exposición escrita y científica, lejos de perjudicar las perspectivas laborales del investigador, y su avance en la carrera académica, serviría en la actualidad para asegurar su progreso, es decir, para que el responsable de tal escritura defectuosa, oscura y poco amigable consiga conquistar un lugar bajo el sol que hace florecer las ciencias sociales de nuestra época.

1. Peirce y sus variaciones especulativas y retóricas (1893-1904)

El especialista John M. Krois, quien en 1978 escribió la introducción al breve texto con características de manifiesto de Peirce que he decidido usar como base para presentar su visión al respecto de una necesaria retórica de la ciencia, enumera las diversas denominaciones que el lógico americano utilizó para este aún joven campo, lo cual nos permite comprender la gran importancia que el tema tenía para el semiótico:

La teoría retórica de Peirce es mencionada en sus escritos como «retórica especulativa» y también como «retórica formal», «retórica pura», y «metodéutica». Esta variada terminología fue el resultado de la búsqueda de Peirce del mejor modo de comunicar sus ideas y es un ejemplo del modo en que él concibió que la retórica y la ciencia son inseparables. Él presentó sus ideas sobre este tema bajo el rótulo de la «ética de la terminología», un área que debe ser considerada como un aspecto de su teoría de la retórica (Krois 1978, p. 145).

Acto seguido, Krois enuncia de modo conciso y claro cuál es el alcance principal de esa rama de la lógica a la que Peirce dedicó muchos esfuerzos en los últimos años de su vida: «Peirce desarrolló la idea de la retórica especulativa, que estudia los métodos que deben ser adoptados en la procura, exposición y aplicación de la verdad» (Krois 1978, p. 148).

Vamos ahora a ese texto no publicado en vida de Peirce, pero del que se tiene la casi completa certeza de que fue compuesto en 1904, en el cual el autor desarrolla sus ideas de un modo que recuerda mucho al Saussure (1857-1913) del *Curso de lingüística general* (1916), cuando el lingüista vaticina el nacimiento de una «ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social» (Saussure 1916, p. 66). Esa ciencia, a pesar de no existir en el momento en que Saussure escribía esas palabras, ya tenía asegurado su lugar entre las ciencias importantes. Semiología y retórica especulativa son dos ciencias anticipatorias que han recorrido un camino lleno de conquistas, ya sea a través del nombre *semiótica* —hoy término común para casi todas las escuelas o modelos teóricos que se dedican a estudiar la significación— o en los estudios de la ciencia que especialistas europeos como Knorr Cetina (1981), Latour y Woolgar (1979), Latour (1987) y el canadiense I. Hacking (1999) han vuelto conocidos.

El texto de Peirce comienza con la expresión de una preocupación ante lo que era apenas el desarrollo inicial en Estados Unidos del ámbito universitario de investigación, en el que, lamentablemente, Peirce solo pudo participar de modo efímero y periférico (Brent 1993). El incipiente problema indicado por el lógico es hoy parte de la vida cotidiana de las ciencias que se amparan dentro del sistema académico, en todo el mundo:

Las revistas científicas están publicando, en la actualidad, muchas discusiones relativas a dos asuntos que la reciente enorme multiplicación de genuinos trabajadores científicos ha vuelto un asunto de importancia vital a saber, el mejor vocabulario científico para una u otra rama del conocimiento, y los mejores tipos de títulos para trabajos científicos. Ambas son cuestiones claramente retóricas (*EP* 2: 325)¹.

¹ Cito la obra de Peirce del modo habitual: *EP* 2 remite al volumen 2 de la antología *The Essential Peirce*; *CP* [x.xxx] remite al volumen/párrafo en *The Collected Papers of Charles S. Peirce*, y cito la edición crítica en curso, *Writings of C. S. Peirce. A Chronological Edition*, así: *Writings* X: xxx, volumen y página. Todas las traducciones me pertenecen. De ser pertinente, se inserta además de la referencia a la obra de Peirce, el año de su composición.

Aunque la referencia a la «enorme multiplicación» de investigadores hecha en 1904 seguramente nos hace sonreír hoy, si pensamos comparativamente en los datos estadísticos actuales de ese campo profesional, sin duda, para ese momento fundacional del campo de investigación en América del Norte, es destacable que ya fuera considerado como un tópico a ser atendido. Parece acertado asignarle importancia al tipo de discurso usado para la exposición de la investigación, y más específicamente aún, como hace Peirce, recomendar prestar mucha atención al estilo empleado en la formulación de los títulos, esa puerta obligada para la entrada al texto. Alcanza con pensar en su relevancia presente, así como en la de esas pocas palabras claves de las que se debe disponer luego del resumen de cada artículo científico, para clasificar la publicación, y de ese modo conseguir atraer a sus lectores naturales, aquellos que tienen la mayor afinidad con esa publicación.

Esa cautela estilística y formal no es desdeñable en un mundo saturado de información, y necesitado de claras y bien argumentadas publicaciones. Luego de enunciar con seguridad la posible relevancia de su aporte al mundo de la comunicación de la ciencia, Peirce apela al humor y explica el motivo por el cual cree que no había habido hasta entonces un desarrollo importante de esa retórica de la ciencia de la que se siente, probablemente, «un explorador o pionero» (*backwoodsman*) que se ocupa de despejar un claro en esa maleza, tal como lo planteó, en relación con el naciente estudio de la semiótica (CP 5.488)². Así describe con ironía la aparente o supuesta incongruencia entre la preocupación por el avance de la ciencia en publicaciones, y la retórica como estudio de las expresiones más adecuadas para producir materialmente esos textos:

A un buen número de personas de la cultura literaria le ha parecido hasta el momento que había poco o ningún espacio en los escritos científicos para alguna regla de retórica otra que la de expresarse del modo más simple y directo, y que hablar del estilo de una comunicación científica era parecido a hablar del carácter

² En el original: «I am, as far as I know, a pioneer, or rather a backwoodsman, in the work of clearing and opening up what I call *semiotic*, that is, the doctrine of the essential nature and fundamental varieties of possible semiosis» (CP 5.488, 1907).

moral de un pez. [...] se considera el reunir las ideas de retórica y de ciencia como un ejemplo típico de incongruencia (*EP 2: 325*).

Luego de esta suerte de demostración por el absurdo de la importancia que el lógico atribuye al desarrollo de una retórica científica, Peirce formula una predicción, comparable a la del lingüista ginebrino, sobre la importancia que cobrará esta rama de la lógica en el futuro:

Ya sea que pueda existir o no tal arte universal, debería haber de todos modos (y realmente hay, si los estudiantes no se engañan de un modo extraordinario) una ciencia a la que se debe referir los principios fundamentales de todo lo que sea como la retórica, —una *retórica especulativa*, la ciencia de las condiciones esenciales bajo las cuales un signo puede determinar un signo interpretante de sí mismo y de lo que sea que signifique, o pueda, como un signo, producir un resultado físico (*EP 2: 326*).

También en una línea de pensamiento no muy lejana a la usada por Saussure, cuando éste amplía el repertorio de los signos a ser analizados por esa futura semiología, el lógico Peirce se adelanta a una posible incompreensión sobre el cuerpo de signos a los que deberá aplicarse esta retórica de la ciencia o especulativa³. Esta rama de la lógica no se limitará a las expresiones verbales escritas, sino que entran en su dominio la geometría, la descripción de fenómenos de astronomía y hasta esculturas y pinturas a las que no en vano se las critica, acota, por ser «demasiado retóricas». En todas estas instancias de observación y notación, explica Peirce, habría expresiones «sujetas a una forma obligatoria de afirmación (*statement*) que es artificial en extremo» (*EP 2: 326*). Luego describe un omnicompreensivo paisaje de los signos a ser analizados por la retórica especulativa como potencial o posible ciencia del futuro, con un sitio ya asegurado:

³ Cabe aclarar que el atributo *especulativa* con que califica esa retórica es usado por Peirce como sinónimo de *teórica* (Ransdell 2006), por ese motivo, el semiótico escribe sobre el «estudio de una clase puramente científica, y no una ciencia práctica, aún menos un arte» (*EP 2: 328*).

Vamos a dejar de lado tales objeciones mediante el reconocimiento ya mismo, como un *ens in posse*, de un arte universal de la retórica que consistirá en el secreto general sobre cómo volver los signos eficaces, incluyendo en el término *signo* toda imagen, diagrama, grito natural, dedo que apunta, guiñada, nudo en nuestro pañuelo, recuerdo, sueño, fantasía, concepto, indicación, réplica, síntoma, letra, numeral, palabra, oración, capítulo, libro, biblioteca, y en resumen lo que fuera, sea en el universo físico, sea en el del pensamiento, que, ya encarne una idea de cualquier clase (y que se nos permita usar este término para incluir propósitos y sentimientos), o esté conectado con algún objeto existente, o referido a acontecimientos futuros por una regla general, causa que otra cosa, su signo interpretativo, sea determinada a tener una relación correspondiente con la misma idea, cosa existente, o ley (EP 2: 326).

Dos años antes de producir este manuscrito, Peirce había vinculado la retórica especulativa con la configuración triádica del signo, la cual se encuentra en el núcleo mismo de su modelo teórico:

La lógica transuasional, que yo llamo *retórica especulativa*, se conoce sustancialmente por el nombre de *metodología*, o mejor aún, de *metodéutica*. Es la doctrina de las condiciones generales de la referencia de símbolos y de otros signos a los interpretantes que ellos buscan determinar [...] (EP 2: 93).

El interés de este acercamiento previo de Peirce a la noción que me ocupa en esta sección del capítulo (la retórica científica) es destacar la contribución analítica que puede aportar su propuesta metodológica. Aunque se la tiende a olvidar en estos tiempos de un casi industrializado régimen promocional del universo académico, como lo expongo en la próxima sección, que se basa en la monografía de Billig (2013), la idea distintiva que caracteriza una publicación científica, su cometido original y básico, es el volver comunitarios o públicos aspectos desconocidos de la realidad. Lo que Peirce denomina *interpretante* —a diferencia del *intérprete*, que es un agente histórico y concreto situado en algún punto espacial y temporal del mundo— es un signo más desarrollado que posibilita el crecimiento del signo, y que

es generado lógicamente por la relación real entre el objeto y el signo que lo vehiculiza. «Los símbolos crecen», afirma Peirce, pues:

Ellos surgen del desarrollo de otros signos, particularmente de los íconos, o de signos mixtos que comparten la naturaleza de íconos y de símbolos. Solo pensamos en signos. [...] Si una persona crea un nuevo símbolo, eso ocurre mediante pensamientos que involucran conceptos. Por ende solo a partir de los símbolos puede crecer un nuevo símbolo [...] Un símbolo, una vez que existe, se extiende entre los pueblos. En uso y en experiencia, su significado crece. Palabras tales como fuerza, ley, riqueza, matrimonio, poseen para nosotros significados muy diferentes de los que tenían para nuestros bárbaros ancestros (*CP* 2.302, 1902).

¿Qué ocurre cuando el objetivo original y genuino de la publicación académica es desviado para fines no estrictamente científicos, sino de crecimiento profesional y personal, para que el autor de la publicación pueda conseguir la inserción en una subcomunidad académica, y mejorar su posicionamiento, algo no muy diferente de lo que ocurre con una marca, en el mundo de consumo actual? Como discuto en la próxima sección, la auténtica finalidad de volver pública una investigación científica se diluye, y se desvía significativamente en ese caso, con una notoria pérdida en su capacidad de contribuir a esa «comunidad sin límites definidos, y capaz de un definido crecimiento del conocimiento» (*CP* 5.311), que Peirce usa para definir lo real como entidad inseparable de la genuina investigación.

2. Cómo escribir mal y triunfar académicamente

Con una atractiva mezcla de humor y de rigor, el sociólogo inglés Billig (2013) escribió una monografía sobre lo que podría ser descrito como un abordaje materialista histórico del aprendizaje y ejercicio contemporáneo de la escritura académica, acompañado por la necesaria y fundamental publicación o difusión de dicho discurso, en la actualidad. Su libro puede leerse, en mi opinión, como un interpretante independiente del breve texto que Peirce escribió más de un siglo antes (en 1904). Me refiero a que se trata de un signo más desarrollado sobre la importancia

de prestar mucha atención al modo en que la retórica de las ciencias sociales busca perpetuar ese tipo de discurso formal y académico, muchas veces en desmedro del valor o relevancia de lo que este comunica. Por supuesto, la naturaleza reflexiva o autorreferencial de su proyecto no se le escapa al autor: Billig (2013) pertenece por profesión a la misma tribu que decide investigar —como ya lo hiciera Pierre Bourdieu, en su obra pionera en este campo, *Homo academicus* (1984), una de las previsible referencias del autor— y por eso vale la pena citar esta advertencia que Billig (se) hace:

Los científicos sociales no deberían sorprenderse si los modos en que nos ganamos la vida parecen estar afectando los modos en los que habitualmente hablamos y escribimos. [...] si queremos entender el mundo social en el que vivimos, deberíamos estar preparados para examinar cómo nosotros, científicos sociales, aprendemos a escribir en los extraños estilos que en la actualidad aceptamos como normales (Billig 2013, p. 39).

La tesis de Billig (2013) puede resumirse en este planteo algo cínico, que campea a lo largo del libro, y que está respaldado por abundantes y convincentes ejemplos reales de escritura de publicaciones en ciencias sociales:

Para hacer nuestro trabajo exitosamente, necesitamos adquirir una habilidad académica fundamental que los estudiosos de antaño no poseían: los académicos modernos deben ser capaces de continuar escribiendo y publicando aun cuando ellos no tengan nada que decir (Billig 2013, p. 26).

Un elemento clave en la demostración del carácter endogámico e interesado de las publicaciones en ese campo es el dispositivo conservador y sectario que determina en gran medida qué artículo habrá de publicarse y cuál no, en virtud del sistema de revisión de pares (*peer review*) que utilizan las revistas académicas. Del ingreso en estas publicaciones depende en buena medida el futuro profesional del investigador:

[El sistema] de evaluación por pares (peer review) vuelve las revistas en las ciencias sociales intelectualmente conservadoras. Los editores tienden a ser figuras establecidas y van a elegir a académicos con una actitud mental semejante a la suya para que actúen como revisores (Billig 2013, p. 62).

Por eso, Billig destaca que los editores de las revistas se encargan de explicitar en la página dirigida a potenciales autores que aquellas tratarán el enfoque que privilegien y el lenguaje asociado a dicho enfoque teórico/metodológico «como una propiedad protegida. Los potenciales autores saben que ellos van a aumentar la posibilidad de que sus trabajos sean aceptados en estas revistas si ellos usan esas palabras» (Billig 2013, p. 35). Este punto merece particular atención, ya que una de las críticas principales del autor es la condena o exclusión del «lenguaje común» en la escritura de los artículos, y la exigencia de emplear cierta «terminología de especialista», pues «los editores no tratarán toda jerga como siendo igualmente aceptable» (Billig 2013, p. 35). El uso de esa terminología se convierte así en una suerte de emblema de identidad que sirve para «identificar al autor como siendo parte de un enfoque, disciplina o subdisciplina aprobada» (Billig 2013, p. 35).

Importa tener presente que la discusión de Billig (2013) se limita al campo de las ciencias sociales; todos sus ejemplos provienen de estudios cualitativos de psicología social, de sociología, etc. Aclaro esto ya que su defensa del lenguaje común en la redacción de esos trabajos publicados tiene que ver con la aspiración — que personalmente considero razonable— de que exista un beneficio real capaz de compensar el considerable esfuerzo para descifrar un lenguaje técnico. No es admisible que dicho lenguaje abstracto y excesivamente complejo no sea más que la manifestación escrita, estilística y conceptual de una pertenencia sectaria del autor, junto con la operación de disimular u ocultar bajo esa retórica confusa y opaca que el texto publicado no aporta algo de valor sobre la realidad social. ¿Qué pasaría si se usaran palabras comunes para expresar lo que la jerga académica hace parecer algo importante y de carácter científico?

El objetivo del libro del sociólogo inglés es precisamente poner de manifiesto una estrategia que termina por ofuscar o confundir lo que no es más que verborragia inútil —salvo para el avance de la carrera de quien escribe y publica desde la academia— cuando lo que debería existir allí es el intento de develar aspectos aún desconocidos del mundo de la vida. Consciente de que su propuesta puede parecer una crítica meramente formal, que atiende solo a las apariencias discursivas, Billig explica que su «argumento no se basa en la estética, sino en identificar los rasgos lingüísticos de gran cantidad de producción escrita en las ciencias sociales y luego tratar de mostrar por qué tales rasgos no son los mejores adaptados para las ciencias sociales» (Billig 2013, p. 37). Así, la sobreabundancia de sustantivos, la permanente ausencia de toda mención al agente de las acciones en las descripciones, junto con otros rasgos, como la excesiva abstracción, apuntan a distanciar esos signos de los que usamos en la vida cotidiana, pero, como se encarga de demostrar Billig (2013, pp. 48-59), sin que obtengamos a cambio ninguna ventaja evidente, es decir, sin el aumento de comprensión del funcionamiento de la sociedad y de los individuos y grupos que la componen.

A modo de muestra, traigo ahora un caso de lo que el autor expone como un ejemplo típico del uso excesivo y abusivo de conceptos rimbombantes, aparentemente científicos, que compara con el comportamiento pretensioso basado en mencionar con frecuencia, y como al descuido, a personas famosas o importantes (en inglés: *name dropping*, ‘dejar caer nombres’) para darse importancia a uno mismo. La crítica de Billig se refiere a que el empleo de estas nociones no trae aparejada una aclaración y menos aún una explicación relevante que nos permita entender mejor la realidad que se supone el artículo debe describir de modo sistemático y riguroso. Lo más interesante es que el caso elegido por el autor es un texto que estudia los problemas de redacción de ensayos de estudiantes universitarios de grado sudafricanos, con un objetivo similar al que se propuso Bourdieu (1984) en la obra antes citada sobre el aprendizaje del lenguaje académico para poder acceder a esa prestigiosa posición social.

Uno de los ejemplos más claros de mala escritura que presenta Billig (2013) es un estudio que forma parte de un volumen colectivo dedicado específicamente al análisis de la escritura académica. Se trata del trabajo de Sue Starfield (2004), cuyo análisis se basa en un corpus compuesto por ensayos de estudiantes universitarios sudafricanos, y en el que la autora emplea la noción teórica *the ideational metafunction* (en Billig 2013, p. 48)⁴. La investigadora toma el concepto de un estudio de Prosser y Webb (1994), quienes también lo utilizan para el análisis de ensayos de estudiantes universitarios de grado. Lo singular es que estos dos autores explican en su obra que ese concepto de apariencia tan sofisticada se refiere en verdad a algo en extremo banal: «Con *metafunción ideacional*, nos referimos al significado en el modo en que este es usualmente concebido: como contenido» (Prosser y Webb 1994, p. 132, en Billig 2013, p. 50).

La búsqueda de Billig prosigue, y llega a la fuente original en que aparece el concepto en cuestión; se trata de una monografía del lingüista inglés Michael Halliday (2003), quien lo introdujo en combinación con otros dos términos técnicos como parte de su modelo funcional sistémico. Sin embargo, Halliday lo hizo con expresa cautela, y con cierta ambivalencia en relación con la nomenclatura por él elegida. Así, el lingüista manifiesta especial reserva sobre la posible incorrección de su propia decisión de asociar esa noción al término *metafunción*: «Encontré que era útil darle al término [*función*] el sello de lo técnico [inglés: *technicality*], al llamarlo mediante el término más importante (aun si etimológicamente dudoso) de *metafunción*»⁵ (en Billig 2013, p. 51). El procedimiento descrito por Billig puede esquematizarse así: A cita una noción altisonante, de aspecto científico de B, quien a

⁴ Billig (2013, p. 52) destaca que Starfield ocupa un lugar destacado en el sistema institucional de escritura y publicación, ya que es coeditora de la revista sobre enseñanza y aprendizaje del inglés académico *English for Special Purposes*, por lo cual, a juicio del autor ella es «una distinguida exponente de su campo».

⁵ «Halliday argumenta que el lenguaje se desarrolló en sus formas actuales para poder ser usado para amplias funciones: tales como la función interpersonal, para llevar a cabo encuentros interpersonales; la función textual, para crear textos coherentes; y la función ideacional, para conectar la lógica y la experiencia», y según Halliday, explica Billig (2013), «éstas son nociones muy abstractas sobre las funciones generales del lenguaje. Ellas no se refieren a las funciones particulares que los hablantes individuales podrían llevar a cabo con sus enunciados específicos» (Billig 2013, p. 51).

su vez lo tomó de *C*, pero no sin antes diluir su significado hasta convertirlo en una mera decoración textual. Aunque *C* definió el término correctamente, el traslado textual altera su significado hasta volverlo irrelevante, es decir, por completo desprovisto de valor científico. En el caso elegido por Billig, lo más llamativo es que al proceder de ese modo, los usuarios académicos de la altisonante noción de Halliday reproducen la estrategia empleada por los estudiantes cuyos ensayos analizó pioneramente Bourdieu (1984): «Ellos [los estudiantes] están encadenando términos académicos sin demostrar un conocimiento más profundo» (Billig 2013, p. 50). En cada etapa, el término técnico pierde buena parte de su importancia heurística y de su rigor original; el resultado final es una noción rayana en lo obvio cuyo real cometido es apenas impresionar al lector (o editor académico), pero que, en verdad, carece de validez teórica y/o metodológica: «El término *metafunción ideacional* [...] transmite profundidad y comprensión sin llegar a producir ninguna de las dos» (Billig 2013, p. 52).

No solo de palabras pomposas vive la escritura académica que es objeto de dura crítica por parte del sociólogo inglés. Para que el lector no se quede con la impresión de que la clase de problema descrito con agudeza por Billig se reduce al plano verbal, voy a referirme a un texto del cognitivista francés Sperber (1985, pp. 65-66). En esta obra, Sperber reflexiona sobre una compleja «fórmula canónica» que, en su clásica monografía *Antropología estructural* (1963, p. 225, edición inglesa, en Sperber 1985), Claude Lévi-Strauss afirma que le sirve para «reducir a ella todos los mitos», pero que él solo explica de modo excesivamente sucinto⁶. En otra obra suya, señala Sperber (1985), Lévi-Strauss agrega que él tuvo que citarla nuevamente como una prueba de que nunca dejó de estar guiado por ella (1973, p. 249, en Sperber 1985, p. 66). Sperber compara esa clase de afirmación con la de un químico o lingüista: ambos tienen la obligación de eliminar toda vaguedad o ambigüedad al respecto, pero el antropólogo francés ni siquiera da un ejemplo para ilustrar su real alcance, ni tampoco se molesta en mencionarla en el resto de su abundante obra. El autor (1985,

⁶ Esta es la fórmula de Lévi Strauss a la que el antropólogo francés le asigna tanta importancia en su aproximación al análisis de los mitos: « $Fx(a) : Fy(b) :: Fx(b) : Fa^{-1}(y)$ ».

p. 66) concluye que Lévi-Strauss no parece estar actuando «como un científico sino como un meditador transcendental que asegura estar guiado por su mantra». Aunque no parece adecuado concluir que hay un intento del antropólogo de ofuscar al lector bajo un manto de científicidad engañosa, este ejemplo, que proviene del mundo icónico-diagramático, exhibe signos que, de ser adoptados sin más por quienes se inician en esa escritura, tendrían un efecto más decorativo y de filiación teórica — de pertenencia al clan estructuralista, por ejemplo— que de un genuino esclarecimiento teórico del frondoso universo de los mitos en el mundo.

3. La irresistible fascinación de escribir sobre la construcción (de todo)

Solo a modo de breve complemento del iluminador trabajo de Billig (2013), voy a revisitar ahora un estudio que publiqué hace unos años en Brasil (Andacht 2005), en el cual procuro ilustrar cierta moda acompañada de falta de rigor en el campo académico de la comunicación mediática, que relevé en varias publicaciones de conocidos especialistas brasileños. En todos mis ejemplos, ese signo de los tiempos que Billig denuncia como una dañina distorsión estilística, a saber, la nominalización excesiva y el carácter abstracto que sirve para afianzar la pertenencia de quien escribe y publica como integrante oficial de cierto abordaje y de determinada subcomunidad en el universo sociológico, lo encuentro materializado en la noción de *construcción social*. Su uso inflacionario poco o nada respaldado por una explicación o justificación epistemológica y/o teórica suficiente me lleva a considerarlo una estrategia semejante a las que describe y critica Billig (2013), según lo expuse en la sección anterior.

Cabe aclarar y enfatizar que mis observaciones no se refieren al uso legítimo y con probado valor heurístico de la noción de *construcción social*, la cual proviene de la sociología del conocimiento —la obra de Mannheim en los años 1930 (en Hacking 1999), que fuera popularizada en todo el mundo académico por la obra de dos investigadores europeos, los sociólogos austríacos Berger y Luckmann (1966)—.

Cuando el concepto de *construcción social* llega respaldado por ese tipo de teorización, ya sea desde la sociología o de otras ciencias sociales (por ejemplo, la psicología social), nada tengo que objetar. Lo que ocurre en los ejemplos que presento brevemente ahora tiene como fin ilustrar el deseo de pertenencia a una subcomunidad que detenta en la actualidad cierto prestigio y considerable poder en las ciencias sociales y, entre ellas, en la ciencia de la comunicación.

Diversos artículos y monografías sobre la comunicación mediática publicados en Brasil se dedican a explicar la televisión (Duarte 2003; Souza Leal 2004), la fotografía (Kossoy 1999), el documental (Lins 2004) o el universo entero de la mediatización, el llamado *bios mediático* (Sodré 2002) como dispositivos que construyen la(s) realidad(es), según pude constatar hace ya algunos años (Andacht 2005, pp. 4-5). Lo más llamativo, pensando en el género discursivo del que se trata, es que en ninguno de estos trabajos se explicitan o problematizan los presupuestos epistemológicos en los que parecen basarse estos autores: ¿por qué en lugar de, digamos, *significar, representar, mediatizar* o simplemente *comunicar* cierta versión o visión de la realidad de la que se trate, todos ellos se dedican, según estos especialistas, a *construir* lo real o la(s) realidad(es), sin excepción (ni explicación alguna)? Elijo entre muchos ejemplos posibles el de un investigador muy respetado en el ámbito académico brasileño: «En verdad, hace mucho se sabe que el lenguaje no es apenas designativo, sino principalmente productor de realidad» (Sodré 2002, p. 26).

Cierro esta breve incursión en la ubicua presencia del *mantra* construccionista, para retomar la conclusión crítica de Sperber (1985) con respecto a la afición algebraica de Lévi-Strauss, es decir, una práctica académica ajena a un desarrollo riguroso y válido de esta teoría aplicada al campo comunicacional, con un par de referencias tomadas de estudios brasileños sobre cine documental de ese país. Lins (2004) analiza el documental *Um passaporte húngaro* (Kogut 2001, Brasil), que, según afirma, no sería un film tradicional por tratarse de la obra de alguien que «decidió solicitar [un pasaporte húngaro] y filmar el proceso, sin importar lo que ocurriría». Y por tal motivo, escribe Lins, el film está obligado a incluir el azar, lo

imprevisto, imponderables en su propia realización. Lins (2004) concluye así su análisis del documental: «Por ende, no se trata, como en los documentales más tradicionales, de una situación que preexiste al film, sino de una realidad que va siendo creada en el acto de filmar». *Crear* es usado aquí como un casi sinónimo de *construir* en las otras publicaciones relevadas. ¿Por qué no optó la especialista brasileña por una descripción del fenómeno más cercana al lenguaje común? ¿Por qué Lins no planteó que el documental de marras representa/describe/exhibe/cuenta/narra/muestra de modo minucioso el trámite burocrático necesario para obtener ese documento? Ese es precisamente el medio expresivo que defiende Billig (2013) como un seguro antídoto contra la opacidad y la ofuscación de las diversas jergas emblemáticas de los imprescindibles enfoques, que aseguran o maximizan el reconocimiento de la filiación del escritor/investigador. En vez de eso, afirmar que el lenguaje mediático estudiado *construye*, *produce* o *crea* la realidad tiene un inconfundible sabor técnico o teórico, y está respaldado por un grupo considerable de autores/cientistas sociales en ese campo de estudio académico.

Con cada nueva publicación que incurre en este tipo de acto de fe, que es el usar una noción técnica sin molestarse en explicar su pertinencia ni explicitar su valor heurístico, paradójicamente, se fortalece e incrementa su prestigio, lo que asegura a quien la usa un más fácil ingreso a ciertas publicaciones académicas. En mi texto (Andacht, 2005), llamo *síndrome de Prometeo* al acto de afiliarse de modo automático al llamado «giro mental desenmascarador» (Hacking 1999), que se encuentra en la base histórica del construccionismo social: la finalidad de tal enfoque teórico es poner de manifiesto la contingencia y los males causados por *X* —en mi trabajo, *X* se refiere a algún tipo de comunicación mediática y/o tecnológica—. Cada vez que un investigador apela sin más a esa suerte de *construccionismo por defecto* (o *a la moda*), estaría emulando al titán Prometeo, que hurtó el fuego para liberar a la humanidad. De modo análogo, aun si menos dramático, estos investigadores de la comunicación del siglo XXI procuran cambiar radicalmente nuestra visión y/o aprecio de *X*, por tratarse de una entidad injusta que aparece ante la sociedad, en su visión del mundo, como algo inevitable (cine, televisión, fotografía, periodismo

escrito), pero que, en verdad, es histórica, y por ende contingente y pasible de ser cambiada y cuestionada.

Para esta perspectiva popularizada en abundantes publicaciones académicas del ámbito de la comunicación mediática, el mal estaría encarnado por el sentido común o punto de vista ingenuo de las masas —aunque ese concepto haya hoy caído en desuso (Livingstone 2009), pues se lo ha sustituido por *mediación* o *mediatización*—. Tal vez el verdadero villano del que desean liberar a la sociedad los numerosos investigadores que se alinean en el síndrome de Prometeo no sean los siniestros y poderosos medios de comunicación, sino esa masa que utiliza el lenguaje de todos los días, ingenuo y acrítico, y cuyo eficaz y poderoso antídoto emancipador sería la necesariamente oscura jerga de un abordaje como, por ejemplo, el construccionismo social, o una versión diluida de la lingüística funcional sistémica, en el ejemplo citado del libro de Billig (2013).

4. La retórica especulativa como guía hacia el conocimiento científico de lo real

Lo que pretendí exponer en este capítulo es el considerable riesgo que acarrea la ortodoxia en el ámbito de la escritura académica del campo de investigación que (en parte) conozco: el estudio de la comunicación mediática. A mi entender, el problema que creí detectar hace ya un tiempo (Andacht 2005), y que en su monografía Billig (2013) ilustra de modo convincente y lúcido en relación al campo de las ciencias sociales, encaja bien en el ámbito del estudio académico de la comunicación. No prestar atención a esa retórica teórica o retórica de la ciencia que en la segunda mitad del siglo XIX y a inicios del XX el lógico americano Peirce designó (entre otros nombres) como *retórica especulativa* genera efectos preocupantes en la calidad de la producción académica resultante. El fundador de la semiótica triádica no estaba equivocado al ironizar sobre la supuesta (y equivocada) irrelevancia de una disciplina que sería bastante más útil y valiosa que el estudio de la vida moral de los peces, de acuerdo con Peirce.

Como señala Billig (2013), esta distorsión de la escritura y, por ende, de los hábitos que se adquieren tras largos años de entrenamiento para investigar, surge muy tempranamente, ya en los estudios de grado, y luego se profundiza y agudiza, cuando el joven investigador emprende la extensa travesía del posgrado, que culmina con la tesis de doctorado. Al final de ese itinerario, la capacidad o competencia intelectual que se supone que tales estudios deben desarrollar en quien se inicia en la investigación podría verse seriamente afectada por el deseo de pertenecer a una subcomunidad a la que solo se ingresa mediante la adopción forzosa, muy poco razonada o críticamente considerada de cierto vocabulario, de cierto *enfoque* al que se adhiere, al mismo tiempo que necesariamente se repudian otros abordajes. Típicamente, en estos tiempos de comercialización —se podría hablar del poder ejercido por la *industria académica*, para evocar la noción de *industria cultural*, de la Escuela de Frankfurt— esa decisión es tomada por el que se está formando como investigador, muchas veces sin haber considerado de primera mano las posibles debilidades y fortalezas de enfoques alternativos, diferentes, en el afán de ser reconocido como representante o adherente del enfoque que se ha decidido favorecer y seguir con devoción. Probablemente, tal enfoque es el que usa su supervisor académico, primero, y luego todos los demás académicos en conferencias y seminarios, y anónimos revisores de manuscrito de artículos, y el investigador que quien está cumpliendo este rito de pasaje habrá de encontrarse en su camino profesional.

5. Consideraciones finales

Para cerrar este texto, quisiera citar las palabras de un avezado conocedor de la obra peirceana, que dedica varios interesantes trabajos al estudio de su retórica especulativa o teórica. Colapietro (2007) concluye así un artículo sobre la relevancia de seguir los pasos más adecuados para llegar de modo falible y en el largo plazo a una representación verdadera que tienda a confundirse con la realidad semiotizada:

Las palabras son destinos cuyo ímpetu y desarrollo trascienden la capacidad de aquellos que las utilizan. Sus historias en efecto le enseñan a los enunciadores humanos lo que ellos quieren significar. Estas historias son casi siempre más complejas e inclusivas de lo que las imaginamos, también son mucho más oportunidades para la innovación y la capacidad inventiva que la inercia en dirección de reiteraciones poco o nada imaginativas y una fidelidad no cuestionadora (Colapietro 2007, p. 36).

Referencias bibliográficas

- Andacht, F. (2005). A síndrome de Prometeu: um obstáculo no desenvolvimento do campo da comunicação. *Intexto*, 2(13), 1-15.
- Berger, P. L. & T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City: Anchor Book.
- Billig, M. (2013). *Learn to Write Badly. How to Succeed in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Brent, J. (1993). *C. S. Peirce. A Life*. Bloomington: Indiana University Press.
- Colapietro, V. (2007). C. S. Peirce's Rhetorical Turn. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43(1), 16-52.
- Duarte, E. (2003). Televisão: entre gêneros/formatos e produtos. En: *Congresso Intercom*, 26, Belo Horizonte. Anais. Campo Grande: Intercom, 2003. 1 CD-ROM.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what*. Cambridge: Harvard University Press.
- Halliday, M. A. K. (2003). *On Language and Linguistics*. London: Continuum.
- Knorr Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Kogut, S. (2001). *Um passaporte húngaro*, (França/Brasil, 71'). Video.
- Kossoy, B. (1999). *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Krois, J. M. (1978). Bibliographic Note: Charles Sanders Peirce on Speculative Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 11(3), 147-155.
- Latour, B. (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press.

- Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: the Social Construction of Scientific Facts*. Los Angeles: Sage.
- Lins, C. (2004). Um passaporte húngaro, de S. Kogut: cinema político e intimidade. En *Encontro Nacional Compós*, 8, 2004, São Bernardo do Campo. Anais. São Bernardo do Campo: Compós. 1 CD-ROM.
- Livingstone, S. (2009). On the mediation of everything: ICA presidential address 2008. *Journal of communication*, 59(1), 1-18.
- Peirce, C. S. (1998). Ideas, stray or stolen, about scientific writing. En The Peirce Edition Project (Ed.), *The Essential Peirce Vol. 2* (pp. 325-330). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1998). The Ethics of Terminology. En The Peirce Edition Project (Ed.), *The Essential Peirce Vol. 2* (pp. 263-330). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1984). *Writings of Charles S. Peirce: a chronological edition*. (Peirce Edition Project, Ed., M. H. Fisch., Dir., & E. C. Moore, Ed. Gr1.) (Vol. 2). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1936-1958). *The Collected Papers of C. S. Peirce*. C. Hartshorne; P. Weiss, & A. Burks (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Prosser, M. y Webb, C. (1994). Relating the Process of Undergraduate Essay Writing to the Finished Product. *Studies in Higher Education*, 19, 125-138.
- Ransdell, J. (1989). Teleology and the Autonomy of the Semiosis Process. En *Arisbe. The Peirce Gateway*. Recuperado de <http://www.iupui.edu/~arisbe/menu/library/aboutcsp/ransdell/AUTONOMY.HTM>.
- Ransdell, J. (2006). C. S. Peirce (1836 1914). Entry on Peirce in the Encyclopedic Dictionary of Semiotics. En *Arisbe. The Peirce Gateway*. Recuperado de <http://www.iupui.edu/~arisbe/menu/library/aboutcsp/ransdell/eds.htm>.
- Saussure, F. de [1916] (2012). *Curso de lingüística general*. (A. Alonso, Trad.). Madrid: Alianza.
- Sodré, M. (2002). *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes.
- Souza Leal, B. (2004). A gente se vê por aqui: a realidade da TV numa perspectiva recepcional. En *Encontro Nacional Compós*, 8, 2004, São Bernardo do Campo. Anais. São Bernardo do Campo: Compós. 1 CD-ROM.
- Sperber, D. (1985). *On Anthropological Knowledge. Three Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Starfield, S. (2004). Word Power: Negotiating Success in a First year Sociology Essay. En L.J. Ravelli & R.A. Ellis (Eds.), *Analysing Academic Writing*. London: Continuum.

Los textos académicos como géneros discursivos

Beatriz Gabbiani

Instituto de Lingüística
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
begabb@vera.com.uy

Virginia Orlando

Instituto de Lingüística
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
vir.orlando@gmail.com

Resumen

En este capítulo se propone considerar los textos académicos como géneros discursivos y reflexionar sobre el rol de la escritura en la educación superior. Esto implica abordar los textos y la escritura *en la universidad* (es decir, en contexto) y su importancia en la práctica profesional, antes que los *textos académicos* (es decir, como una totalidad aislada). Este trabajo se plantea como un aporte para pensar el lugar que ocupan la escritura y la lectura en la órbita universitaria, involucrando a docentes y estudiantes, y también a egresados en sus prácticas profesionales.

1. Primera parte: por qué hablar de escritura en la educación superior

Comencemos por el nombre de este texto. Inicialmente consideramos pertinente abordar cuestiones relativas a cierto tipo de escritura que circula, normalmente, en

forma de texto escrito regulado por especificidades propias y características de comunidades disciplinares académicas (es decir, productoras y reproductoras de distintos tipos de conocimiento). Sin embargo, si pensamos en el papel de la escritura en la educación universitaria deberemos ir más allá de los *textos académicos* y pensar en los *textos en la universidad*, entendiendo por tales los productos escritos que circulan en el ámbito universitario, y que atienden tanto a cuestiones académicas como a las prácticas profesionales inherentes a las distintas formaciones que en la universidad se imparten.

Más aún, hablar de *textos en la universidad* tiene por previo *escribir en la educación superior*. ¿Por qué interesarnos en estos temas? ¿Por qué cobran interés estos «novedosos» asuntos?

Una semana antes de la realización del evento que motivó la presente publicación, circuló en los medios de prensa una noticia relativa al procesamiento de una profesional de la salud en un caso de presunta mala praxis. Según se indicaba, la jueza penal a cargo del caso decidió tipificarlo como homicidio culposo, y en el auto de procesamiento fundamentaba su decisión en que la profesional no había leído toda la historia clínica de la paciente¹.

Con la mención a ese caso no se busca instalar una polémica sobre la praxis (o eventual mala praxis) médica, sino recuperar un punto que puede pasar desapercibido o, en todo caso, desatendido: se trata de la presencia —crucial— de la escritura (y de la lectura, sin dudas) en una determinada praxis profesional. Y en todo caso, la discusión a partir de este hecho se asume desde el lugar de la voz social, a decir de Mey (1998)², del docente universitario.

¹ Consultado en <https://www.enperspectiva.net/en-perspectiva-programa/titulares/noticias-del-martes-8-de-agosto-de-2017/>, sección Noticias correspondientes al 8/8/17. El caso sucedió meses atrás, cuando una paciente consultó en el Hospital de Bella Unión por un cuadro abdominal. A la espera de la valoración del diagnóstico por un cirujano, fue atendida por la médica de guardia que indicó una medicación intravenosa. Minutos después, la paciente sufrió un *shock* alérgico y murió. La magistrada basó su dictamen en no haber leído toda la historia clínica de la paciente, ordenando suministrar una medicación a la cual la paciente era alérgica.

² Es decir, la voz de algún agente social con alguna función y algún interés en la comunidad. Las *voces sociales*, en el planteo del autor, corporifican discursos individuales y al mismo tiempo sociales, es decir, una *voz* es manifestación (dialéctica) de la producción individual y al mismo tiempo social emergente de los discursos en circulación.

El punto en cuestión, reiteremos, es la presencia de la escritura en la praxis profesional. Y en el fondo, la necesidad de cuestionarnos acerca de la opacidad institucional, en muchas circunstancias de la formación universitaria, sobre los requerimientos de un manejo afinado (como luego veremos, por este término deberá entenderse *situado*) de las acciones de leer y de escribir. Los docentes universitarios solemos asumir que si los estudiantes que recibimos en nuestros cursos, desde el primer día del primer semestre de una carrera, han «logrado» estar allí en función de una trayectoria de estudios previos, entonces ya saben leer y escribir.

Pero el hecho a considerar es que, con seguridad, conocen diversos formatos de lectura y escritura asociados a fases de estudios anteriores, pero no necesariamente conocen los propios de esta nueva fase. Con relación a acciones típicamente académicas, podemos preguntarnos: ¿Cuántos estudiantes han leído artículos publicados en revistas especializadas de alguna disciplina o, más aún, subdisciplina? ¿Cuántos han escrito un resumen para presentar una ponencia en una jornada de investigación? ¿O un póster con resultados de investigación? Y en términos de desempeño profesional, ¿cuántos de ellos están familiarizados con un encare médico? ¿Cuántos han tenido que escribir un informe técnico sobre estabilidad de estructuras de una construcción, o sobre la calidad ambiental del aire o del agua? ¿O una narrativa sobre las características de un niño con problemas de psicomotricidad, o de lenguaje?

Entra aquí la discusión acerca de qué entender por lectura y escritura, o mejor, por las acciones de leer y escribir. La noción de *conocimiento letrado* como «constructo único» ha sido ampliamente revisada y discutida en las investigaciones educativas sobre la lectura y la escritura. Al considerarla como resultante de la especificidad del dominio o de la tarea, se integran en la dinámica de leer y escribir los factores sociales y contextuales presentes en cada caso, abordándose entonces a ese conocimiento letrado en tanto que *conocimiento situado* (Gee 2000).

La lectura y la escritura, fenómenos involucrados en las prácticas letradas (es decir, los comportamientos compartidos socioculturalmente que dan sentido a los usos de leer y escribir en distintas situaciones) constituyen cada una un conjunto de

habilidades, comportamientos y conocimientos que componen extensos y sofisticados continuos. La consideración de la lectura y de la escritura en términos de prácticas letradas implica un abordaje sociocognitivo de las acciones de leer y escribir (cf. entre otros, Barton 1994; Street 1995; Gee 2005 [1996]; cf. McKay 1996; Leki 2000; Marcuschi 2007), y una mirada a estas como procesos no acabados y variables en función de los contextos, locales y globales (Morgan y Ramanathan 2005; Reder y Dávila 2005; Alexander y Fox 2006).

Si tratamos el conocimiento letrado en términos de conocimiento situado, parece ser que los docentes universitarios jugamos algún papel en relación con cómo leer y escribir, tanto en lo que compete a la construcción de los textos que circulan en las distintas comunidades de saber disciplinares (es decir, los *textos académicos*) como de los textos que circulan en las distintas comunidades profesionales (es decir, los *textos profesionales*). Pero no nos referimos a un papel del profesor de lectura y escritura de manera genérica o general, sino a un papel de familiarización-acercamiento de los textos como enunciados pertenecientes a distintos géneros discursivos.

Porque, en definitiva, las acciones de leer y escribir cobran otro alcance interpretativo, especialmente en lo concerniente a su relación con los contextos en que acontecen, cuando se las concibe enmarcadas en géneros discursivos (o textuales), como se discute en Bajtín (2002), y desde otras aproximaciones, como las de Eggins y Martin (1997) o Meurer *et al.* (2005).

Como señala Bajtín en uno de sus artículos más leídos (y al mismo tiempo desatendidos en su alcance e impacto), «El problema de los géneros discursivos», se trata de considerar las producciones lingüísticas en términos de los tipos *relativamente* estables que se configuran en las diversas esferas de uso de la lengua (Bajtín 2002 [1952-1953]). Son esos tipos los que constituyen géneros, en circulación dentro de *alguna* esfera de uso, con pautas propias de comportamiento discursivo —y esto convoca los recursos lingüísticos, claro está, pero también las estructuras de participación, los contextos más o menos institucionales, los tópicos

abordados y la circulación de estos, tanto en la oralidad como en el mundo escrito—

Está claro que una definición como esta abre las puertas a una categorización ilimitada (no infinita), porque todo conocimiento situado lo está dentro de esas diversas circunstancias y, además, dentro de algún marco sociohistórico mayor.

Concepto repetido hasta el cansancio, y reapropiado la mayoría de las veces en sus aspectos más superficiales, todo enunciado bajtiniano (es decir, todo resultado palpable de la instancia de enunciación en la que se realiza, sea esta oral o escrita), incorpora las condiciones específicas de funcionamiento de una esfera de uso no solo por su *contenido temático* y por su *estilo verbal*, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino también por su *composición* o *estructuración*. Es precisamente la especificidad, y también diversidad, de las incontables esferas de comunicación propias de todo agrupamiento social lo que concita la necesidad de enfocar la mirada en los contextos de producción y circulación de los textos, así como en las comunidades de interpretación (Bazerman 2006 [1988] y 2006 [1994]; Collins y Blot 2002; Orlando 2009, 2012 y 2013; Gabbiani 2009a, 2009b, 2010 y 2013).

Cabe agregar que, más allá de señalar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y las múltiples complejidades de abordar un intento clasificatorio de estos, se establece una distinción fundamental entre los géneros (discursivos) primarios, que surgen y circulan en la comunicación cotidiana, y los secundarios. Estos últimos «[...] —a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.— *surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc.*» (Bajtín 2002 [1952-1953], p. 250. El destacado es nuestro).

Gee (2005 [1996]) construye una reapropiación bajtiniana en la que discurre acerca de cómo en las sociedades pueden distinguirse Discursos primarios y

Discursos secundarios (los Discursos³ serían, en definitiva, producciones concretas instaladas en géneros, sea primarios, sea secundarios). Mientras que los primeros se conforman en la socialización primaria como miembros de una familia en un determinado entorno sociocultural, los segundos refieren a aprendizajes como parte de socializaciones del individuo en distintos grupos e instituciones. Dos aspectos importantes a resaltar sobre los Discursos refieren, por una parte, a las identidades construidas o asociadas a tales Discursos, y por otra, a su aprendizaje o adquisición.

Los Discursos primarios «[...] forman nuestras ideas iniciales e indiscutidas de *quiénes* somos y de *quiénes* son “como nosotros”, así como qué clases de cosas hacemos, valoramos y creemos nosotros» (Gee 2005 [1996], p. 150). Esta primera identidad social nos orienta en las actividades que no son «públicas», a diferencia precisamente de lo que sucede con los Discursos secundarios, que configuran precisamente nuestras capacidades de ser reconocidos y otorgan significación a nuestros actos «públicos». A lo largo de nuestras vidas nos encontramos con distintas formas de socialización, diferentes (o en ocasiones parcialmente coincidentes) de la socialización inicial en casa. Cada uno de estos procesos de socialización nos abre las puertas a la realización de acciones reconocibles en esos Discursos, y también a la construcción de diversas identidades (vinculadas, por ejemplo, a nuestra profesión, grupo, club). Por lo tanto, el ámbito institucional *universidad* conlleva, mediante la formación de sus estudiantes, el acceso a discursos secundarios de diversa índole, habilitadores de la construcción de diversas identidades académicas y profesionales.

Si la construcción de identidades conlleva el acceso a los Discursos compartidos por determinados grupos, debemos preguntarnos cómo los incorporamos. ¿Los adquirimos o los aprendemos? Es decir, ¿adquirimos estos Discursos mediante el

³ «Un Discurso es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo» (Gee 2005, p. 144). La versión en español es la traducción del texto producido originalmente en los años noventa. Dadas ciertas discrepancias en la versión española frente a la terminología del inglés, que involucra problemas de alcance conceptual, se manejan aquí tanto la edición en español como una edición inglesa de 1996 (ver Referencias bibliográficas).

contacto con modelos, procesos de ensayo y error y la práctica dentro de grupos sociales, sin una enseñanza formal? ¿O los aprendemos en procesos que implican un conocimiento logrado por medio de una enseñanza? Estas preguntas involucran asuntos de compleja resolución y convocan el juego entre ambos procesos (se trata de ver cómo participan adquisición y aprendizaje con relación a los distintos Discursos, tanto primarios como secundarios en un interjuego no excluyente de esos dos procesos).

Cabe aclarar, al ensayar una respuesta al menos parcial a esta cuestión, que en la universidad numerosos Discursos secundarios están orientados por variadas *literacidades*. La noción de *conocimiento letrado*, o *literacidad*, como ya se dijo, entendida esta de forma diversa a un «constructo único», puede presentarse como el dominio de un Discurso secundario que implica la letra (Gee 2005 [1996], p. 156). De ahí el reconocimiento de múltiples literacidades, tantas como Discursos secundarios que convoquen la presencia de actividades letradas. Por lo tanto, bien podemos hablar de literacidades universitarias, relacionadas a diversos Discursos secundarios académicos y profesionales que configuran a su vez diversas identidades académicas y profesionales.

En líneas generales, el dominio de una literacidad requiere el contacto con los modelos en ámbitos significativos y funcionales —es decir, su adquisición— en juego con un metaconocimiento —aprendido— (cf. Gee 2005 [1996]). En el caso de las literacidades universitarias, adquisición y aprendizaje también entran en juego, sobre todo a partir del «reclamo de transparencia institucional» que se instala en el conflicto entre la problematización y visibilidad de los conocimientos letrados de los estudiantes frente a la frecuente invisibilidad de las literacidades disciplinares y de las prácticas pedagógicas en las que esas literacidades se despliegan, asumiéndose como *dadas* (Lillis 2001, p. 22).

En suma, dentro de la universidad la trayectoria curricular del estudiante lo enfrenta a nuevos Discursos secundarios, disciplinares, académicos y profesionales, que involucran literacidades disciplinares, académicas y profesionales. La pregunta que se instala, al reflexionar sobre el interjuego entre adquisición y aprendizaje de

las literacidades académicas, es qué papel desempeña el profesor, si no en el aprendizaje, al menos en su enseñanza.

Para retomar la noticia que se comentaba al inicio de esta primera parte desde la voz social del docente universitario, e independientemente de saber que muchas veces los hechos pueden estar mediados por una serie de «eventos desafortunados» en las acciones de los humanos, el aspecto que debería interesarnos es la forma en que en nuestras acciones docentes se transmita a nuestros estudiantes la importancia de nuestras *rutinas* de lectura y escritura, tanto académicas como profesionales. Porque las esferas de uso académicas y profesionales requieren prestar atención a múltiples y diversos actos de enunciación plasmados en escritos, o actos de interlocución —con acuerdos y desacuerdos— presentes en nuestras lecturas.

2. Segunda parte: caminos a seguir

Frente al panorama que acabamos de presentar, ¿qué podemos hacer? ¿Es necesario, es posible enseñar los géneros académicos y profesionales? Si la respuesta es sí, ¿cuándo y de qué manera?, ¿quiénes lo harían?

Carter *et al.* (1998) cuestiona algunos presupuestos relativos a la escritura que respaldan visiones tradicionales, y uno de estos presupuestos es que la buena escritura es única. La postura que estamos presentando aquí considera que la escritura es un conjunto de prácticas que dependen del contexto y, en el caso de la escritura académica, de las tradiciones disciplinares. El concepto de género, como se vio, es central para el cambio de mirada sobre la escritura. Los géneros académicos varían en las distintas disciplinas, y aquí surgen dos opciones frente a su aprendizaje, como ya adelantamos: en tanto que prácticas sociales, se pueden aprender enfrentándose a ellas en el cotidiano de la carrera, o, por el contrario, es posible enseñarlas explícitamente (cf. Gabbiani 2010 y 2013). Estas dos opciones pueden ser complementarias, más que excluyentes, por lo que el contacto con modelos en contextos significativos resulta fundamental, pero además tenemos el

convencimiento de que los estudiantes necesitan espacios de reflexión sobre los géneros académicos para su aprendizaje.

Un segundo presupuesto manejado por Carter *et al.* (1998) es el relativo a la importancia primordial del conocimiento gramatical para evitar errores, relacionado con la concepción de que lo aprendido se transfiere a otros ámbitos de forma automática. La concepción de la escritura como práctica situada muestra su complejidad y la dificultad que implica para los alumnos el llevar lo que se les enseña o lo que han aprendido en instancias anteriores (a veces sin referencia a ningún tipo de contexto) a nuevas situaciones. No es posible ignorar los problemas relativos a la ortografía, el léxico o la sintaxis, porque efectivamente los estudiantes presentan dificultades en estas áreas. Lo que estamos cuestionando es que cursos que focalicen en los aspectos formales de la lengua y analicen la estructura de textos, sin un contexto que los justifique, sean una solución para estos problemas (muchas universidades que han pasado por estas experiencias no alcanzaron los objetivos buscados).

Otro presupuesto relacionado con las concepciones tradicionales es el que sostiene que se puede aprender a escribir a partir de la lectura de buenos modelos. Como señalan Carter *et al.* (1998), los modelos pueden funcionar si se acompañan de análisis explícitos sobre sus distintas características, incluidos sus usos y objetivos, y la audiencia a la que van dirigidos. Aun así, resulta más conveniente trabajar sobre estrategias de escritura que respaldarse exclusivamente en la lectura crítica de buenos modelos. Si bien en el caso de la lengua materna existen paradigmas que sostienen que se accede a ella por adquisición más que por aprendizaje (consciente), no funciona de la misma manera para la escritura académica y profesional.

En su clásico texto de 1998, «Student writing in higher education: an academic literacies approach», Lea y Street ubican el tema de la escritura estudiantil no en relación con buena o mala escritura, sino en relación con las expectativas de docentes y estudiantes, como también muestran, tiempo después, Russell *et al.* (2009). Estos estudios señalan que existe una distancia importante entre lo esperado por docentes

y estudiantes en tareas de escritura. Un ejemplo simple y claro de su estudio: un estudiante de primero le presenta un trabajo a un profesor de Historia (basado en contenidos e información fáctica) y recibe una buena devolución. El mismo estudiante le presenta un trabajo escrito con características similares a un profesor de Antropología y recibe fuertes críticas (Lea y Street 1998). Este ejemplo muestra claramente que el problema no estaría en los aspectos superficiales de la escritura, y también muestra cómo buenas experiencias con la escritura en algunas áreas no aseguran que las mismas estrategias puedan aplicarse satisfactoriamente a otras.

El tema de las diferentes expectativas de estudiantes y docentes puede ejemplificarse también a partir del proyecto coordinado por las autoras de este texto en 2014-2015: *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* (Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, PIMCEU, UDELAR)⁴. En el marco del proyecto aplicamos 413 cuestionarios *online* a estudiantes sobre monografías y 15 cuestionarios a profesores con experiencia en la dirección de monografías, de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

Interrogados acerca del tipo de dificultades que encuentran al hacer monografías, las respuestas que ofrecen los estudiantes ilustran acerca de cómo y dónde se perciben esas dificultades. Ante la pregunta «¿Cree que la escritura de trabajos monográficos es una causa de retraso en el egreso de la Universidad?», 40,84 % responde afirmativamente, mientras que 29,58 % lo hace negativamente y otro 29,58 % indica no saberlo. Con relación a «¿Cuál de los factores siguientes hacen más difícil para usted la escritura de un trabajo monográfico?», los encuestados señalan fundamentalmente aspectos relacionados con el tiempo que dedican a trabajar, a la familia o a otros estudios simultáneos y otros factores. Preguntados, precisamente, sobre los otros factores, algunas respuestas son:

⁴ Los resultados de esta investigación pueden consultarse en Gabbiani y Orlando (2016).

No tengo dificultades con los tiempos sino en la forma de redactar trabajos monográficos. Creo que varias veces en la carrera universitaria y preuniversitaria debería trabajarse la forma de redactar trabajos monográficos en distintas disciplinas. Y en todos los casos que exista una devolución PERSONAL (obligatoria y no como forma de consulta extracurricular) en donde el profesor [se detenga] en los puntos buenos y malos del trabajo y en cómo mejorarlo⁵.

Falta de orientación y guía. *Desconocimiento del adecuado procedimiento para la elaboración del trabajo.* Delimitar el tema, especificando su abordaje y su encuadre dentro de un marco teórico.

La poca experiencia, *la falta de información* y seguimiento de la carrera por parte de los profesores o de tutores por parte de la facultad.

Poca información brindada acerca de cómo llevarla a cabo y poco énfasis real en la entrega de la misma.

Por su parte, en respuesta a la pregunta sobre qué dificultades para escribir muestran sus alumnos, los 15 profesores encuestados identificaron problemas específicos. Las respuestas fueron organizadas en cuatro categorías, de acuerdo con el tipo de dificultad identificada por cada docente. La mayor parte de los docentes (nueve en 15) señalaron problemas con aspectos formales de la lengua, desde el desconocimiento de normas básicas de ortografía, acentuación, puntuación, hasta fallas en sintaxis o uso inapropiado o poco variado del léxico.

Son muy frecuentes las dificultades de expresión, no armado correcto de la frase, no utilización correcta de verbos, etc. Uso de un vocabulario muy reducido y frecuentemente con acepciones erróneas (Antropología. M.⁶).

⁵ El destacado en las respuestas es nuestro.

⁶ Esta codificación, empleada en el marco de la investigación referida, alude a la licenciatura, el sexo del docente, y asigna un número a cada encuestado dentro de cada carrera. En este trabajo no aporta información significativa.

La dificultad fundamental estaría en algunos problemas de sintaxis, sobre todo en relación a la coherencia en el nivel local (Educación. F. 2).

Cuatro docentes se manifestaron acerca de problemas de organización textual, y en este caso aparecen referencias a las dificultades para organizar la argumentación. Tres de estos docentes llaman la atención sobre la dificultad para ordenar y jerarquizar la información.

Estructura general del trabajo: dificultad para jerarquizar las ideas y organizar la exposición (Historia. F).

Dificultades para expresar por escrito las ideas que pueden expresar oralmente, problemas para ordenar y jerarquizar la información, abuso de reiteraciones (Lingüística. F. 3).

En tres ocasiones los profesores se refieren a inadecuaciones en el registro, en particular el desconocimiento del léxico específico de la disciplina o de la escritura académica en general.

No conocen la semántica ordinaria de las palabras y menos aún la pluralidad semántica de las mismas en la disciplina (Filosofía. F.).

Rasgos de oralidad en la estructura informativa y en el léxico (Lingüística. F. 2).

Por último, hay tres referencias a problemas de autoría, relacionadas con la dificultad para «despegarse» del texto original.

Dificultades para elaborar textos despegándose del texto de referencia indicado por el docente (Antropología. F.).

La mayor dificultad que tienen consiste en el hecho de escribir con creatividad y profundidad y no sólo repetitivamente (Educación. F.).

De 15 docentes (todos con posgrado, maestría o doctorado, y con experiencia docente de cinco a 30 años), solo uno escapa a lo que se pregunta directamente para

ubicar el tema en la responsabilidad institucional y docente. Como han mostrado ya otras investigaciones, la especificidad de la escritura en ámbitos universitarios pasa desapercibida para los docentes que son especialistas en sus disciplinas. La idea que subyace parece ser que, si se dominan las convenciones básicas de la lengua escrita, el dominio de los géneros específicos se dará naturalmente, sin necesidad de enseñanza explícita. La mera exposición a modelos expertos parecería ser suficiente, desde esta mirada, para aprenderlos. A este respecto:

La dificultad que encuentro es que tienen que aprender a escribir como estudiantes universitarios y como docentes no terminamos de asumir que esa es nuestra responsabilidad. Son demasiado frecuentes las referencias a que los estudiantes no vienen preparados de secundaria. En realidad, si vinieran preparados de secundaria, poco sentido tendría la formación universitaria (Educación. M.).

Es necesario pensar (o repensar, según el servicio, si nos referimos a la UDELAR) posibles caminos a seguir para superar los problemas con la lectura y la escritura. Los cursos a nivel de ingreso y con foco en los aspectos formales no parecen alcanzar sus objetivos, y tampoco resultan atractivos para los estudiantes que no asisten en número importante si no son obligatorios. 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.

La oferta de distintos cursos a lo largo del recorrido de la carrera también puede ser una alternativa a los cursos que llegan demasiado temprano, cuando los estudiantes recién ingresan a la universidad y desconocen en qué consisten las prácticas letradas en el ámbito académico, o llegan un poco tarde, cuando necesitan realizar una monografía o tesina y las experiencias previas los han desestimulado y a veces hasta paralizado frente a la hoja (o pantalla) en blanco. 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.

3. Reflexiones

Junto con la necesidad mencionada en el apartado anterior 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 (2012, pp. 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, p. 101), estos cursos no siempre están legitimados por los estudiantes y muchas veces tampoco por los docentes de las carreras. En los cuestionarios aplicados a estudiantes, también vimos que muchos consideran que no deben ser obligatorios sino optativos, ya que hay estudiantes que no los necesitan y, en muchos casos, quien responde se ubica entre quienes no los necesitan.

Se puede discutir si los cursos de lectura y escritura deben ir al inicio, al final o a lo largo de las carreras, si deben ser de carácter obligatorio u optativo, si deben estar a cargo exclusivamente de especialistas en lengua o deben contar, además, con el apoyo de referentes disciplinarios. Cualquiera sea el camino adoptado, para que una propuesta de este tipo se lleve adelante y gane legitimación entre docentes y estudiantes, debe ser un proyecto priorizado por el servicio o, mejor aún, por la universidad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Alexander, P. A., & Fox, E. (2006). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. En R. E. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (2ª ed, pp. 33-68). Newark: International Reading Association.
- Bajtín, M. M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (4ª ed, pp. 248-293). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

- Bazerman, C. (2006 [1988]). *Escrevendo Bem, Científica e Retoricamente: conseqüências práticas para escritores da ciência e seus professores*. En *Gênero, Agência e Escrita* (pp. 59-77). São Paulo: Cortez.
- Bazerman, C. (2006 [1994]). *O Que É Interessante?* En *Gênero, Agência e Escrita* (pp. 45-49). São Paulo: Cortez.
- Carter, M., Miller, C., & Penrose, A. (1998). *Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?* (Publication Series No. 3). Raleigh: Center for Communication in Science, Technology and Management. North Carolina State University.
- Collins, J., & Blot, R. K. (2002). *Literacy and literacies: texts, power and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggins, S., & Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 335-371). Barcelona: Gedisa.
- Gabbiani, B. (2009a). La concepción de géneros textuales en la enseñanza de lengua. En *II Jornadas de Investigación en Humanidades* (en CD). Montevideo: FHCE.
- Gabbiani, B. (2009b). Las prácticas discursivas y su aprendizaje. En *Jornadas de Intercambio en el Área Social: Competencias Lingüísticas. Problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario*. Montevideo: LICCOM.
- Gabbiani, B. (2010). Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica? En *Segundo Foro de Lenguas de la ANEP (2º FLA)* (pp. 145-151). Montevideo: Programa Políticas Lingüísticas. ANEP, Codicen.
- Gabbiani, B. (2013). Lenguaje oral/escrito. Hacia una educación lingüística basada en el discurso. En M. Ubal, L. Guillama, & A. Cantarelli, *Educación integrada. Aportes a la educación uruguaya. Seminario sobre Alfabetización* (pp. 62-86). Montevideo: ANEP/CETP-UTU.
- Gabbiani, B., & Orlando, V. (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: CSE-UDELAR.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Routledge/Falmer.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. En M. L. Kamil, et. al., *Handbook of Reading Research: volume III* (pp. 195-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

- Leki, I. (2000). Writing, literacy, and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 99-115.
- Lillis, T. M. (2001). Student writing. Acces, regulation, desire. London: Routledge.
- Marcuschi, L. A. (2007). Cognição, explicitude e autonomia no uso da língua. En *Cognição, linguagem e praticas interacionais* (pp. 31-60). Rio de Janeiro: Lucerna.
- McKay, S. L. (1996). Literacy and literacies. En S. L. McKay & N. L. Hornberger, *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 421-445). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meurer, J. L., Bonini, A., & Motta-Roth, D. (2005). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- Mey, J. L. (1998). As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. *DELTA*, 14(2), 331-348.
- Morgan, B., & Ramanathan, V. (2005). Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- Orlando, V. (2009). *Sobre el derecho a la palabra y las prácticas letradas en ámbitos académicos: ¿la palabra de quiénes?* Leído en el 3.er Foro Interdisciplinario sobre Educación. El derecho a la palabra, Montevideo.
- Orlando, V. (2012). *¡Estamos em japonês!: dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas* (Tesis de doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. Recuperado de <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/246>
- Orlando, V. (2013). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, 2, 69-72.
- Pollet, M.-C. (2012). From Remediation to the Development of Writing Competences in Disciplinary Contexts: Thirty Years of Practice and Questions. En C. Thaiss (Ed.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places* (pp. 93-103). Fort Collins: The WAC Clearinghouse.
- Reder, S., & Davila, E. (2005). Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 170-187.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 295-423). Fort Collins: The WAC Clearinghouse. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/docs/books/genre/chapter20.pdf>

Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education*. London, New York: Longman.

El salón de clases como espacio de negociación entre prácticas tradicionales y prácticas emergentes de lectoescritura¹

Rosalía Winocur

Departamento de Medios y Lenguajes
Facultad de Información y Comunicación
rosalia.winocur@fic.edu.uy

Resumen

Este trabajo busca responder algunas interrogantes respecto de los procesos de lectura de estudiantes universitarios ante soportes de lectura en las redes emergentes. Asimismo, busca dar cuenta de los procesos cognitivos que se ponen en evidencia, por un lado, ante estas nuevas prácticas en pantalla, y, por otro, ante las prácticas tradicionales de lectura en papel. Para ello, se presenta un estudio etnográfico de estudiantes universitarios.

Introducción

¿Cómo leen los estudiantes universitarios? ¿Cómo se ubican, o reubican, las prácticas tradicionales de lectoescritura en el constante transcurrir del chat, el posteo, la publicación y el clic? ¿Cómo se reciclan, traslapan o resignifican los modos de leer emergentes con los tradicionales? ¿Cuándo y con quién leen? ¿Cómo organizan y relacionan la información que leen? ¿Cuáles son los procesos y las estrategias que

¹ Este texto se basa en el otro de igual nombre, publicado originalmente en 2016 por la Universidad Santa Cruz do Sul en su revista *Rizoma*, 3(2), 35-46.

desarrollan para comprender el significado y reconstruir el sentido de los textos que leen? ¿Cuáles son las diferencias de las prácticas de lectura en pantalla y en papel? ¿Cuáles son los contenidos más habituales que circulan y se socializan? ¿Qué tipo de continuidades y discontinuidades se producen entre las prácticas emergentes y tradicionales en diversos soportes y temporalidades?

Para responder estas interrogantes, se llevó a cabo en 2014 una etnografía de las prácticas de lectura de un grupo de estudiantes de comunicación en Ciudad de México². Los modos de lectoescritura *emergentes* que practican los jóvenes en internet, y su convivencia complementaria, paradójica, reconocida o *negada* con los modos tradicionales, fueron situados para su observación y análisis, en el contexto de las experiencias sociales, afectivas, lúdicas, y cognoscitivas compartidas con sus referentes significativos (cercaños y lejanos, mediáticos y virtuales) en las redes sociales. A dicho conjunto de experiencias compartidas en Red, lo conceptualizamos como espacio biográfico entendido como un escaparate vivido y *actuado* de la cultura de nuestro tiempo:

Un ámbito en presencia –y también en ausencia–, entre formas de diverso grado de vecindad, relaciones ni necesarias ni jerárquicas pero que adquieren su sentido precisamente en un *espacio/temporarización*, en una simultaneidad de ocurrencias que por eso mismo pueden transformarse en sintomáticas y ser susceptibles de *articulación*, es decir, de una lectura comprensiva en el marco más amplio de un clima de época. El espacio biográfico así entendido –confluencia de múltiples formas, género y horizontes de expectativas– [...] permite la consideración de las especificidades respectivas sin perder de vista su dimensión relacional, su interactividad temática y pragmática, sus usos en las distintas esferas de la comunicación y de la acción [...] En nuestra óptica es posible entonces estudiar la circulación narrativa de las vidas –públicas y privadas–

² La estrategia metodológica consistió en combinar la reconstrucción de trayectorias biográficas mediáticas y digitales (a través del recurso de la entrevista en profundidad y la autobiografía), con la observación de las prácticas de lectoescritura en internet en varios soportes (celulares inteligentes, tabletas, computadoras, etc.) y plataformas virtuales (Facebook, Twitter, blogs, Youtube, etc.). Para la observación de las prácticas de lectoescritura se seleccionó a 26 jóvenes universitarios entre 18 y 29 años de la carrera de Comunicación Social de la UAM Xochimilco.

particularizando en los distintos géneros, en la doble dimensión de una *intertextualidad* y de una *interdiscursividad* (Arfuch 2007, pp. 49-50).

Desde la perspectiva teórico-metodológica que sustentó la investigación, focalizamos en la experiencia de los jóvenes recuperando los significados y representaciones de sus prácticas de lectoescritura. Asumimos que la lectura y escritura en la red son prácticas indisociables, heterogéneas y polisémicas en el espacio biográfico, y que el desafío no es realizar un inventario de ellas, sino comprender su diversidad y significación en el complejo entramado del espacio biográfico de los jóvenes. Por esta razón, al observar sus prácticas de lectoescritura en distintos soportes físicos y virtuales, nos concentramos más en dar cuenta de los traslapes y negociaciones que en las diferencias y conflictos, y privilegiamos la indagación de las continuidades y discontinuidades por encima de la descripción de las fracturas y dispersiones. También aceptamos desde un punto de vista epistemológico como posible, y no excluyente, que existe un imaginario social sobre el valor de la lectura y los libros, que sigue siendo dominante entre los jóvenes, y que al mismo tiempo convive sin conflicto con prácticas de lectoescritura compulsivas en internet que aparentemente lo desmienten.

1. Uso pragmático de las plataformas, soportes y recursos físicos y digitales

Aunque el desplazamiento de los libros, las enciclopedias y las bibliotecas a los buscadores de internet y las redes sociales es masivo y generalizado, al momento de resolver las tareas académicas o trabajos de investigación, los estudiantes se enfrentan con diversos problemas para validar la información o elegir entre muchas posibles opciones de contenidos en la red. De ahí que algunos todavía recurran a la biblioteca cuando no encuentran el texto en internet, o al profesor, para que les recomiende expresamente dónde ubicarlo dentro o fuera de la red. En cuanto a los textos de estudio a la gran mayoría de los estudiantes universitarios les parece incómodo y desagradable leer en PDF o formatos digitales y optan por realizar las

lecturas largas en fotocopias, impresiones del PDF o libros impresos. Esto resulta interesante cuando lo comparamos con la cantidad de textos cortos que leen y reproducen en formatos digitales, pero la comprensión de los textos más largos y complejos se facilita en los formatos impresos. En síntesis, recurrir a un PDF para leer un libro académico no es una opción definitiva frente al texto impreso, sino una operación pragmática cuando no se dispone del libro o de las fotocopias, tal como se confirma en la siguiente cita:

Prefiero impreso. Siempre. Pero hay libros que no se encuentran impresos, que es cuando los busco en PDF. Por lo regular es cuando recorro a la pantalla, pero prefiero el libro porque puedo consultarlo [...] cuando quiera volver a leerlo, es más fácil para mí encontrar en dónde porque ya doblé la hoja, o porque ya tiene anotaciones, que en el digital que es como de «argh, ¿dónde era?» (Samantha, 21 años).

Entre los estudiantes la práctica individual de leer literatura es muy valorada (más allá de que la realicen o no), y la recuperan estableciendo una diferencia significativa respecto a la lectura de otros textos. Mientras leer literatura se asocia con un acto de intimidad, de lectura en solitario, que solo puede compartirse después de haber acabado el libro, la lectura de periódicos, revistas o textos académicos genera la necesidad de la discusión y actualización simultánea de sus contenidos en grupo.

Yo creo que siempre es bueno leer solo. [...] Y la lectura, creo que es un ejercicio de reflexión individual. O sea, tal vez después de leer puedes ir con una persona que leyó lo mismo y discutir el texto, pero creo que sobre todo la literatura es lo que debe leer solo. Tal vez textos académicos, textos informativos, noticias, de prensa... tal vez sí es más factible leerlos en grupo porque permite una discusión al momento, además de la necesidad de discutir al momento un asunto actual (Antonio, 18 años).

Las redes sociales junto con las aplicaciones que permiten hablar, o mandar mensajes de manera gratuita (como WhatsApp), son los medios más usados para

resolver la organización del trabajo en equipo. El uso de Facebook para coordinar y asignar tareas para los trabajos en equipo, y el de Google Drive y Dropbox para almacenar y compartir documentos en tiempo real, son quizás los cambios más importantes en la forma de organización del trabajo académico. No obstante, si bien su uso está muy generalizado y a los estudiantes les resulta cómodo, no implica que sea eficiente para todos por igual:

Hemos intentado eso de «termino mi parte, la envío al grupo de Facebook y ya las vamos juntando» [...] pero nos hemos dado cuenta que no nos resulta, que no es efectivo (Hernán, 25 años).

De ahí que estas aplicaciones no sustituyen las reuniones físicas para dividirse las tareas antes de una entrega o trabajo final, pero son claves para convocarlas y distribuir las tareas. Cabe notar que la preferencia por reunirse presencialmente es coherente con la preferencia de leer en impreso por la sensación de una mayor apropiación de la información en la relación cara a cara. Aparentemente, los estudiantes sienten una mayor percepción de realidad y materialidad cuando se vinculan personalmente con los compañeros de equipo, o cuando leen un libro impreso, que cuando se trata de lo mismo pero digitalizado.

La lectura digital y la impresa conviven con múltiples fuentes y plataformas a lo largo de un día «normal» en la vida de los universitarios. Los estudiantes recuperan instrucciones para hacer la tarea a través de correos electrónicos enviados por los profesores, realizan lecturas derivadas de esas instrucciones en ambos tipos de soportes, comparten la interpretación y significación de sus experiencias a través del celular o la tableta, reproducen contenidos impresos a formatos digitales que son nuevamente impresos, los impresos son reapropiados y reconstruidos a través de búsquedas en internet, y los textos digitales se imprimen o se buscan en la biblioteca para fotocopiar, como se evidencia en el testimonio debajo.

Me gusta más tener el libro impreso porque puedo subrayar, puedo hacer anotaciones, este... y siento que... pues no sé, estarlo tocando, la textura, es

como estar más cerca del libro. Adentrarte más. El de Malcolm lo fotocopieé, pero venía incompleto. Entonces tuve que recurrir al PDF que nos envió la profesora, pero solo para completar lo que hacía falta. Y sí, era un poco más complicado leerlo porque en la computadora, la luz de la computadora me lastimó, entonces sí. Es complicado (Samantha, 21 años).

En ese sentido, coincidimos con lo que sostiene Albarello (2011, p. 168) para el caso de los textos universitarios:

La pantalla no genera un tipo de lectura totalmente novedosa, sino que existe una remediación de la lectura que toma elementos de la lectura del impreso y genera otros nuevos, pero todos funcionan de forma complementaria de acuerdo con determinadas metas y estrategias de lectura, de naturaleza cambiante y vinculadas con necesidades diversas de información, comunicación y entretenimiento.

En el siguiente ejemplo se puede advertir claramente el tipo de negociación que se produce entre diversos soportes, lugares de referencia y recursos institucionales a la hora de validar, ampliar o comprender la información. Debido a la naturaleza de las lecturas que hacen con mayor frecuencia —textos universitarios que implican un grado importante de complejidad— es común que accedan a internet para complementar los temas que están tratando, ya sea informándose con mayor detalle sobre determinado autor, o rastreando algún video que ilustre de manera gráfica el tema. El recurso más usado cuando hay dudas o dificultades para comprender un texto es tratar de aclarar su significado realizando búsquedas en internet, pero este recurso resulta muchas veces insuficiente, entonces se recurre al compañero, al libro y en última instancia se le pregunta al profesor:

Cuando no entiendo las cosas, por lo regular busco en internet o busco en otros lugares más bibliografía acerca de ese tema. Si es algo del autor y de plano no le entiendo, pues entonces sí busco alguna explicación de algún teórico sobre ese teórico, o sobre lo que quiso decir, o si no, pues ya de plano le pregunto a Antonio o me espero hasta el otro día a ver qué dice la profesora de eso (Jimena, 20 años).

No pensamos que este orden implique algún tipo de jerarquías, sino que forma parte de una estrategia de utilización de todos los recursos disponibles para reconstruir el sentido del texto, de los que internet es el más rápido y está todo el tiempo disponible, pero puede resultar el menos confiable, mientras que el profesor y los libros siguen siendo las fuentes más autorizadas. En el caso de Antonio, la calidad en la redacción y la argumentación, así como la importancia otorgada al autor o a la fuente, son criterios para validar los datos de los sitios de consulta. Algunos señalan que dichos criterios provienen de la práctica escolar y las orientaciones que reciben de los profesores, y también de su propia experiencia adquirida en la navegación:

Cuando un texto está muy mal redactado y con muy mala ortografía... veo un blog así y digo «qué asco» o sea, no. Esto no, o sea, lo leo pero dices «no». Hasta duele leerlo y dices «no, no, no veo como una argumentación sólida... no». Entonces eso lo haces a un lado. Ya después busco algo más que parezca un poco más sólido, o sea, que hayan ciertos argumentos, que no sea siempre... pues perogrulladas en las que dicen «esto es así porque así» o sea cosas que ya se saben, sino que... qué más puede ofrecer cierto sitio (Antonio, 18 años).

En el siguiente ejemplo, vemos que la consulta de la popular Wikipedia, muy utilizada al inicio de la carrera, se ha relativizado, aunque continúa siendo una estrategia de reducción de complejidad que permite ordenar la búsqueda a partir de los links que poseen todas las entradas que los van derivando hacia otros sitios y lugares:

Por lo regular antes buscaba las cosas en Wikipedia y ahí me quedaba, pero últimamente sí es Wikipedia [...] pero para darme una idea más o menos de lo que me están pidiendo, de lo que trata el tema y ya después es buscar en otros sitios. O sea, anteriormente era lo primero que encontraba y se escuchaba medio claro ya lo agarraba y eso lo leía ¿no? (Jimena, 20 años).

Otro criterio de baja confiabilidad reside en lo que resulta sospechoso de estar vinculado o producido, directa o indirectamente, por «el poder»:

Y también consultar los medios que se conocen por ser afines al sistema o al poder, para comparar lo que se está diciendo... saber qué información es veraz; generar un criterio. Al final de cuentas la información es casi la misma, lo que cambia es cómo se estructura para darle ese sentido subjetivo a lo objetivo de lo que está redactado; la noticia o no sé (Antonio, 18 años).

La mayoría de los estudiantes reconoce que la universidad ha jugado un papel formativo clave al respecto al brindarles herramientas de análisis de la información que les permiten decidir qué contenidos son válidos o útiles para los fines de las búsquedas:

Yo diría que sí, porque aquí nos han enseñado mucho el hecho de que uno tiene que hablar con fundamentos. Todos tienen una opinión respecto a todo, pero no todas las opiniones están bien fundamentadas. Entonces lo que ha cambiado es que al buscar la información trato de que esté bien fundamentada, que sea más puntual y, en algún sentido, válida (Hernán, 25 años).

Asimismo, cabe notar que no existe un método consciente de sistematización de la información. Los hipervínculos que parten de un texto digital o impreso se convierten en información agregada que suma referencias a la lectura, pero no formará parte de la «bibliografía» explícita o registrada del lector. Al parecer, esa lectura hipertextual no solo se da por una necesidad de enriquecimiento de la lectura tradicional, sino que también tiene un sentido lúdico. El *salto* de un texto a otro rompe con la idea de que para comprender un texto se debe ir del principio al final, y este «desorden» no conduce necesariamente a la anarquía conceptual, o a un déficit de comprensión, como veremos en el siguiente apartado.

2. Lecturas fragmentadas y expandidas

Si bien hasta no hace mucho, los jóvenes tenían en el día a día una serie de interacciones con los libros, los periódicos, con sus maestros e incluso con la radio, la televisión y el cine, que sumaban elementos a sus lecturas y que se incorporaban en la síntesis conceptual que hacían de los textos, estas referencias eran más homogéneas y provenían de fuentes *autorizadas*. Ahora la cantidad de información que se mezcla en la creación de conceptos es inmensurable, el origen de la red de relaciones que componen las ideas se hace cada vez más difícil de rastrear. En estas nuevas condiciones en que se ejerce la lectura, hemos podido comprobar, al igual que otros estudios (Albarelló 2011; Andrade 2007; Castellanos 2001; Chartier 1997; Chartier 2010; Domínguez y Sádaba 2005; Igarza 2011; Rey 2009) que cada vez se lee más rápido, por menos tiempo, y se busca la diversificación de las fuentes y sus medios. Estas prácticas se manifiestan como lecturas fragmentadas y expandidas. Respecto al primer tipo, los estudiantes hacen lecturas *online* que los lleva a dar saltos de un texto a otro constantemente, a veces para realizar búsquedas que complementen la actividad principal, otras veces para terminar en un lugar muy alejado del que comenzaron. Es muy común llegar a un texto en línea —ya sea porque se buscó con precisión o porque se llegó a él en el transcurso de los clics—, abrirlo, leer unas cuantas líneas (las suficientes como para saber si interesa o no) y ponerlo en una lista de espera (dejar la pestaña abierta para retomarla más tarde, poner el link en una lista de lectura, descargar el texto y archivarlo, etc.). Esa lista de descubrimientos de textos acumulados es posible retomarla en cualquier momento y es posible que cuando así se hace se lean otras líneas y se pase a algún otro texto, que nuevamente podría estar o no relacionado con la lectura de origen, tal como lo evidencia el testimonio siguiente:

La lectura también ha cambiado. Anteriormente en mi explorador tenía la opción de abrir tal cual las pestañas que dejaba cuando cerraba y esto me hacía un sinfín de pestañas que no leía y solo me estorbaban, ahora si algo me interesa lo pongo en marcadores y voy alternando mis lecturas. Puedo estar leyendo un

PDF en uno de mis monitores, en el otro intercalar pestañas en dos artículos que estoy leyendo y poner en otra pestaña un video (Karina, 26 años).

La lectura fragmentada sería entonces el tipo de lectura que admite la «dispersión» a través del *multitasking*, como principal insumo para ser productivo en la red. En una lectura fragmentada los textos no se dejan inconclusos necesariamente por falta de interés, sino por la necesidad de cambiar de tema o de espacio, y en cierto sentido esto tiene que ver con la rapidez con la que cambian los contenidos y circulan en la red y la necesidad de ir de acuerdo con estos cambios, como si fuera una medida de adaptación de los jóvenes a las condiciones del espacio virtual. Aunque es difícil reconocer en qué momento toda esta información hace síntesis, o genera algún tipo de conclusión, los jóvenes no la consideran desechable ni azarosa, sino potencialmente reutilizable en algún momento, o, al igual que con cualquier objeto físico, susceptible de ser coleccionable. Es decir, se guardan links y textos por el simple placer de poseerlos, como se ve a continuación:

El cambio más drástico se dio a partir de Google. Todo (y cuando digo todo, es ABSOLUTAMENTE TODO) lo busco en Google. [...] Por lo mismo, la lectura también ha cambiado. En ocasiones encuentro información y la almaceno en carpetas de favoritos en la red para después darles lectura (Bernardo, 28 años).

El segundo tipo de lectura, que hemos denominado *expandida*, refiere a la diversificación y el consumo de las fuentes de consulta (textos, imágenes, videos, etc.) que logran enriquecer el texto del que parten y ampliar sus límites. La particularidad de la lectura expandida con respecto a la lectura fragmentada es que las búsquedas de un texto son referencias que complementan la lectura de origen y que se incorporan inmediatamente a esta, en cambio, en la lectura fragmentada es más difícil reconocer el momento de génesis o de síntesis de la información. En una lectura expandida se hace evidente la hipervinculación de los mundos físicos y digitales. Incluso quienes disfrutaban más de la lectura en soportes impresos hacen

búsquedas de referencia en línea y van alternando la lectura en pantalla con la lectura en impreso. Véase, por ejemplo, el siguiente testimonio.

La posibilidad de hacerlo al instante, de tener a la mano la llave para entender cómo es un lugar del que se habla, cómo se ve la gente de ese sitio, cuál era la familia de tal o cual personaje real, el *background* histórico, hace que leer sin el apoyo de un buscador de internet sea una circunstancia que le hace a uno pensar que algo falta. No ocurre esto con novelas o temas que no requieren de un marco de referencias más complejo, aunque también es placentero poder armar la imagen de un autor, conocer sobre la recepción de una obra y leer incluso reseñas sobre ella (Isadora, 29 años).

En lo que se refiere a compartir materiales de lectura impresos, el hábito más común conserva rasgos de las prácticas de socialización de los soportes predigitales: regalan libros, los prestan, los toman de bibliotecas personales de conocidos y muy excepcionalmente los adquieren en librerías cuando cuentan con los medios para hacerlo. Asimismo, todos los testimonios citados a continuación hablan de una fuerte conexión emocional con el libro impreso a partir de referentes afectivos muy importantes en la vida de los estudiantes, como padres, tíos, madrinas y abuelos:

Entre muchas de sus novelas elegí *La mala hora* por ser una de las novelas favoritas de mi abuelo (Beatriz, 23 años).

García Márquez es uno de los escritores favoritos de mi papá, sabía que su ejemplar de *Memoria de mis putas tristes* estaba en su librero y de ahí lo tomé (Tania, 19 años).

En la casa existen dos ediciones de *Cien años de soledad*. Una de ellas es la primera edición, aunque ignoro qué número de reimpresión sea. Este libro lo compraron mis padres cuando estaban viviendo en Uruguay, y de ahí que tenga un alto valor sentimental en la biblioteca familiar (Maury, 33 años).

Es importante destacar el hecho de que la mayoría de las familias de los estudiantes tenían un libro de García Márquez en su biblioteca, lo cual les permitió

resolver satisfactoriamente la tarea que planteó la profesora con dicho autor, como veremos más adelante.

3. Gabriel García Márquez «a la carta»

La profesora del taller de escritura les propuso a los estudiantes una tarea individual que consistió en escoger una novela o un libro de cuentos del autor, entonces recientemente fallecido, sin indicarles un soporte o lugar donde conseguirlo ni cómo leerlo. Les dio una serie de consignas³ para escribir un breve trabajo después de la lectura. La mayoría resolvió la tarea individual de manera bastante convencional: consiguió el libro prestado o lo buscó en bibliotecas de sus familiares o de la universidad; algunos lo compraron (el más barato y breve), y los menos lo leyeron en PDF. Hicieron una lectura tradicional (individual, concentrada y de principio a fin), la mayoría lo leyó completo y en versiones impresas. En el texto que presentamos a continuación también se puede advertir que no hay nada que nos indique que fue escrito por un estudiante de 18 años, con pleno acceso a la red y manejo diestro de diversas aplicaciones y programas digitales:

Cólera, amor, y ahora tiempo

Desde los 10 años, o tal vez antes porque no recuerdo bien, el libro me atraía mucho. Lo había visto acomodado en un estante dentro del cuarto de mis padres pero jamás había decidido abrirlo. Ni siquiera tocarlo. [...] *El amor en los tiempos de cólera* dictaban unas letras negras sobre la tapa y la foto de un hombre sonriente, también de color amarillo, parecía estar saludándome desde la contraportada. «Al parecer se llama Gabriel García» pensé. Claro, a esa edad yo ya entendía qué es el

³ Tarea individual sobre la obra de Gabriel García Márquez:

1) Terminar de leer el libro o cuento de Gabriel García Márquez que escogieron.

2) Responder las siguientes preguntas sobre su obra:

a) ¿Por qué seleccionaron ese texto?

b) ¿Cómo consiguieron dicho texto, y en qué soporte lo leyeron (libro impreso, PDF, fotocopias, etc.)?

c) Hagan un breve resumen de la novela o cuento.

d) ¿Qué personaje les gustó más y cuál menos? Expliquen brevemente la razón. }

cólera, y tenía cierta noción de qué es el amor. [...] Lo hojeé, lo oí, pero no lo leí ese día, ni ese mismo año. [...] Unos cinco años después, no recuerdo cómo, el libro volvió a mis manos. Sabiendo (o recordando) aún qué es el cólera, y aunque con una noción del amor todavía menos definida que antes, comencé a leerlo. No sé por qué no lo terminé. Desde ese entonces el libro ha estado guardado entre los otros pocos que he comprado y que en ocasiones me he adjudicado tras sacarlos «prestados» de las diminutas bibliotecas de mis padres y de mi abuela. Si no me los apropio los libros van a dar a la basura. Me atrevo a decir que la historia se repite: sé qué es el cólera, el amor sigue confundiéndome, y ahora la cuestión del tiempo me atormenta también. He tomado el libro, lo he abierto, y los tres factores se han reunido desde el momento en que lo he comenzado a releer [Antonio, 18 años].

La siguiente actividad propuesta por la profesora consistió en una tarea grupal⁴, cuya consigna principal fue «descubrir al hombre de carne y hueso detrás de su obra». Tampoco en esta oportunidad se les dio indicaciones de cómo o dónde conseguir la información, pero esta vez sí se puede advertir en sus trabajos las huellas de su experiencia de lectoescritura en la red. En los textos elaborados grupalmente, como el ejemplo que se expone a continuación, relatan que utilizan buscadores, orientan las búsquedas con diferentes combinaciones de palabras claves, consultan periódicos como fuente autorizada, miran videos, revisan blogs, y van siguiendo la ruta de los links que cada texto les ofrece. No obstante, en la elaboración posterior de la semblanza (que era el objetivo final de la tarea), ninguno cita las fuentes de donde fue sacada la información. Y en consecuencia, las referencias originales, que resultaron de volver a *compartir* lo que ya estaba infinitamente compartido en la red, perdieron su autoría individual y se diluyeron en el hipertexto:

⁴ TAREA GRUPAL SOBRE LA OBRA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ:

1) Describan PASO A PASO la búsqueda que realizaron por internet de las biografías, autobiografías, entrevistas y/o referencias a la obra de Gabriel García Márquez, desde que la iniciaron en clase hasta que culminó en la tarea grupal que presentarán en la siguiente clase. Expliquen brevemente en cada paso qué seleccionaron y qué descartaron de la información, y por qué.

2) Después de la búsqueda realizada, escriban cuáles son sus impresiones sobre el hombre que escribió la obra, el hombre de carne y hueso que está detrás de sus novelas exitosas.

La actividad comenzó en el salón de clases. Debíamos investigar a García Márquez, pero no debíamos buscar lo conocido por todos, no debíamos repetir los nombres de las obras del autor, sino rodear esa gran cortina profesional y encontrar al hombre «de carne y hueso» que moldeaba las palabras de tal forma que cautivó al mundo entero. La red de internet que proporciona la UAM era muy débil, por lo que la búsqueda en clase fue nada provechosa y debimos sustituir el ordenador por el libro *El olor de la guayaba*, aunque posteriormente regresamos a la búsqueda en línea. Entramos al buscador de Google e introducimos «García Márquez infancia». Los resultados de búsqueda nos ofrecieron 1.200.000 enlaces relacionados, por lo que no sabíamos por dónde comenzar. Descartamos inmediatamente aquellas páginas cuyo perfil apuntaba a la tradición infame del «copy-paste», y nos dedicamos a buscar artículos que nos ofrecieran anécdotas que pudieran acercarnos más a la intimidad del autor. Consultamos periódicos como *El País* de España, *El Colombiano*, *El Universal* de México, y uno que otro blog que dedica páginas a Gabito. Dentro de las páginas consultadas, el sitio web de la Fundación del Nuevo Periodismo Iberoamericano fue de gran apoyo para conocer al Gabo padre, esposo, vecino, y sobre todo, amigo [Alejandro, Antonio y Jennifer].

Desde otra perspectiva, los textos elaborados grupalmente constituyen síntesis expresivas de las diversas negociaciones que se producen en el ámbito escolar entre formas tradicionales y emergentes de lectoescritura en la red. El primer acuerdo de la negociación estriba en que los estudiantes aprecian lo que la profesora dice y cómo enseña, y ella, por su parte, les permite experimentar y utilizar sus habilidades digitales y de navegación para apoyarse en la resolución de la tarea.

El segundo acuerdo tiene que ver con la utilización pragmática y diversificada de todos los recursos al alcance de la mano de los estudiantes. La profesora los deja moverse libremente entre el libro impreso, el PDF, la impresión del PDF, las fotocopias, la dispersión de las búsquedas en internet, el uso y abuso del hipertexto para comprender y recomponer los textos, pero espera que de esa manipulación resulte un texto elaborado y reflexivo en que se citen las fuentes, y no un collage con retazos del *copy/paste*. Obviamente algunos lo logran y otros no, pero antes de internet también entregaban tareas que se limitaban a los resúmenes más o menos

textuales de los libros, y otras donde se apreciaba una reflexión más lúcida, crítica o creativa.

El tercer acuerdo tácito pasa por la comunicación. A la mayoría de estudiantes entrevistados no les preocupa si sus profesores tienen un manejo experto de las redes, pero esperan (y en ocasiones exigen) que la comunicación sea más constante y horizontal y que trascienda obviamente el salón de clases. En síntesis, esperan que estén disponibles todo el tiempo a través del mail o Facebook.

El cuarto acuerdo pasa por la tolerancia del uso de los dispositivos digitales en clase. La clase sigue discurriendo de manera predominantemente tradicional con el profesor al frente exponiendo los contenidos del curso, y los estudiantes atendiendo, o simulando que atienden. Pero por la vía de la aceptación resignada de la realidad, la mayoría de los profesores cada vez toleran más el uso de los teléfonos inteligentes o tabletas, a sabiendas de que la mayoría del tiempo son usados para comunicarse con los amigos en las redes sociales, pero también, cada vez más, promueven la búsqueda de información puntual sobre algún tema de los que se están tratando en la clase, ocasionalmente, o como parte de un ejercicio.

Los acuerdos resultantes —tácitos o explícitos— de la negociación en el salón de clases entre prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en la red van tejiendo una nueva tela de experiencias en las modalidades de enseñar/aprender y en la comunicación entre estudiantes y profesores que incorpora lo «nuevo» de manera lenta y pragmática sin descartar lo «viejo». Pero este accidentado y desigual tránsito no puede ser aún verbalizado en el discurso de los profesores y estudiantes, quienes optan por describir sus prácticas en términos convencionales. Por eso resulta tan compleja y confusa su comprensión. La textura, color y grosor del nuevo lienzo se va redefiniendo en el marco de contradicciones, paradojas, traslapes, redes visibles e invisibles, actores humanos y no humanos, como cualquier otro vínculo histórico y social con las nuevas tecnologías (Dussel 2015). Esto nos obliga, como maestros e investigadores, a mantener una actitud reflexiva y abierta sobre nuestras prácticas docentes, y a sostener la vigilancia epistemológica sobre dichas realidades en tanto objetos de estudio. Hoy más que nunca, las preguntas por las condiciones de la

producción del conocimiento son obligadas, pero coincidiendo con Latour (2008, p. 21):

El proyecto general de lo que supuestamente debemos hacer juntos es puesto en duda. El sentido de pertenencia ha entrado en crisis. Pero para registrar esta sensación y seguir estas nuevas conexiones es necesario idear una nueva noción de lo social, no como un dominio especial, un reino específico o un tipo de cosa particular, sino como un movimiento muy peculiar de reasociación y reensamblado.

Por último, la experiencia de observación participante en el taller de escritura muestra que los estudiantes, más que abandonar los libros, se han vuelto pragmáticos con ellos. No los rechazan ni los cuestionan; por el contrario, los libros siguen teniendo un gran valor simbólico, y si los encuentran o se topan con ellos en alguna de las múltiples carreteras que transitan dentro y fuera de la red, los leen con gusto, sobre todo si son novelas. Con mayor razón si el encuentro lo propicia un profesor o alguien de su red de afectos significativos. Pero hay algo que los editores de libros tendrían que tener en cuenta en el momento de diseñar sus políticas de ventas: los estudiantes no están dispuestos a pagar por un libro que pueden encontrar dentro o fuera de la red. Si no lo consiguen prestado (de un familiar, un amigo o la biblioteca), o gratis (libro o PDF), es probable que desistan de leerlo, salvo que sea un texto académico obligatorio. En este caso, si no está disponible en la red para leer en formato digital o impreso, buscarán fotocopiarlo, y en último caso, recurrirán a las reseñas o capítulos dispersos que otros estudiantes escanean y suben a la red.

El último día del taller la profesora llevó una caja llena de novelas de distintos géneros (algunas clásicas y otras contemporáneas) para regalar a sus estudiantes. Ella pensaba que solo mostrarían interés por el obsequio aquellos que habían estado más comprometidos con las lecturas y tareas del taller. Sin embargo, no dejó de sorprenderla la voracidad que mostraron todos por hacerse con alguno de los libros. No quedó ninguno en la caja. Es difícil saber si los leerán o no, pero si ante una montaña de novelas disponibles todavía manifiestan emoción en llevarse alguna en la mochila junto al celular o la tableta, entonces debemos relativizar nuestros más

funestos pronósticos sobre la desaparición del libro, y pensar estrategias para acercar los libros al complejo entramado de las autopistas del hipertexto, las imágenes y la navegación en red. Los estudiantes difícilmente transitarán por su propia iniciativa los viejos caminos y carreteras de la experiencia de la lectura tradicional y unitaria, salvo que alguna de las autopistas se encuentre en reparación, o no sea posible llegar a destino a través de ellas. Y aun así, estas lecturas tradicionales se volverán significativas y trascendentes en las nuevas autopistas si consiguen aportar algún sentido o valor agregado, explícito o implícito, a la experiencia hipertextual del ensamblaje de cadenas infinitas de material narrativo y audiovisual en la red.

4. Reflexión final

La recuperación de la perspectiva de los jóvenes en la definición de su experiencia con los textos y soportes impresos y digitales permite comprender las prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura desde contextos más amplios de producción de significados, que son poco abordados en la bibliografía especializada sobre el tema. Los múltiples relatos desplegados en las pantallas necesariamente implican leer y escribir de forma constante. No obstante, los jóvenes no lo reconocen de este modo y siguen reservando la definición de lectura y escritura para las actividades que desarrollan en espacios tradicionales y acotados simbólicamente para ese fin, como la universidad, el trabajo académico o la lectura de novelas, periódicos o revistas. La lectura sigue siendo una actividad cargada de rituales tradicionales: *leer* es tocar, oler y sentir la textura del papel, *leer* es dejar huellas y marcas personales en los libros. *Leer* requiere concentración e intimidad. *Leer* establece complicidad con el autor, la trama y los personajes. *Leer* raramente es comprar, es conseguir el libro impreso a través de un amigo, un familiar, o en la biblioteca. La única relación explícita entre *leer* y la red radica en conseguir y bajar gratis un PDF de una novela o libro de texto, para leerlo en pantalla o impreso.

Por su parte, en los escenarios virtuales, la experiencia subjetiva de la lectoescritura mientras se está conectado se define como *chatear*, *mensajear*, *enviar*,

publicar, mirar, ver, postear, recolectar, escuchar, tuitear o navegar. Tampoco se lee y se escribe cuando se busca, se *googlea*, se *baja*, se *linkea*, se *tuitea*, sino que se *comparte*, en sus propias palabras. Este tipo de prácticas generan un nuevo tipo de capital simbólico que se cultiva y se cosecha en las redes sociodigitales, basado en la acumulación de datos y saberes que no necesariamente se reúnen con la intención de integrarse en cierto orden preconcebido. Metafóricamente hablando, las piezas del rompecabezas no se utilizan para volver a la composición original, sino que se ensamblan con piezas de otros rompecabezas, ya reensambladas y compartidas por otros para producir nuevos sentidos de naturaleza necesariamente contingente a partir de condensaciones y desplazamientos sobre el material narrativo original.

La investigación demuestra claramente que los libros impresos (o las impresiones de los PDF), las fotocopias (como lugar de lectura y escritura) y el uso de los cuadernos y blocks de notas en el salón de clases o en la casa no han desaparecido del horizonte intelectual de los jóvenes, sino que se han resignificado con otros valores agregados. La diferencia radica en que antes constituían un recurso único, indispensable e indiscutible en la formación académica, y ahora están siendo reubicados —a veces íntegros y otras como fragmentos— en una cadena de operaciones cognoscitivas, lúdicas y afectivas en las redes sociodigitales, que ya no los tiene como protagonistas de la síntesis, ni de la totalidad del conocimiento, sino como eslabones reciclados de múltiples formas y en diversos formatos en la producción del conocimiento. Esto inevitablemente provoca cambios de orden epistemológico, más que de orden ontológico, como bien lo señala Pons (2013, p. 27):

Hemos pensado inútilmente, de manera ingenua, que la revolución tecnológica era simplemente un aumento de las herramientas que tendríamos a nuestra disposición, un incremento de las posibilidades con las que contábamos, como había ocurrido otras veces. Sin embargo, a poco que reparemos en ello entenderemos que la modificación va mucho más allá, pues altera las formas de producción y de comunicación, no el método que nos caracteriza pero sí las prácticas que

ejercitamos diariamente (o mejor, no hay variación ontológica, como he apuntado, pero sí epistemológica).

Las nuevas formas de leer —hipertextuales, hiperreferenciales, hipervinculadas—, lejos de empobrecer los viejos saberes, pueden ser el epicentro para una lectura mucho más amplia que involucra elementos, temas, lecturas y soportes novedosos. Esto sugiere que la fragmentación, el eclecticismo y el nomadismo en el manejo y circulación de la información no llevan necesariamente a la anarquía conceptual, sino a una reorganización simbólica que produce un nuevo tipo de experiencia en el espacio biográfico.

Por último, los textos e hipertextos que generan los jóvenes en internet nos confirman la importancia que sigue teniendo el capital cultural y simbólico en la calidad de la producción de nuevas síntesis cognoscitivas, como lo demuestra nuestro estudio y otros realizados recientemente (García Canclini, Cruces y Urteaga 2012; Sánchez García, Lluch y Del Río 2013). En consecuencia, aunque los estudiantes tengan las mismas habilidades digitales y practiquen operaciones similares con el hipertexto, no todos crean contenidos de igual calidad reflexiva o literaria. Pero esta evidencia tampoco es algo nuevo, más bien sorprende que en el debate entre detractores y defensores de los nuevos modos de leer en la red prácticamente no aparezca ninguna referencia al papel que juega el capital cultural en la apropiación de diversos programas y aplicaciones en internet. Independientemente de las diversas formas de lectura practicadas en cualquier soporte, y aun suponiendo que todos los jóvenes tengan, o puedan adquirir, idénticas habilidades digitales, aquellos con mayor capital cultural y simbólico realizarán lecturas más comprensivas, elaborarán análisis más reflexivos y producirán textos más creativos.

Respecto de las prácticas de la lectoescritura en la universidad, la dinámica del salón de clases se está redefiniendo lentamente a través de diversos tipos de negociaciones entre la experiencia práctica y simbólica de los profesores, por una parte, y la de los estudiantes con los soportes digitales, por otra. Estas experiencias no solo están marcadas por diferencias generacionales, sino también por su lenta y

desigual penetración en las dinámicas inerciales del salón de clases. En otras palabras, la incorporación de las nuevas habilidades digitales, que repercuten en formas emergentes de lectoescritura en la red, avanza mucho más rápido en transformar la experiencia personal de los profesores y alumnos que lo que consiguen impactar en la dinámica pedagógica del salón de clases. En palabras de Lerner (2012):

En general no es fácil atravesar las fronteras de la escuela. La fuerza de lo instituido desde hace siglos es considerable y suele constituir una barrera que protege a la escuela de cambios que suceden fuera de ella. Los contenidos que se han cristalizado como enseñables —los que son efectivamente enseñados, en particular aquellos que en la práctica resultan prioritarios ya que se les dedica mucho tiempo escolar—, así como las formas arraigadas de presentarlos, contribuyen a hacer invisibles otras posibilidades o entran en conflicto con las transformaciones que se aspira a producir para acercar el universo escolar al extraescolar. (Lerner 2012, pp. 31-32)

No obstante, la lógica hegemónica del espacio escolar y la lógica emergente del espacio virtual no se comportan como ámbitos totalmente separados en la experiencia cotidiana de la lectoescritura de los jóvenes, sino más bien que entre ambas se producen cruces, traslapes y negociaciones de carácter afectivo, cognoscitivo y pragmático. Los estudiantes declaran sistemáticamente que prefieren los libros impresos y las fotocopias para leer y comprender mejor los textos, y que también optan por el papel para resumir, organizar, esquematizar y personalizar las ideas, pero en sus prácticas se observa el uso pragmático de todas las plataformas, soportes y recursos físicos y digitales para resolver los trabajos universitarios y la negociación, más que el conflicto, entre prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura dentro y fuera del salón de clases.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2011). *Leer-navegar en internet: las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Andrade, L. (2007). Leer: laboriosa construcción de una práctica y los desafíos de la cibercultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2), 1-17.
- Castellanos Ribot, M. (2011). Literacidad: prácticas de lectura de impresos y electrónica de los alumnos de la carrera de Comunicación Social de la UAM-X. En Elsa M. Ramírez Leyva (Coord.), *Seminario de Lectura en el mundo de los jóvenes ¡Una actividad en riesgo!* México: CUIB. UNAM.
- Chartier, R. (1997). Las representaciones de lo escrito. *Estudios Sociales*, 13(1), 119-138. <https://doi.org/10.14409/es.v13i1.2389>.
- Chartier, Roger. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Débats*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.58621>.
- Domínguez, M., & Sádaba, I. (2005). Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo de fragmentación neotecnológica. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 23-38.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los «nativos digitales». Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Rosario: Homo Sapiens; FLACSO.
- Dussel, I. (2015). Nuevas alfabetizaciones en la escuela. La educación escolar y los saberes en la era digital. En M. Pereyra (Comp.), *Los multialfabetismos en las sociedades del conocimiento*. Granada: Aljibe.
- García Canclini, N., Cruces, F., & Urteaga, M. (Comps.). (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Barcelona: Ariel; Fundación Telefónica.
- Igarza, R. (2011). El libro-pantalla: los contenidos digitales y el futuro de la lectura. En S. Spadaccini (coord.), *La Sociedad de las cuatro pantallas, una mirada latinoamericana* (pp. 81-102). Barcelona: Ariel; Fundación Telefónica.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerner, D. (2012). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. En D. Goldin, M. Kriscautzky, & F. Perelman (Coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 23-88). México: Océano Travesía.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI de España.

Rey, G. (2009). Las reubicaciones de la lectura. Libros, lectores y lecturas. *Pensamiento Iberoamericano*, 4, 235-253.

Sánchez García, S., Lluch, G., & Del Río, T. (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los Blogs en el Reto Delirium. *@tic. revista d'innovació educativa*, 10, 75-84. <https://doi.org/10.7203/attic.10.1783>.

Leer en la era digital sin perderse en el intento: ¿cómo apropiarse de los recursos de información?

María Gladys Ceretta

Departamento de Fuentes, Recursos Documentales y Servicios de Información

Facultad de Información y Comunicación

gladys.ceretta@fic.edu.uy

Resumen

Este trabajo busca analizar la lectura como elemento de acceso a la información académica y su rol en los procesos de selección, evaluación, uso y comunicación en los recursos de información. Para ello se atienden nociones relativas a la alfabetización en información; a la información científica; a los procesos de acceso, búsqueda y selección de la información y, asimismo, se contemplan los criterios básicos de evaluación de los recursos de información.

Introducción

La tesis que se pone en cuestión en este trabajo no se limita a la oposición de leer en papel o leer en formato digital, sino que apunta a integrar cuestiones relativas a la selección, evaluación, uso y comunicación de la información, y cómo apropiarse de ellas a través de la lectura.

Leer es un término muy amplio que implica la puesta en práctica de diversas competencias y habilidades por parte de los individuos. Su concepción actual obedece a una serie de transformaciones que se reflejan claramente en la evolución histórica del concepto y coincide con distintas etapas de la historia de la humanidad. Antiguamente se limitaba a la decodificación de signos, luego se fueron sumando a

su definición aspectos relacionados a la comprensión de lo leído, pero la complejidad del tema continuó y surgieron nuevos abordajes. Hoy en día se concibe la lectura como una construcción social que responde a un momento y lugar determinados (Cassany 2006). En conjunto con esta concepción han surgido cambios en los soportes y modalidades de lectura, y se ha evolucionado de la lectura lineal y exclusivamente en papel a la lectura digital e hipertextual. En este escenario las personas deben contar con competencias y habilidades acordes a las prácticas y necesidades del mundo actual, por lo que es «preciso replantearnos el concepto de competencia lectora, con el fin de definir qué estrategias precisa desarrollar el lector de nuestro siglo» (Prado Aragonés 2004, p. 9).

En el ámbito académico se debe incorporar lo leído durante el proceso de aprendizaje, y que esto permita generar a su vez nuevo conocimiento. Surgen, de esta manera, varias interrogantes, entre ellas, ¿cómo hacemos para que esa información sea parte de nuestro proceso de aprendizaje y creación de conocimiento?, ¿qué elementos se deben tener para poder escribir, comunicar y manejar la información a la que se accede?, ¿cómo se reproducen los modelos de comunicación científica? Las respuestas a estas preguntas resultan claves para el desempeño de los estudiantes universitarios.

La complejidad del tema y los aspectos involucrados no permiten dar respuesta, en un solo estudio, a todos los temas planteados. En este trabajo el análisis estará enfocado en la importancia de la lectura en el contexto académico, particularmente en lo referido al acceso, selección, uso, evaluación y comunicación de los distintos recursos de información que son necesarios para poder desempeñarse en el ámbito universitario. En este trabajo el análisis estará enfocado en la lectura como elemento de acceso a la información académica y su rol en los procesos de selección, evaluación, uso y comunicación, concretamente en los recursos de información.

Se espera que el planteo permita justificar la relación de la alfabetización en información y la lectura como elemento clave para generar en los individuos capacidades críticas al enfrentarse a los distintos recursos de información.

En este marco, es importante definir que el tema se abordará desde la óptica de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, tratando de integrar esa visión con los conceptos de *lectura* y su especial incidencia en el ámbito académico. La propuesta se limita a considerar algunos de los aspectos que están involucrados en este contexto, por lo que se esbozarán los siguientes puntos: alfabetización en información (competencias en información); generalidades sobre las características de la información científica; procesos de acceso, búsqueda y selección de la información; así como criterios básicos de evaluación de los recursos de información. Para culminar, se realizará una aproximación al vínculo entre las competencias en información y la lectura.

1. Antecedentes y marco de referencia

Parte del planteo que se realiza en este trabajo se encuentra vinculado a la línea de investigación «Alfabetización en información y competencias lectoras», que se desarrolla desde 2009 en el marco del Grupo de Investigación Alfabetización en Información, en su momento perteneciente al Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (PRODIC), de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (UDELAR). Dicho grupo se ha propuesto entre sus objetivos principales de investigación contribuir a la formación de individuos críticos, a través del desarrollo de estrategias que promuevan las habilidades en el uso de la información y que potencien las competencias lectoras en el marco de las políticas de acceso a la sociedad de la información y el conocimiento.

Hablar de *alfabetización* puede tener varias connotaciones o asociaciones, y tal vez el término no es el más apropiado para abarcar el marco conceptual que se pretende. Sin embargo, alrededor de los años 2000 ha surgido una fuerte corriente teórico-práctica que plantea la necesidad inminente de alfabetizar a las personas en el uso de la información. Desde esta perspectiva, alfabetizar no está asociado a leer y escribir, sino que refiere a alfabetizar en un nuevo contexto social en que las

tecnologías de la información y la comunicación plantean nuevos desafíos y las personas se deben acostumbrar a trabajar en entornos marcados fuertemente por la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Así, a fines del siglo XX y principios del XXI se comienza a hablar de la necesidad de que los individuos reciban nuevas alfabetizaciones, y se instala con fuerza lo que se conoce como *information literacy* (denominación de origen inglés), que, en el afán de encontrar una terminología acorde al idioma español, se traduce textualmente como *alfabetización informacional* o *alfabetización en información*. Esta traducción literal ha traído una serie de discusiones teóricas fuertemente basadas en lo que significa el término *alfabetización* y sus connotaciones ligadas a su origen. Esto lleva a que algunos estudiosos del tema prefieran hablar de otras formas de denominar el mismo fenómeno, utilizando terminologías como *competencias en información* o *desarrollo de habilidades informativas*, entre otras.

Pensar en que una persona sea competente en el uso de la información no es algo nuevo. Lo que sucede es que los escenarios pautados por el uso de las tecnologías ponen de manifiesto una necesidad inminente de contar con nuevos elementos de manejo de la información. Navegar en el inconmensurable mundo de la información ilimitada, disponible en diferentes formatos, efímera, en fin, con nuevas características, requiere que las personas estén preparadas para enfrentar estos desafíos y lo puedan hacer a conciencia y con elementos formales; de ahí la importancia de la alfabetización en información.

Nos encontramos en un período en el que surgen alfabetizaciones para todo aquello que es nuevo. Se habla de la alfabetización digital, la visual, la mediática; para cada situación el concepto de *alfabetización* es tomado como el punto de partida que permite formar a las personas para que sean parte del nuevo contexto, se informen, aprendan y generen conocimiento.

Esta realidad constituye una etapa en la que se esbozan conceptos y se elaboran distintas definiciones de *alfabetización en información*. Entre las que podemos señalar como una de las definiciones más influyentes es la del Colegio de Bibliotecarios del Reino Unido, que plantea que la «alfabetización informacional es

saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (Abell *et al.* 2004, p. 79). Se trata de una definición que en forma simple y clara establece los principios básicos de lo que es estar alfabetizado en información, destacando especialmente que es un proceso que se genera entre el individuo y la información y puede aplicarse a cualquier ámbito de la vida. A los efectos de acotar el tratamiento del tema, es importante dejar claro que en este trabajo se enfocará el tema exclusivamente en lo referente al ámbito universitario y en las características que tienen los recursos de información que son propios de educación superior. Sin embargo, no hay que perder de vista que más allá de que se pueda formar en el manejo de información para el ámbito académico, todas las personas deben contar con elementos para vincularse con la información, desde la más temprana edad. Estar informado es parte de lo que cualquier individuo necesita para desarrollarse como ser humano, y en la medida que sea competente en el uso de la información estará en mejores condiciones para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Desde el abordaje propuesto en este trabajo, la Ciencia de la Información otorga un marco de referencia que permite centrar la atención en las características de la información en la sociedad actual. Si bien esta siempre ha sido relevante para la vida en sociedad, las tecnologías han tenido un fuerte impacto en sus formas de acceso y reproducción. Nos encontramos en un escenario de sobreabundancia de información y muchas veces nos enfrentamos a grandes dificultades para poder saber exactamente si la información a la que se accede es confiable o si se adecua necesariamente a nuestra necesidad informativa.

Entre las características más notables de la información en la sociedad actual se encuentra el crecimiento exponencial del volumen de información generada día a día, fenómeno que se ha dado en llamar *infoxicación* (Cornella 2002).

En la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información

en conocimiento (Solé 2012, p. 50). Esto se explica en el entendido de que se puede tener toda la información al alcance, acceder a todo. Sin embargo, suscita las siguientes preguntas: ¿cómo se hace para saber si esa información es la que realmente se necesita, si tiene que ver con la necesidad informativa concreta o si se adecua a lo que se está buscando? Estas interrogantes permiten visualizar una relación directa y bidireccional entre las competencias en información y la lectura.

Según Cornella (2002), en referencia al fenómeno de la infoxicación, el mundo digital se caracteriza además de por su volatilidad, por la gran cantidad de información que se produce, al punto de que se vuelve imposible de controlar. El autor manifiesta que tal exceso de información no nos permite discernir correctamente aquello que es válido de lo que no lo es, o lo que es adecuado para nuestras necesidades.

Llevado este fenómeno al ámbito de la formación universitaria, la relación se vuelve más compleja, debido a las características de la información académica y sus diferentes formas de presentación. Se involucran en este escenario diferentes géneros discursivos y formatos textuales, los cuales se retroalimentan de la información a la que se puede acceder. Los recursos de información que se generan a partir de estos géneros y formatos adquieren características propias. En ese sentido, se habla de recursos de información desde el punto de vista bibliotecológico, considerando toda fuente a la que se puede acceder para obtener información. Habitualmente se puede confundir cuando se habla de fuentes y recursos, pero los recursos de información se incluyen en un concepto genérico, y generalmente cuando se habla de fuentes se refiere a algo más acotado y específico, como por ejemplo, una base de datos de tesis o de artículos de publicaciones periódicas.

2. Características de la información científica

Como se mencionó anteriormente, la información científica cuenta con una serie de particularidades, algunas que la definen y otras que han derivado de su uso y el comportamiento de los actores implicados en el mundo académico-científico, como

investigadores, docentes y grupos editoriales, entre otros. A continuación se mencionan algunas de estas características con el objetivo de brindar elementos para la comprensión del problema. Los aspectos que serán abordados permiten dar un panorama general de esas características y también sobre el tipo de información a la que se enfrenta el interesado.

En cuanto a las formas de publicar en el mundo académico se pueden encontrar algunos formatos preestablecidos de uso extendido, como pueden ser los artículos de revistas especializadas (que pueden ser revistas arbitradas o no); las conferencias; las ponencias producto de congresos, seminarios o jornadas; los libros propiamente dichos, en su totalidad o por capítulos; o las patentes. Cada uno de estos formatos contiene una lógica y estructura que el investigador debe conocer y ser capaz de reproducir si desea formar parte del mundo de las publicaciones, requisito indispensable en cualquier proceso de evaluación académica a nivel mundial. En este contexto surge la premisa «publicar o perecer» como obligación para la pertenencia al mundo académico. Se establece una relación retórica: si no se publica no se sabe de la existencia del autor-investigador y qué es lo que está investigando. Al mismo tiempo, hay que publicar de acuerdo a las reglas de un mercado editorial, que están pensadas sobre todo para determinadas áreas del conocimiento y aquellos lugares con mayor desarrollo económico y, por ende, con más desarrollo en investigación. Igualmente, estas son las reglas a las que hay que atenerse, y entrar en este mundo requiere un aprendizaje sobre cómo integrarse.

La realidad planteada lleva a que muchas veces nos encontremos con un mismo trabajo publicado en varias revistas tras cambiar algunas palabras o el formato, aunque en esencia el contenido sea el mismo. Y esta es una de las características que están marcando la realidad actual sobre cómo y qué se publica. Esta dinámica muchas veces va en deterioro de la calidad de lo que se publica e impulsa a los autores a ser parte de un círculo que lo que hace es garantizar su presencia en el ámbito académico-científico.

Las formas de publicar están preestablecidas por las grandes empresas que dominan el mercado editorial, algunas de ellas con más de un siglo de existencia y

que han sabido adaptarse a las transformaciones marcadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Estos consorcios son quienes fijan los formatos, los contenidos y los precios de las publicaciones, y por lo tanto quienes determinan los niveles de acceso a la información científica. En palabras de Caitán (2011):

Con el advenimiento de las TIC han surgido nuevas posibilidades para comunicar los resultados de las investigaciones científicas y la forma en cómo se crea, almacena, recupera y utiliza el conocimiento. Pero las TIC también han favorecido el desarrollo de mecanismos y estrategias de mercado que le han permitido a los editores científicos tradicionales maximizar sus ganancias (Caitán 2011, p. 148).

En cuanto a los aspectos vinculados al acceso, vale detenerse en algunos elementos relacionados a la existencia de grandes bases de datos y a la forma de acceso (pago vs. libre). Por un lado, los consorcios editoriales han generado productos que concentran gran cantidad de publicaciones de punta en todas las disciplinas. El acceso pago a estos productos permite la recuperación en un tiempo acotado de grandes volúmenes de publicaciones. Por otro lado, las tecnologías han dado la posibilidad de acceder a un mundo informativo ilimitado, tanto en el tiempo como en el espacio. Esto ha contribuido a la generación del movimiento de acceso libre, en contrapartida a las formas de acceso pagas. El acceso libre se encuentra relacionado a los repositorios institucionales y a las licencias Creative Commons.

El movimiento de acceso abierto intenta revertir el problema de que el conocimiento científico generado esté en manos de unos pocos. Se viene desarrollando con fuerza la implementación de repositorios institucionales, especialmente de las universidades, que garanticen a las instituciones financiadoras de investigaciones el acceso a la producción científica que surge de proyectos propios. En la actualidad muchas universidades financian importantes y costosas investigaciones, pero luego sus investigadores publican los resultados en revistas de alto impacto, muy costosas, a las que la propia universidad no siempre tiene el acceso garantizado. Estas nuevas modalidades que promueven el acceso abierto a la información científica, que tienen en su base concepciones filosóficas, son parte de

fueres movimientos mundiales en favor de que el conocimiento científico esté al alcance de todos, sin limitaciones pero con reconocimiento y protección de los autores.

3. Competencias en información

En este breve panorama que nos ubica en algunas de las características de la información, y en particular de la información científica —la que tiene relación directa con el objeto de este trabajo—, se puede comprobar que el escenario es muy complejo y muchas son las variables que hay que tener presente para ser un usuario-lector calificado de dicha información.

Como se expresó al principio, la alfabetización en información apunta a brindar a las personas competencias que les permitan manejarse con la información y conocer específicamente sus características para hacer un uso adecuado, crítico y confiable de los recursos de información a los que acceden, así como comunicar dicha información por los canales pertinentes. Los elementos que hay que conjugar para desarrollar competencias en información son variados y todos ellos están directamente vinculados.

En el proceso de búsqueda de información se presentan distintos factores que hacen a la cuestión y que es importante tener claros desde un principio. Estos factores son: la sobreabundancia de información; el reconocimiento de la necesidad informativa y su formulación para que la búsqueda resulte exitosa y pertinente; la elaboración de estrategias de búsqueda, antes y mientras se lleva a cabo; las habilidades de navegación en la web que permitirán el acceso por los caminos apropiados; la selección de la información en base a criterios de evaluación; el saber comunicar la información; y, por sobre todo, la conducta crítica y ética en todo momento.

Una cuestión fundamental en este proceso informacional es que las personas aprendan a reconocer y formular su necesidad de información. Por ejemplo, cuando se solicita a un estudiante que haga determinado trabajo, formular su necesidad de

información es lo que le va a permitir encontrar la información más adecuada para poder realizarlo. Por este motivo, es importante que en ese proceso de reconocer la necesidad de información se tenga una estrategia de búsqueda de información. Cuando los estudiantes tienen que informarse buscan en distintos recursos y fuentes, sin embargo, si la búsqueda no cuenta con ningún tipo de planificación a veces no llegan a obtener lo que realmente necesitan.

Es importante dominar las buenas prácticas de navegación en la web, saber cómo acceder. Actualmente está muy vigente el tema de accesibilidad, existe una preocupación por quienes tienen dificultades visuales o auditivas, para que puedan efectivamente acceder a esa información. Este aspecto es de suma relevancia porque el principio es que la información debe ser accesible a todos, y si no se logra encontrar los canales adecuados para cumplir con este principio, se está dejando por fuera del mundo informativo a un número muy importantes de personas. Por eso, cada día más, los recursos de información digitales se vuelven accesibles.

Se trata de que las personas puedan gestionar la información en el más amplio sentido, y que cuando se enfrenten a ella lo hagan en forma crítica, que cuenten con los elementos para poder discernir entre lo verdadero y lo falso, que seleccionen la información basándose en criterios científicos y la evalúen según principios básicos aplicables a cualquier situación.

En cuanto a los criterios de selección de la información, para este trabajo se seleccionaron, solo a modo de orientación, cuatro de los principales criterios sobre los que se debe trabajar y focalizar, sobre todo en esta época en que la información es fragmentada y volátil. Estos criterios son los siguientes:

Autoridad responsable: toda información tiene que tener alguien (personal o institucional) que asuma el compromiso de ser responsable de lo que se informa.

Objetividad: es un componente difícil de evaluar, pero en la medida de las posibilidades se tenderá a buscar que la información sea lo más neutra posible.

Veracidad y confiabilidad: es un elemento fundamental porque no siempre lo que se encuentra en la red es veraz. Hay que desarrollar formas de comprobar la veracidad de la información.

Actualidad: es fundamental la fecha de actualización de la información, y si no consta dicha fecha, tomar la información con los reparos correspondientes. Nunca como ahora tenemos la posibilidad de decir que la información puede actualizarse continuamente, antes teníamos que esperar para que se publicara una nueva edición.

Actualmente se encuentran disponibles distintos gestores bibliográficos de acceso libre (Zotero, Mendeley, entre otros) que facilitan el trabajo de recuperación y registro de citas bibliográficas provenientes de diversas búsquedas y garantizan la sistematización de la información para un mejor aprovechamiento.

Otro aspecto, nada menor, es el uso que se hace de la información a la que se accede, lo cual está directamente ligado con los aspectos éticos. El uso ético de la información pasa no solo por tomar las ideas de otro y citar la fuente de donde fueron tomadas, sino también por el manejo que se hace de esa información. En esta línea se presenta un factor determinante, saber cuándo se incurre en plagio y qué implicancias económicas, legales y sociales acarrea dicho plagio. Este tema se ve en el día a día en las universidades, y tomar conciencia de que la información tiene que usarse en forma ética es fundamental porque a veces, por desconocimiento, se puede enfrentar situaciones de plagio que acarrear consecuencias académicas que marcan cualquier carrera académico-universitaria. Tanto es así que cada día más las universidades han tomado como forma de control del plagio algunas políticas, como por ejemplo la incorporación de *software* que detecta situaciones de este tipo, que puede ser utilizado por docentes y estudiantes.

4. Relación entre competencias en información y lectura

Sin lugar a dudas la lectura en entornos digitales adquiere nuevas dimensiones que merecen un abordaje específico y genera cambios en las formas de acceso, pero

también impacta en cuestiones de otra naturaleza, como son las referidas a la veracidad y la confiabilidad de la información, que se vuelve más accesible y dinámica.

Un aspecto a resaltar en este nuevo contexto es la forma en la que se lee. La lectura no es necesariamente lineal; la hipertextualidad combina formas de lectura gráfica, visual, sonora e incluso sensitiva. Esto genera nuevas posibilidades al lector en cuanto a los recorridos de lectura, ofreciendo alternativas de elección entre diferentes caminos según sus intereses, provocando una actitud más activa del mismo (Cordón García 2010).

En una primera aproximación al estudio de esta nueva situación, se puede pensar que estas formas de lectura digital son siempre beneficiosas; sin embargo, la realidad y la experiencia dan elementos para pensar que esta afirmación no es tan contundente. Muchas veces el aluvión y exceso de información, los diversos formatos y las modalidades de acceso hacen que las personas se pierdan en una maraña de información que no siempre es la que buscan o necesitan, dejando de lado el objetivo inicial de su búsqueda informativa. La disponibilidad de la información es infinita, por lo que tener competencias en este sentido es clave para la persona, en especial cuando hablamos del ámbito universitario.

Los contextos digitales también traen nuevos soportes de lectura que implican que los individuos presten especial atención a sus formas de funcionamiento y a la dinámica particular de cada uno de ellos, considerando «la lógica cultural del mundo de internet basada en la producción y circulación global de informaciones, en la generación de conocimiento a escala planetaria, en nuevas formas de interacción humana» (Sacristán 2013, p. 73). Los nuevos soportes mencionados traen consigo la posibilidad de reproducción de diversos formatos de lectura, tal es el caso de los formatos multimedia, que requieren nuevas formas de decodificación y apropiación por parte del lector, alterando las modalidades de lectura (Chartier 2000). Se hacen necesarias, entonces, nuevas estrategias lectoras que permitan apropiarse e internalizar la integración de texto con imágenes, sonido y otros medios, lo que

requiere necesariamente otros códigos de acceso (Contín 2000 *apud* Prado Aragonés 2004).

La lectura de imágenes está cada vez más presente y la decodificación de estas formas de comunicación requiere formación. Es necesario que los individuos sean capaces de identificar las imágenes, buscarlas y acceder a ellas, interpretar su significado en forma crítica, y utilizarlas con eficacia comprendiendo las implicancias legales, sociales, económicas y éticas respecto a su creación, acceso y uso (ACRL 2011). Según Chartier (2005), varios aspectos referidos a la lectura y la escritura sufren cambios en el mundo digital. Este autor menciona algunos de estos aspectos: editorialización de la web marcada por la lectura fragmentaria y menos lineal; lectura social que es comentada y compartida a través de las redes sociales; lectura conectada porque se encuentra alojada en la red; cambios en los dispositivos de lectura (nuevos soportes) y cambios en el mercado del libro (economía digital).

Los cambios producidos requieren de una formación de individuos que puedan hacer frente a ellos. Para esto es necesario formarlos con habilidades y competencias que les permitan leer y escribir textos con múltiples códigos y lenguajes (Prado Aragonés 2004).

La lectura siempre ha sido el medio para llegar a los contenidos en su momento analógicos y en la actualidad también digitales. Este breve panorama que se brindó en grandes titulares sobre las formas de lectura nos permite visualizar que cuando nos referimos a recursos de información y su posibilidad de acceso a través de internet, leer nos proporciona la herramienta indispensable para poder manejarnos con éxito. Las formas tradicionales de lectura tenemos que acompañarlas de las nuevas modalidades que son imprescindibles en la actualidad y se consolidan con fuerza en la proyección de futuro. En este contexto adquieren especial relevancia los recursos de información, y cómo aprender a manejarse con ellos en el ámbito universitario es indispensable. Solo a modo de ejemplo se hace referencia a la preocupación que existe a nivel mundial por generar espacios que permitan a los estudiantes la internalización de los procesos de búsqueda de información. Se han elaborado modelos y normas de alfabetización en información, en universidades

europeas y americanas. En Uruguay, el grupo de investigación «Alfabetización en información y competencias lectoras» ha elaborado el Modelo Pindó, especialmente diseñado para introducir los procesos de adquisición de competencias en información en el ámbito escolar, resaltando especialmente el fortalecimiento de las competencias lectoras. Este modelo ha sido tomado por el Plan Ceibal y por el Programa de Lectura y Escritura en Español (PROLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Actualmente se está trabajando en la adaptación del modelo para personas con discapacidades visuales.

5. Apreciaciones finales

Los aspectos brevemente desarrollados a lo largo de este trabajo son solo grandes titulares que ponen en un diálogo inicial el vínculo entre las competencias en información y la lectura. El enfoque se sustenta sobre todo en la Bibliotecología y la Ciencia de la Información y deja abierto el espacio para trabajar el tema en forma interdisciplinaria con los especialistas en lectura y otros actores que necesariamente están involucrados con el proceso de leer.

A lo largo del trabajo, se ha intentado evidenciar la importancia del dominio de la lectura para poder apropiarse de los distintos recursos de información disponibles en los nuevos contextos digitales. Se abordó el tema especialmente pensando en el contexto de un estudiante universitario y la necesidad de contar con herramientas para apropiarse en forma adecuada y bajo principios éticos de los recursos de información en su amplia variedad y formato.

En el entorno digital, la lectura cobra una dimensión nueva, lo que ha llevado a preocuparse por la necesidad de nuevas alfabetizaciones en el sentido más amplio. Las personas deben ser conscientes y estar preparadas para hacer frente a la nueva estructura de organización de la información y desarrollar las competencias en información (combinadas con las competencias en lectura) que les permitan seleccionar, usar, evaluar y comunicar la información con sentido crítico y ético (Ceretta 2010).

Para finalizar, y solo a modo de dejar planteado el tema, se puede afirmar que hay una relación recursiva entre competencias en información y competencias lectoras. Sin embargo, ser un lector competente no garantiza tener competencias en información. Según Marzal (2012), ser competente en información es:

el resultado de un progreso formativo y educativo a partir de la información, compuesto por tres peldaños: las destrezas, en la base, como aptitud para el manejo manipulativo eficaz de las herramientas de información; las habilidades, como capacidad para diseñar estrategias eficaces y eficientes en el proceso de convertir la información recolectada en conocimiento representado; competencias, como actitud para movilizar los conocimientos organizados y representados en la resolución de problemas concretos [...].

A modo de síntesis se puede decir que leer en la era digital sin perderse en el intento requiere de ser competente en el uso de la información y de la lectura; esta es la forma de apropiarse de los recursos de información.

Referencias bibliográficas

Abell, A., Boden, D., Woolley, M., Armstrong, C., & Webber, J. S. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19(77), 79-84.

ACRL. (2011). *Visual literacy competency standards for higher education*. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>.

Caitán, N. (2011). Acceso al conocimiento científico-tecnológico: El rol de las políticas públicas. e-Colabora: *Revista de ciencia, educación, innovación y cultura*, 1(2), 146-162. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/16157/>.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Ceretta Soria, M. G. (2010). *La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de Lectura de Uruguay* (Tesis Doctoral). Carlos III de Madrid, España.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

- Chartier, R. (2005). Lenguas y lecturas en el mundo digital. En *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito* (pp. 195-220). México: Universidad Iberoamericana.
- Cordón García, J. A. (2010). De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital. En M. C. Agustín Lacruz, & R. Gómez Díaz (Eds.), *Polisemias visuales: aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (pp. 39-84). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cornella, A. (2002). Como sobrevivir a la infoxicación: transcripción de la conferencia del acto de entrega de títulos de los programas de formación de postgrado del año académico 1999/2000. Recuperado de: http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf.
- Marzal, M. Á. (2012). Entrevista a Miguel Ángel Marzal García-Quismondo por J. Robledano [CLIP — Boletín de SEDIC, N° 64]. Recuperado de <https://clip.sedic.es/article/personajes-entrevista-miguel-angel-marzal-garciaquismondo/>.
- Prado Aragonés, J. (2004). La lectura en la era de la información: Hacia un nuevo concepto de competencia lectora. *Puertas a la lectura*, 17, 128-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1071319.pdf>.
- Sacristán, A. (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2012. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>.

La escritura académica y su vínculo con las competencias en información

Alicia Díaz Costoff

Integrante del Grupo de Investigación AlfaInfo.uy

Facultad de Información y Comunicación

alicia.diaz@fic.edu.uy

Magela Cabrera Castiglioni

Integrante del Grupo de Investigación AlfaInfo.uy

Departamento de Fuentes, Recursos Documentales y Servicios de Información. Facultad de Información y Comunicación

magela.cabrera@fic.edu.uy

Resumen

En este artículo se identifican y analizan, desde el marco teórico de la alfabetización en información, las competencias en información vinculadas con la escritura académica y con la evaluación de la información. Ambas se consideran necesarias para el desarrollo académico de los estudiantes de la Universidad de la República (UDELAR) y guardan estrecha relación con la forma en que los estudiantes abordan sus trabajos de tesis de grado (trabajos finales). La metodología es de corte cualitativo y exploratorio, lo que permite analizar el tema con profundidad, aunque sin pretender generalizaciones. Para el análisis se toman como base los resultados de dos tesis de la Maestría en Información y Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), que conjugan investigaciones sobre el impacto de la alfabetización en información en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios. Como resultado, se determina el alcance de la competencia en

escritura académica y su relación con la evaluación de información, al mismo tiempo que se reflexiona acerca de la adquisición de competencias en información durante la trayectoria académica de los estudiantes universitarios, más específicamente durante el proceso de construcción de las tesis de grado.

1. Las competencias en información en el contexto universitario

Los estudiantes universitarios deben desarrollar competencias en información en consonancia con las demandas y exigencias de la vida universitaria, siendo las universidades, en su rol de generadoras de conocimiento, responsables por la formación de individuos con habilidades para el buen uso de recursos informacionales. De este modo promueven que los estudiantes no sean meros receptores, sino también miembros activos en el proceso de generación de conocimiento, capaces de crear nuevos productos informativos acordes con las necesidades de nuestra sociedad.

En el ámbito internacional las universidades atienden este tema, y existen múltiples estudios e investigaciones (Gómez Hernández 2010; Pinto 2012; Monereo y Badía 2012, entre otros) que buscan identificar, describir competencias en información, a la vez que proponen planes de formación dirigidos a estudiantes universitarios para que cuenten con herramientas y destrezas que les permitan desarrollarse con éxito en el ámbito académico, partiendo de la base de que el acceso a la información de calidad termina siendo un factor clave para la generación de nuevo conocimiento. Las investigaciones realizadas van desde diagnósticos descriptivos hasta el desarrollo de programas específicos para la promoción y formación en competencias en información.

En muchos casos las bibliotecas universitarias son las que llevan adelante dichos programas, en conjunto con equipos docentes, por lo que dejan a un lado su rol meramente instrumental a la actividad de enseñanza y aprendizaje para pasar a tener una función educativa, en la que se implican en profundidad y de la que han hecho una prioridad (Rebiun 2007).

A nivel de organismos internacionales, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se ha manifestado en diversas ocasiones sobre la necesidad de que los estudiantes desarrollen ciertas competencias. En *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (2010), este organismo establece tres dimensiones respecto de las habilidades y competencias en el aprendizaje: la primera está vinculada con la información, implica las competencias relacionadas con el manejo de fuentes de información y con la generación de nuevos productos informativos; la segunda está vinculada con la comunicación, involucra competencias para la comunicación efectiva y la colaboración e interacción en entornos virtuales, y la tercera se vincula con la ética y el impacto social, contempla las competencias en lo que se refiere a la responsabilidad y el impacto social, siempre en relación con su desarrollo en la era digital (OCDE 2010). En las dos primeras dimensiones, tanto las habilidades para la generación de nuevos productos informativos como las habilidades relacionadas con la comunicación guardan estrecha relación con las competencias en escritura académica que serán abordadas en este trabajo.

En otro intento por delimitar el alcance y establecer un vínculo entre competencias e información, Díaz Barriga (2005) profundiza en la relación entre ambas, presentando la competencia como el resultado de la articulación de tres elementos: la información; el desempeño de una habilidad y la combinación de ambos frente a una situación inédita.

Esta perspectiva obliga a integrar en el análisis los aspectos relacionados con la gran cantidad de información que se genera, la diversidad de los soportes en que se produce y la dificultad para su acceso y selección. Estos elementos tornan aún más complejo el desarrollo de habilidades informacionales frente a la posibilidad de resolución de una situación problemática.

Por su parte, Marzal sostiene que ser competente en información equivale a:

el resultado de un progreso formativo y educativo a partir de la información, compuesto por tres peldaños: las destrezas, en la base, como aptitud para un manejo

manipulativo eficaz de las herramientas de información; las habilidades, como capacidad para diseñar estrategias eficaces y eficientes en el proceso de convertir la información recolectada en conocimiento representado; competencias, como actitud para movilizar los conocimientos organizados y representados en la resolución de problemas concretos con la mayor eficacia posible y optimización de resultados, un conocimiento aplicado que implica saber [...] (Marzal 2012).

Una vez presentados los conceptos sobre los que se basan las competencias en información, se puede arribar a la síntesis primaria de que la formación en competencias en información en estudiantes universitarios pretende que las personas sean capaces de reconocer qué tipo de información necesitan, dónde localizarla, evaluarla y comunicarla de manera ética. Si bien se considera una formación que debería estar presente desde la enseñanza básica, recién comienza a ser visualizada como una disciplina en sí misma (y a veces optativa o complementaria) en la enseñanza universitaria (Cuevas y Goncalves 2017).

El espacio universitario se caracteriza por trabajar con información científica y académica, la cual cuenta con ciertas particularidades, que abarcan aspectos tales como las formas de producción y comunicación, un lenguaje técnico, la gran producción de documentación y la reunión y sistematización de la información en bases de datos y repositorios, entre otros elementos.

A partir de las bases conceptuales de la alfabetización en información, se propone identificar y analizar dos competencias en información: la escritura académica y la evaluación de la información. Ambas se consideran necesarias para el desarrollo académico de los estudiantes de la UdelaR y guardan estrecha relación con la forma en que los estudiantes abordan sus trabajos académicos. En este contexto, las formas de escritura se vuelven un factor clave para el desarrollo de la actividad académica de los estudiantes. A los efectos de este trabajo, se analizan estas competencias en base a los resultados de dos investigaciones: una que realiza un análisis teórico sobre cómo se pueden desagregar las competencias en información y las define; y otra que toma como unidades de análisis los trabajos finales de la carrera Doctor en Medicina Veterinaria y analiza las competencias en información

que entran en juego durante el proceso de elaboración. Dichos trabajos se consideran un formato académico extendido en su uso y con características particulares en tanto género discursivo propio. Al mismo tiempo, se aborda el proceso de elaboración de estos trabajos como una instancia de aprendizaje donde el estudiante puede adquirir determinadas competencias.

Se entiende por género discursivo las diferentes producciones de enunciados propios de cada esfera de actividad, caracterizados por un contenido temático, un estilo verbal y una composición (Bajtín 1982). El ámbito académico se caracteriza por varios tipos de géneros discursivos según la actividad y el propósito perseguidos, siendo las tesis como sinónimo de trabajo final un género relevante por englobar la función formativa y de investigación de la universidad.

En forma complementaria a los aspectos mencionados hasta ahora, vinculados a las características de la información científico-académica, se puede decir que existen además dos factores que condicionan las formas de trabajo de dicha información: uno es la enorme cantidad de información disponible y el otro es la dificultad de discernir si la información a la que se accede es veraz y confiable. En este sentido, se propone abordar la competencia en evaluación de la información, ya que es un factor clave para el desempeño de los estudiantes universitarios. Para ello, se toma como base el Modelo Pindó, desarrollado por el grupo de investigación AlfaInfo.uy del Programa de Desarrollo Académico de la Información y Comunicación (PRODIC) de la FIC, en el cual se definen y establecen criterios de evaluación de la información en forma explícita.

El modelo propone cuatro etapas en el proceso de alfabetización en información, que consisten en: 1) reconocer la necesidad de información; 2) planificar la estrategia de búsqueda; 3) evaluar y seleccionar la información y 4) elaborar y comunicar la respuesta, tal como se ve en la Figura 1.



Figura 1. Etapas del Modelo Pindó (Ceretta y Gascue 2015).

Este modelo cuenta con una serie de características. Se dice que es escalable, lo que permite su implementación a distintos niveles de formación. Si bien fue pensado en una primera instancia para niños de 10 a 12 años, es fácilmente adaptable a otros niveles educativos. Sus etapas son flexibles y dinámicas, por lo que están en continua evaluación. Se trata de un proceso integral y no lineal que se divide a los únicos efectos de realizar un estudio analítico-teórico y contar con pautas para la evaluación de dicho proceso (Ceretta y Gascue 2015).

Desde la conjunción de las competencias en escritura académica y las relacionadas con la evaluación de la información, el presente trabajo propone el aporte de nuevos elementos para analizar las competencias en información como una cualidad necesaria para sortear los obstáculos que se presentan en la gestión y uso de información en el ámbito académico. Sostiene como condición necesaria la formación específica en dichos temas. Para ello se plantea una metodología de corte cualitativa y exploratoria que permite analizar el tema con profundidad, aunque, como se señaló anteriormente, sin pretender realizar generalizaciones.

A los efectos del análisis, se toman como base los resultados de dos tesis de la Maestría en Información y Comunicación de la Universidad de la República: *Competencias en información en estudiantes tesistas de grado de la carrera*

Medicina Veterinaria de la Facultad de Veterinaria (UDELAR) (Díaz Costoff 2015) y La promoción de competencias en información a través de plataformas virtuales. El caso del Entorno Virtual de Aprendizaje en la Universidad de la República (Cabrera Castiglioni 2015).

Ambas investigaciones conjugaron estudios sobre el impacto de la alfabetización en información en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios. En el primero, se propuso analizar el vínculo entre información y estudiantes en el marco de la elaboración de sus tesis, con un análisis teórico desde la Ciencia de la Información. Se buscó responder a preguntas como ¿cuáles son las competencias en información que tienen los estudiantes al enfrentarse a la construcción de sus tesis?; ¿cómo han adquirido dichas competencias?; dichas competencias, ¿les permiten resolver sus problemas de información?; ¿qué distancia existe entre las competencias que los estudiantes tienen y las que se requieren en el ámbito académico? De los resultados se destaca que el proceso de construcción de la tesis de grado cumple un rol fundamental en la adquisición de competencias en información por parte de los estudiantes, a la vez que se constataron que las debilidades más marcadas se asocian a la evaluación de la información y a la comunicación del trabajo.

En la segunda tesis se propuso investigar las posibilidades de las plataformas virtuales de aprendizaje como entornos favorables para la promoción de competencias en información. Sobre la base de los postulados de la Ciencia de la Información, la investigación se centra en las plataformas virtuales (como nuevo contexto en el que se enseña y se aprende) y la alfabetización en información, desde la perspectiva del desarrollo de competencias en información mediadas por el uso de estas plataformas. Se analizaron las características de las competencias en información y se propusieron estrategias para su desarrollo en entornos virtuales. La base de este trabajo se centró en la investigación documental en torno a los temas medulares, así como a los transversales y la propuesta de una desagregación teórica-analítica de las competencias en información, algunas de cuales se tomaron como insumo para el análisis propuesto en este trabajo.

2. La escritura académica y la evaluación de la información en el contexto universitario

La actividad académica se encuentra fuertemente ligada a la escritura. Es a través de ella que se logran comunicar las ideas y los nuevos conocimientos de las distintas disciplinas. En este sentido Cruz Martínez (2011) afirma que entender el leer y escribir como competencia básica es desempeñarse con pensamiento crítico.

En la construcción de los textos académicos entra en juego un uso más técnico del lenguaje, que se evidencia, sobre todo, mediante el uso más específico del vocabulario. Asimismo, este tipo de texto se caracteriza por hacer uso de una sintaxis más concreta y canónica, y por la rigurosidad en cuanto a las reglas ortográficas, por lo tanto ha de haber un cuidadoso manejo de la disposición de la información a ser expuesta mediante el recurso de la escritura. Ambas prácticas son reflejo de un *habitus*, en el sentido de Bourdieu (1991), y de una comunidad discursiva que hace propia una manera de escribir y transmitir las ideas. Hay una relación recursiva entre la comunidad discursiva y el contexto: ambos condicionan las prácticas, los procesos, los roles y los géneros discursivos (Rojas y Jiménez 2012).

La lectura y la escritura son entendidas como prácticas, en el sentido de actividades propias de los sujetos dentro de una comunidad sociolingüística (Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorrnanzoro 2001). Las autoras consideran que son tres las características de estas dos prácticas en el contexto universitario. Las dos primeras están vinculadas con los propósitos por los que se lee y se escribe. Se escribe en sentido general para la generación y transmisión de un nuevo conocimiento; en un sentido más particular, para conocer, fundamentar o cuestionar las ideas de un autor, tomar notas de una clase, realizar un informe o presentar una tesis de grado. El tercer elemento atiende al texto que circula en ese medio; es un texto con cierta complejidad, tanto por la semántica y el código lingüístico como por el contenido especializado, que requiere de un nivel complejo de abstracción.

El estilo de estos textos, como el formato en que se presenta la información, responde a características propias de un área de conocimiento particular, que el

estudiante debe ser capaz de comprender y de apropiarse. En ese sentido, un texto académico se define como:

[...] una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: como escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios (Cruz Martínez 2011, p.28).

La tesis de grado como género discursivo obedece a un proceso situado en un espacio y un tiempo determinados. Tiene un autor que pertenece a una comunidad particular cuyo modo de ver la realidad le es propio, por lo que escribe desde ese lugar (Cassany 2006). Las áreas del conocimiento producen textos que se presentan como objetivos, pese a que siempre están sesgados por la mirada de su autor.

La producción escrita en forma de tesis es la que habilita la demostración de saberes, aprendizajes y una posición crítica sobre determinado tema (Cruz Martínez 2011). Requiere de ciertas habilidades adquiridas en la trayectoria académica, tales como saber leer-escribir, investigar, buscar y comprender textos para comunicarlos efectivamente. En este sentido, la escritura reviste una función epistémica, no se trata solo de una forma de comunicación sino de un modo de desarrollar y revisar el propio conocimiento (Carlino 2003). La escritura como una de las manifestaciones del lenguaje no solo es un modo de comunicar conocimiento, sino también de construcción de conocimiento: a través de la lengua escrita se generan nuevas ideas que no estaban *a priori* incluidas en la planificación de la escritura.

El proceso de escritura de una tesis supone la apropiación por parte de los estudiantes de la lógica de comunicación inherente al área de conocimiento específico al que pertenece. Requiere del manejo del lenguaje técnico y del estilo propios en la presentación de la información, como de las estrategias más generales para la comprensión y producción de textos. En síntesis, requiere conocer las reglas de juego político-académico de su comunidad disciplinar.

Escribir una tesis con sus argumentos y antecedentes no es una tarea fácil porque lo que se tiene que poner en texto son conocimientos que pertenecen a un campo científico determinado, que tiene su propia lógica, su propio lenguaje y sus propias maneras de validación (Benvegnú *et al* 2001, p. 3).

Es de destacar que los estudiantes universitarios no saben *a priori* las prácticas y géneros discursivos propios de su comunidad académica, por lo que la escritura de una tesis es un proceso que se aprende y, por tanto, debe ser enseñado.

Arrieta y Meza (2005) presenta algunas dificultades encontradas en estudiantes universitarios a la hora de producir un texto: indefinición de un plan de trabajo de la escritura (objetivo del escrito, estilo, profundidad y extensión, destinatario), falta de información para la redacción y problemas en el manejo del idioma (faltas ortográficas, oraciones extensas). A su vez, Moyano (2004) afirma que hay consenso en que los estudiantes universitarios presentan dificultades al enfrentarse a la lectura y la escritura, tales como una comprensión lectora deficiente, producciones escritas pobres o problemas en la selección y evaluación de la información a incorporar en el texto. En relación con este último aspecto, se torna importante ser competente en el uso de información, sea para la selección y evaluación de la información como para su comunicación en forma eficaz.

Si escribir supone un proceso que requiere planificación, producción y revisión (Flowers y Hayes 1981), podemos afirmar que en dicho proceso interviene la evaluación de la información en forma transversal y recursiva. En este sentido, el estudiante se ve enfrentado a una actividad que realiza inconscientemente y que, por eso, no se detiene a sistematizar.

Decidir cuál es el recurso apropiado para satisfacer la necesidad de información requiere el manejo de criterios que, si bien generalmente no se establecen *a priori*, van surgiendo en el mismo proceso de búsqueda. Algunas preguntas que surgen en esta dimensión son: ¿está la información actualizada?; ¿es correcta?; ¿tiene un autor identificable?; el autor, ¿pertenece a una institución confiable?; ¿tiene bibliografía de consulta?; ¿explicita la metodología de tal modo de poder replicar el trabajo?;

¿está publicado por una institución fiable?, y la pregunta clave: ¿la información me sirve para mi demanda específica? Estas preguntas emanan desde las lógicas que rigen la información científica.

Al mismo tiempo, la evaluación de la información para su posterior selección en un contexto de superabundancia de esa información, donde conviven grandes consorcios editoriales con lógicas de producción determinadas por el mercado, se convierte en una tarea difícil de abordar. Las leyes del mercado y de la supervivencia en el mundo académico obligan a los autores a publicar o perecer, y este fenómeno trae consigo varias connotaciones. Tal es el caso de la infoxicación; la aparición de numerosas publicaciones con una misma investigación y con resultados similares; la aparición de grupos de investigadores que publican juntos pero muchas veces no comparten los mismos niveles de responsabilidad, entre otras. Por ello es fundamental que quienes se encuentren frente a la tarea de seleccionar entre información científico-académica cuenten con conocimiento sobre la coyuntura que rodea la producción.

Al enfrentarse a grandes volúmenes de información, no siempre se es capaz de determinar su calidad o su relevancia a los efectos de una necesidad específica. En la literatura especializada sobre el tema se pueden encontrar varios criterios de selección relacionados, que en general suelen relacionarse a características como la actualización, el reconocimiento de la autoría, la adecuación a las necesidades o niveles educativos, la disponibilidad del material, entre otros. A su vez, se han desarrollado diversos modelos de alfabetización en información o competencias en información que definen y desarrollan las habilidades para la evaluación de la información. Al respecto, el modelo Gavilán, Eduteka (2007) indica que se deben de identificar y seleccionar las fuentes de información más adecuadas a la necesidad. El modelo Big Six (Eisenberg y Berkowitz 1990) considera que son seis las habilidades necesarias para resolver problemas de información, y refiere principalmente a la posibilidad de acceso y selección de la información. Por su parte, los estándares de la Association of College and Research Libraries (ACRL) para la educación superior establecen que se deben conocer e identificar los distintos recursos de información,

y para la selección indica que se deben manejar con eficacia los sistemas de recuperación de la información (ACRL 2001).

Según el Modelo Pindó, tomado como referente para este trabajo, la evaluación de información involucra una serie de habilidades con un importante nivel de complejidad. Desde este marco, la lectura se presenta como una competencia fundamental que permitirá procesar los diferentes textos para darles un sentido y una resignificación según el contexto. Desde dicho modelo se plantea como objetivo competencial de la evaluación aprehender y aplicar criterios de evaluación de la información, valorar la información de acuerdo a criterios de calidad y seleccionar la información adecuada para responder a las necesidades de información.

Se trata de incorporar la información adquirida para construir nuevo conocimiento. Este proceso puede ser realizado en forma individual o colectiva, generando un producto que puede ser compartido y socializado. En esta etapa se incluye también la capacidad de generar una forma de presentación y comunicación de la información recabada, seleccionar los formatos y los medios adecuados para esto (Ceretta y Gascue 2015, p. 51).

Los principales hallazgos en las tesis mencionadas permiten poner en diálogo las consideraciones teóricas sobre escritura académica y evaluación de la información con las prácticas investigadas en la UDELAR.

3. Hallazgos sobre escritura académica y géneros discursivos

Respecto de las competencias relacionadas a la escritura académica, en concreto durante el proceso de elaboración de la tesis, se observó que este tipo de escritura es percibido como una debilidad por parte de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes indican la escritura como una actividad difícil de abordar que requiere de una actitud constante de revisión. Como dificultades se menciona la selección de las ideas a plantear y la organización de la información dentro del texto. Muchos de ellos usaron otros documentos como base para iniciar la redacción. Se valieron de otras tesis o artículos de investigación.

La comunicación de la información y su expresión en un formato de texto académico es clave para evidenciar hasta dónde se pudo organizar, sintetizar e incorporar los datos que se manejaron y los aprendizajes adquiridos. Es posible que muchas de las dificultades citadas tengan que ver con la formación general de la carrera, que no prevé otras instancias donde el estudiante deba afrontar el desafío de la escritura académica. Sin esta competencia no es posible medir lo aprendido, requisito imprescindible en la construcción de la tesis. Como se mencionó antes, en la escritura del ámbito académico hay varios tipos de géneros discursivos, entre ellos, las tesis. Este es un género relevante dado que engloba la función formativa y de investigación de la universidad. En este sentido, si bien hay aspectos que tienen que ver con el género discursivo como tal, también se identifican habilidades necesarias para la comunicación del conocimiento generado, pensando en el público objetivo, y la presentación de la información según el formato escogido, entre otros aspectos.

4. Hallazgos sobre evaluación de la información

Cuando se analizan las competencias relacionadas con la selección y evaluación de la información, en los casos estudiados se percibe una práctica poco reflexiva sobre la estrategia de búsqueda y la selección de la información para fines académicos. Los estudiantes de la muestra al principio usan estrategias simples y poco trabajadas que luego con el transcurrir del tiempo van perfeccionando. Tienen dificultad para definir palabras claves y para manejarse con el lenguaje de bases de datos más complejas. Establecen diversos atajos para abordar la estrategia de búsqueda, tales como copiar las citas de otros documentos, buscar a partir de otra bibliografía, usar otra tesis como modelo. Estas estrategias surgen de manera espontánea e improvisada ante la necesidad de la resolución del problema de información que se les presenta, pero no se identifica un trabajo metódico en estos aspectos, o que podría facilitar el proceso y reducir los tiempos del estudiante.

Los estudiantes participantes de la investigación tienen poco incorporado o no perciben la importancia de definir criterios de selección y evaluación de la

información y sus fuentes. En cuanto al uso de criterios de selección de la información, el más citado es el autor. Identifican cuándo un autor es clave para su área. También en menor medida el año de publicación, como indicador de actualidad o como referencia en temáticas donde lo histórico tiene relevancia. De todos modos, al no estar prevista como actividad sistematizada la selección de criterios, en algunos casos se reporta su ausencia, se da un barrido general de todos los materiales que se encuentran.

Pese a ello es posible afirmar, a través de los resultados de la investigación, que en el proceso de su trabajo de tesis han tomado conciencia de la importancia de evaluar la información y han adoptado algunos criterios básicos para seleccionarla, como el autor y la fecha.

También a partir de la investigación realizada sobre el proceso de elaboración de trabajos de grado se conoce que para los estudiantes son aplicables al momento de la evaluación los juicios de valor basados en la intuición o en la opinión de referentes confiables (tutor, otros tesistas, amigos, biblioteca), estos adquieren mucho peso en los estándares de calidad que utilizan los estudiantes para evaluar la información que van a leer y a usar en sus producciones escritas.

El proceso de selección y evaluación en el ámbito académico se encuentra estrechamente relacionado con la generación de nuevo conocimiento, por ello la importancia de contar con estudiantes competentes en este aspecto, tal como lo señala el Modelo Pindó. En esta etapa se incluye también la capacidad de generar una forma de presentación y comunicación de la información recabada, involucrando también las competencias comunicacionales.

5. Reflexiones finales

A partir de este primer intento por conjugar los resultados de investigaciones nacionales en la línea de investigación de alfabetización en información en el ámbito universitario, se considera necesaria su profundización para el desarrollo de futuras investigaciones que den cuenta de la realidad nacional, pero que también puedan

aportar nuevos insumos a una temática de alto impacto en los últimos tiempos en las ciencias de la información.

En relación con las competencias abordadas se puede afirmar que poder evaluar la información a la que se accede y poder comunicarla a través de los géneros aceptados en la comunidad académica son dos aspectos imprescindibles para el buen desempeño de los estudiantes universitarios. La experticia con que los estudiantes se manejan en el campo de la información es un componente de relevancia en el éxito de sus trayectorias académicas. En este sentido, la universidad debe atender estas necesidades en función de la obtención de mejores resultados, apostando a una formación de estudiantes autónomos y solventes en el manejo de información académica. Las bibliotecas universitarias constituyen un agente relevante para la creación y concreción de programas de alfabetización en información, en coordinación con los equipos docentes que hagan frente a esta demanda.

Según lo relevado, los saberes relacionados a competencias en información no están *a priori* contemplados en la currícula, lo que obliga a que sean incorporados durante las diferentes instancias de aprendizaje del grado. Estos saberes pueden implementarse bajo diversas modalidades: existen experiencias que lo hacen en forma transversal a la formación, otras mediante instancias puntuales en momentos clave del ciclo formativo, como al inicio y durante la elaboración de trabajos finales.

En cuanto a las competencias informacionales relacionadas a la escritura académica y a la evaluación de la información, ha quedado demostrado que el proceso de elaboración de las tesis de grado es un momento clave para aprehender y fortalecer dichas competencias en el ámbito de la educación superior. La elaboración de la tesis cumple un rol fundamental en la incorporación de competencias en información, además de la adquisición de otros conocimientos relacionados a la formación académica en general. Entre estos se destaca el aprendizaje de la redacción científico-técnica como un elemento imprescindible para el desempeño como profesionales; el aprender a escribir las ideas con claridad y en un estilo formal; y la competencia para comunicar los conocimientos adquiridos.

La complejidad expuesta sobre la escritura académica, donde tienen lugar aspectos relacionados con el lenguaje; las características propias del género discursivo; y las formas de comunicación, hacen necesaria la propuesta de intervenciones donde se brinden herramientas para que los estudiantes puedan abordar esta tarea. Por este motivo se recomienda el establecimiento de intervenciones adecuadas a las necesidades de los estudiantes y las diferentes carreras. Esta recomendación pretende que dicho proceso de aprendizaje sea a través del acompañamiento y en un entorno de seguridad para el estudiante, evitando frustraciones innecesarias frente a una exigencia que se reporta como una causa importante de que los estudiantes no culminen sus estudios de grado.

Por su parte, la evaluación de la información en un contexto de superabundancia, con un mercado editorial con gran influencia en la definición del rumbo de la investigación científica, se vuelve un factor clave para el desempeño de los estudiantes universitarios. De los criterios de selección y evaluación que se utilicen dependerá la calidad de la información a la que definitivamente se acceda y la que se aplique a los procesos de generación de nuevo conocimiento.

Debido al vínculo establecido entre la escritura académica y las competencias en información, se considera relevante la integración de ambas en una propuesta de formación unificada. Un ejemplo de ello pueden ser las competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Tanto en lo expuesto sobre escritura académica como en evaluación de la información se pueden encontrar menciones a las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico. Si bien muchas veces se lo considera una competencia en sí misma, es cierto que guarda íntima relación con la lectura y la evaluación. Otra competencia que guarda relación con ambas es la comunicacional. La escritura académica tiene entre sus objetivos la comunicación del conocimiento generado, así como el proceso de evaluación de la información, donde se incluye también la capacidad de generar una forma de presentación y comunicación de la información recabada.

En función de lo antes expuesto se evidencia la necesidad de diversificar los contenidos sobre competencias en información, abarcando temáticas de mayor

complejidad que acompañen las demandas de la vida académica. Si bien durante el proceso de elaboración de las tesis los estudiantes han demostrado la adquisición de diversas competencias relacionadas a la información, cabe preguntarse finalmente ¿de qué manera contribuiría la promoción de estas competencias en el transcurso de la carrera?; ¿qué ocurre con las trayectorias de aquellos estudiantes que no han logrado concretar el trabajo de la tesis por no haber resuelto estas dificultades por sí mismos?; ¿este aspecto incide en el rezago para el egreso o en las causas de deserción? Estas interrogantes constituyen un punto de partida para analizar temas relacionados con éxito o fracaso de los estudiantes en su vínculo con la información y, en sentido más amplio, en sus trayectorias académicas.

Referencias bibliográficas

- ACRL. (2001). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: ACRL.
- Arrieta, B. & Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, De los lectores*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>.
- Bajtín, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-290). Madrid: Siglo XXI.
- Benvegnú, M., Galaburri, M., Pasquale, R. & Dorronzoro, A. (2001). *¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?* Comunicación presentada en I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cabrera Castiglioni, M. (2015). *La promoción de competencias en información a través de plataformas virtuales. El caso del Entorno Virtual de Aprendizaje en la Universidad de la República* (Tesis de Maestría). Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Información y Comunicación, Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/5231>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario algunas alternativas posibles. *Investigación*, 6(20), 409-419.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Ceretta Soria, M. G. (2010). *La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de Lectura de Uruguay* (Tesis Doctoral). Carlos III de Madrid, España.
- Ceretta Soria, M. G. & Gascue Quiñones, Á. (Coords.) (2015). *Modelo Pindó: Un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal*. Montevideo: CSIC.
- Cruz Martínez, A. (2011). Las competencias básicas y la construcción de textos académicos y científicos en la educación superior. En A. Jaik Dipp & A. Barraza Macías (Coord.), *Competencias y educación: miradas múltiples de una relación* (pp. 26-30). México, DF.: Instituto Universitario Anglo Español.
- Cuevas-Cerveró, A. & Gonçalves, R. B. (2017). A disciplina de alfabetização informacional na formação de profissionais da informação: reflexão sobre a prática docente. En *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, 8*. Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/download/8619/2882>.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos, 28*(11), 7-36.
- Díaz Costoff, A. (2015). *Competencias en información en estudiantes tesistas de grado de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Veterinaria (UDELAR)* (Tesis de Maestría). Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Información y Comunicación, Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/5236>.
- EduTEKA. (2007). Modelo Gavilán 2.0: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar la información. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/150/487/1>.
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (1990). *Information Problem Solving: The Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.
- Gómez Hernández, J. (2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de competencias informacionales en los profesores y estudiantes. *Revista de universidad y sociedad del Conocimiento, 7*(2), 39-48.
- Marzal, M. Á. (2012). Entrevista a Miguel Ángel Marzal García-Quismondo por J. Robledano [CLIP — Boletín de SEDIC, N° 64]. Recuperado de <https://clip.sedic.es/article/personajes-entrevista-miguel-angel-marzal-garcia-quismondo/>.
- Monereo, C. & Badía, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y

- emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, Núm. monográfico, 75-99.
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (OECD Education Working Papers No. 41). (Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación –España–, Trad.). París: OCDE. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf.
- Pinto, M. (2012). Innovación y mentorización para la formación en ALFIN: nuevos retos para las bibliotecas universitarias. En P. Hernández (ed.), *Tendencias de alfabetización informativa en Iberoamérica* (pp. 471-495). México, DF: Cuib.
- Red de Bibliotecas Universitarias Españolas. (2007). II Plan estratégico 2007-2010. Madrid: REBIUN. Recuperado de <http://www.rebiun.org/node/278>.
- Rojas, G. & Jiménez, H. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonia Investiga*, 1(1), 19-35.

Las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología sobre sus prácticas letradas

Yanet Fuster

Instituto de Información

Facultad de Información y Comunicación

yanet.fuster@fic.edu.uy

Resumen

A partir de la investigación que estoy desarrollando en mi tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje Cultura y Sociedad (FHCE-UDELAR), propongo un abordaje sobre los usos de la escritura y la lectura en educación superior, tomándolas como prácticas letradas. Instalo el tema teniendo en cuenta las implicancias que reviste desde la perspectiva de los estudiantes. En este recorrido presento un análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes avanzados de la Licenciatura en Bibliotecología en relación con cómo articulan la comprensión y producción de textos con su formación académica en la disciplina, aspecto que aún no ha sido abordado en investigaciones de posgrado.

1. Introducción

En este trabajo propongo un abordaje sobre los usos de la escritura y la lectura en educación superior, tomándolas como prácticas letradas. Parto de la inquietud por investigar de qué forma los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación-Universidad de la República —FIC-UDELAR—) se enfrentan en su trayecto por la universidad a la producción de textos complejos y cómo dimensionan el *escribir* en el contexto de formación en el que se encuentran inmersos. En este recorrido analizo la palabra de los estudiantes que

cursan la Licenciatura en Bibliotecología y trato de acercarme a cómo articulan la comprensión y producción de textos con su formación académica en la disciplina.

En mi calidad de docente universitaria sostengo que a menudo quienes ejercemos esta actividad a nivel terciario solemos pensar que la universidad acoge a aquellos estudiantes que, tras haber efectuado un largo trayecto de escolarización, habiendo pasado por primaria y secundaria, ya tienen la preparación suficiente como para ingresar al nivel terciario y enfrentarse a producciones textuales de mayor complejidad. Sin embargo, el vínculo que tienen los estudiantes universitarios con la escritura y la lectura, no solo en nuestro país sino también fuera de nuestras fronteras, está señalando otra cosa: comprensión lectora entendida como poco acorde al nivel de escolarización alcanzado, dificultades para expresarse oralmente y por escrito y problemas para seleccionar y jerarquizar los contenidos disciplinares pertinentes para la escritura de un texto; lo cual redundo en serios problemas para confrontar posiciones o para argumentar (Moyano 2004). Estos son algunos de los planteos que se reiteran en las investigaciones referidas al tema (Carlino 2005; Di Stefano y Pereira 2004; Barco y Lizarrituri 2004, 2005; Torres, Fedorczuk y Viera 2009; Carlino 2005, 2013; Gabbiani y Orlando 2016).

Esta contribución deriva de la investigación que estoy desarrollando en mi tesis de Maestría, titulada «Palabras en diálogo. Percepciones sobre las prácticas letradas de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología». La investigación gira en torno al análisis de las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología en relación con cómo articulan la comprensión y producción de textos con su formación académica. Me focalizo en el proyecto de investigación que los estudiantes deben realizar como requisito para acceder al título. Este tipo de práctica discursiva ocupa en la carrera un espacio interesante, pues el estudiante debe ser capaz de hacer un aporte novedoso acerca de un tema que despierte su interés en relación con la Ciencia de la Información y a su vez desarrollar una iniciación a la investigación. Esto último vincula al estudiante al trabajo intelectual y a un modo de producir textos que es nuevo, pues a lo largo de su trayecto como estudiante no se ha

enfrentado a trabajos de tan largo aliento como este que se le solicita como requisito de egreso.

Mi objeto de estudio se encuentra inmerso en un contexto que lo influye y lo condiciona: la Facultad de Información y Comunicación es la institución de enseñanza que imparte la Licenciatura en Bibliotecología, y el perfil de sus estudiantes, ya que se caracterizan por tener intereses en común con otros que transitan otras carreras de nivel terciario, pero que a su vez presentan aspectos que los diferencian y los nuclean como estudiantes de esta carrera y no de otra. Analizo estos aspectos a la luz del marco teórico que tomo como referencia en mi tesis, que presento a continuación. Los estudio en diálogo con el momento histórico, social y cultural particular en que deviene mi investigación. La antigua Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA), espacio donde hasta el año 2013 se dictó la Licenciatura en Bibliotecología, integra junto a la ex Licenciatura en Comunicación (LICCOM) una nueva institución: la Facultad de Información y Comunicación. A esta institucionalidad particular se suma el valor que en la sociedad de hoy tiene la información, instrumento de poder y de oportunidades para los profesionales de esta disciplina, quienes deberán trascender los clásicos espacios de inserción laboral orientados a «la biblioteca» y abrirse camino en la construcción de un perfil profesional acorde a la actual sociedad de la información y el conocimiento, donde la información fluye a un ritmo vertiginoso y necesita ser gestionada. A esto se agrega el lugar clave que ocupa el vínculo que tienen estos actores sociales con la lectura y la escritura, el cual se interconecta con los caminos que llevan adelante para adquirir los conocimientos propios de la Ciencia de la Información como disciplina a través de la que transversalizan su formación.

Me baso en tres conceptos medulares para sostener mi propuesta desde el punto de vista teórico: *prácticas letradas*, *teoría del diálogo* y *comunidades de práctica*. Detenerme en cada uno de estos conceptos excedería los alcances de este artículo, por lo que solo plantearé someramente algunos aspectos de cada uno. Sobre el primero, cabe decir que 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, p. 70), lo cual se complementa con el planteo de que «cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos desplegadas en innumerables eventos letrados, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel» (Orlando 2013, p. 71).

Respecto de la teoría del diálogo, de impronta bajtiniana, el diálogo es tratado en un sentido mucho más profundo del que comúnmente usamos cuando aludimos a la conversación entre personas que intercambian ideas o discuten puntos de vista, es decir, como comunicación verbal, directa y oral entre interlocutores situados cara a cara. Esta teoría enfatiza en el hecho de que, aunque la acepción atribuida al diálogo como comunicación oral, directa entre interlocutores, sea de amplio uso, no es el único valor que le podemos atribuir. Precisamente, en los géneros propios de la comunicación cultural compleja la respuesta suele darse en forma diferida: «Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (*contexto*). Únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbraba hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en diálogo» (Bajtín [1974] 2011, p. 382).

El concepto de diálogo tiene un alcance que trasciende la estructura gramatical, o el mero consenso entre dos partes. En ese diálogo amplio no solo está el ahora del intercambio, situado en un hoy concreto, sino un encuentro que debe ser comprendido extensivamente, pues en él se desarrolla una discusión ideológica a gran escala. En ella está involucrado el pasado, a través de las voces que participaron en la discusión, y el futuro, en las respuestas que estas palabras dichas hoy recibirán hacia adelante. No solo se involucra un tiempo determinado, situado y concreto, un pequeño tiempo instalado en un aquí y ahora, sino un tiempo global, un gran tiempo que da cuenta de un espacio infinito de matices socio-históricos y culturales en interacción.

En este ámbito, donde confluyen las dimensiones en que sitúo mi análisis, la noción *comunidad de práctica* es clave, en el entendido de que convertirse en letrado implica necesariamente hacerlo en un determinado campo, conocer los discursos de determinada disciplina, qué textos se valoran y en qué sentido son importantes. En palabras de Barco y Lizarriturri:

La universidad está organizada en torno a un corpus académico institucional que se expresa en las formas textuales y que obliga a quienes forman o quieren formar parte de dicha comunidad a compartir una hermenéutica, modos de interpretación, producción y apropiación de conocimiento a través de los textos que se privilegian como significativos (Barco y Lizarriturri 2005, p. 20).

Presentados los objetivos de mi investigación y las nociones teóricas relevantes para ello, me detengo a continuación en las características del universo de estudio.

2. Presentación del universo de estudio

Las dimensiones que estudio en mi tesis son cinco: a) las percepciones de los estudiantes acerca del vínculo entre escritura-lectura y el aprendizaje de la disciplina en su etapa final de formación de grado universitario; b) la palabra de los docentes; c) el análisis de los documentos institucionales de la Licenciatura en Bibliotecología, más precisamente, el plan de estudios 1987 (modificado en 1993) y los programas de las asignaturas¹; d) el marco institucional dado por el Instituto de Información y e) el contexto de desarrollo de la carrera en relación con el lugar que esta ocupa en la oferta educativa de la Universidad de la República. En este trabajo me centraré únicamente en las percepciones de los estudiantes, y presentaré parte del análisis de los resultados de las entrevistas realizadas.

¹ Mi investigación se desarrolla en el marco del plan de estudios de 1987, modificado en 1993, por ser este el plan que rige para los estudiantes sobre los que se sostiene mi investigación. Si bien la situación institucional en que actualmente se dicta la carrera cambió, y ahora está vigente otro plan de estudios, en nuestro caso es necesario centrarnos en el plan anterior, pues la trayectoria estudiantil de los actores sociales investigados se sitúa en ese marco documental. Los estudiantes que están cursando en el nuevo plan recién están comenzando a desarrollar su trabajo final para obtener el título, por eso no fueron elegidos como foco de esta investigación.

He realizado entrevistas a los estudiantes que han dado inicio al trabajo final para acceder al título (aunque no necesariamente todos ellos lo continúan). En total realicé 38 entrevistas; 27 a estudiantes inscriptos en Montevideo y 11 a estudiantes matriculados en el Centro Universitario Litoral Regional Norte con sede en Paysandú, departamento donde actualmente se imparte la carrera y existen estudiantes que se encuentran desarrollando el proyecto final de grado.

De acuerdo con los datos obtenidos, actualmente existen 25 estudiantes del Plan 1987 (modificado en 1993) que manifiestan estar desarrollando el proyecto final de grado. Me he concentrado en aquellos que en los últimos seis meses de 2016 intervinieron sobre el trabajo final efectuando avances. Accedí a esta información gracias al aporte de los estudiantes que amablemente respondieron a una encuesta que realicé. La institución no cuenta con una base de datos que contenga este registro, por lo que fue necesario consultarlos directamente a ellos.

Resulta imposible organizar los datos en una tabla que divida por años la cantidad de proyectos de investigación realizados por los estudiantes, pues la elaboración de estos trabajos no puede circunscribirse a un año en concreto (en algunos casos los estudiantes afirman que no se encuentran trabajando de forma sostenida, y que les ha demandado varios años, en otros casos sí están trabajando en forma sistemática, pero sostienen que han dilatado en el tiempo su finalización pues no les ha resultado fácil su realización). Lo que sí puede dividirse en años es la inscripción al seminario/taller Proyecto de Investigación. Dado el valor que este seminario tiene en relación con el desarrollo del trabajo final de grado es que se detallan a continuación (en las tablas 1, 2 y 3) las estadísticas de inscripciones de los últimos tres años:

2015	2016	2017
23	27	25

Tabla 1: Inscripciones al seminario/taller Proyecto de Investigación, en Montevideo (datos suministrados por Bedelía del Instituto de Información, Montevideo).

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
95	179	154	82	100	74	69	57

Tabla 2: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología, en Montevideo (datos suministrados por el Sistema de Gestión de Bedelías –SGB– de la FIC, Montevideo).

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
17	14	19	15	21	20	29	17

Tabla 3: Egresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Montevideo (datos suministrados por el SGB de la FIC en Montevideo).

2006	2007
65	38

Tabla 4: Ingresos a la Licenciatura en Bibliotecología en Paysandú (datos suministrados por el SGB del Centro Universitario Regional Litoral Norte).

Es necesario señalar que, si bien existen nuevas generaciones que están cursando estudios en Paysandú, los únicos que cursaron bajo el plan de estudios 1987, mod. 93 son los que ingresaron en 2006-2007, por esa razón solo se muestran esos datos en la Tabla 4.

3. El lugar de la lectura y la escritura en la carrera: hablan los estudiantes

Para componer este apartado me baso en el análisis de las entrevistas que he realizado a 38 estudiantes durante 2016, desde sus palabras trato de conocer sus percepciones sobre la carrera y sus prácticas letradas. El carácter abierto de la entrevista y ese conocimiento previo con los entrevistados, quienes antes habían sido mis alumnos, ayudó a la fluidez de la charla.

Puede sorprender el número de entrevistas realizadas, ya que, tomando en cuenta la cantidad de estudiantes que cursan la carrera, tal vez parezca excesivo. Esto se debió a la sensibilidad que causó en los estudiantes el hecho de conocer que mi tema de investigación los involucraba. Ocurrió que en muchos casos las entrevistas se efectuaron en los lugares de trabajo de los estudiantes (bibliotecas universitarias y Biblioteca Nacional), allí me encontré no solo con quienes ya tenían agendada la entrevista, sino con otros estudiantes que reunían las condiciones requeridas para ser entrevistados y que gentilmente se ofrecían a esperar para ser consultados.

Pese al número de entrevistas, no hubo saturación de datos, el diálogo buscó acercarse a las miradas particulares, a las vivencias de cada uno, y en aquellos casos en que los planteos se repetían lo interpreto como un reforzamiento de que esa mirada era compartida por otros, lo cual es un punto interesante para el análisis. Independientemente de que ubiquemos a los entrevistados más cerca o más lejos de las dificultades del proceso de escritura, todos los testimonios arrojaron luz sobre el tema y su complejidad. Confirmé con creces la cantidad de aristas y matices que presenta, y por ello la necesidad de abordarlo teniendo en cuenta el contexto y las situaciones por las que atraviesan los implicados.

Para preservar la identidad de los entrevistados usaré la siguiente codificación:
E: estudiante, seguido del número de entrevista. Además, utilizo la siguiente notación:

...: pausa en el discurso realizada por el entrevistado.

(...): espacio ocupado por segmentos de la entrevista que no fueron transcritos.

[...]: comentarios o intercalados míos.

De acuerdo con lo planteado en las entrevistas no se evidencia por parte de los estudiantes una conexión *a priori* entre la carrera y la escritura: no se asocia la Ciencia de la Información con el lenguaje, a diferencia de otras carreras donde la relación se hace más evidente (me refiero a profesados o licenciaturas vinculadas a letras). La escritura no está internalizada como una práctica recurrente y la separan de lo que es la lectura a la que sí visualizan (78 % de los entrevistados) como parte de los alcances de la profesión. Además de resaltar esa separación entre lectura y escritura, la concepción de lectura que plantean los estudiantes muestra que no refieren a la lectura en general, sino a un modo particular de leer: la lectura técnica.

[La lectura] no es requisito para trabajar en esto, te tiene que gustar el manejo, el uso, el procesamiento de la información (E 4).

Entré porque me gusta leer, pero después me di cuenta que no tiene nada que ver, el tema es que esto es tan variado que depende de si te gusta más lo técnico, o lo vinculado a orientar al usuario o todo lo de gestión, además hay mucho campo laboral variado (E 30).

No necesariamente tenés que ser un buen lector, vos trabajas con organización de la información, tenés que saber leer, que es otra cosa, para saber indizar (...) y tener espíritu organizador (E 21).

La lectura técnica es un tipo de lectura que resulta clave en el ámbito de la Ciencia de la Información. A la hora de la catalogación y la clasificación de los documentos es crucial saber identificar qué partes del libro proporcionan las palabras

que serán incorporadas como descriptores (términos a través de los cuales se puede recuperar un documento) y encontrar los términos adecuados para representar el conocimiento. La lectura técnica ayuda a la correcta tematización y facilita la aplicación de instrumentos de lenguaje controlado como tesauros y listas de encabezamiento, entre otros. Un 78 % de los entrevistados sostiene que la carrera no ofrece unidades curriculares que atiendan específicamente el tema de la lectura en sentido amplio, ya que la orientación curricular se dirige claramente hacia la lectura técnica. La concepción de la lectura en la disciplina está muy orientada a cómo se lleva a cabo la organización del conocimiento y el tratamiento y la transferencia de la información; para ello el profesional debe tener muy claro en qué consiste leer técnicamente, saber en qué partes del texto están las palabras claves que le permitan indizar ese documento.

Los testimonios también aportaron datos acerca del perfil del profesional de la información. Del análisis de los testimonios se desprende que la formación posee al menos tres orientaciones claramente marcadas, énfasis que no solo se evidencia en la palabra de los estudiantes, sino también en el análisis de la malla curricular de la carrera. Esta tríada estaría compuesta por el usuario, la información y el profesional.

El foco en el usuario estaría dado en aquellos testimonios de los estudiantes que marcan el interés por quien plantea una necesidad de información:

Es casi un requisito que te interesen los demás, lo que en la carrera vemos como... algo así como satisfacer demandas y necesidades de información. A mí me encantó «Estudio de usuarios», es una optativa, o no, no sé... creo, lo raro es que con lo importante que es eso para los bibliotecólogos no sea de las obligatorias, me parece (E 10).

No tiene que ver con ser buen lector, la bibliotecología tiene que ver ahhh, con qué... en realidad tal vez tiene que ver con la atención a las personas, no la atención al público sino prestar atención a las necesidades de ellos, que a veces no saben qué es lo que tienen que buscar... es más esa, cómo te lo puedo explicar, *esa curiosidad del otro* que vos tendrías que explotar, por ejemplo viene ella y no sabe exactamente lo que viene a buscar y con las habilidades

que vos tenés, que las tenías o las estudiaste, con eso ver qué hacer, tiene que ver con eso (E 3, el resaltado es mío).

Ya desde que entrás a la carrera, en Introducción a la Bibliotecología ya te dicen que esto no tiene que ver con los libros, es cómo vos atiendas al usuario, en Servicio de Información y Consulta después te dicen lo mismo (E 1).

La información es la materia prima con la que trabaja el bibliotecólogo, en tal sentido desarrollar tareas de organización, procesamiento y recuperación de la información resulta clave. Es notorio el énfasis técnico en varias de las unidades curriculares de la licenciatura, incluso en cursos que mantienen esta línea y se correlacionan a lo largo de los años, como ejemplo citamos Procesos Técnicos I, Procesos Técnicos II y Procesos técnicos III².

Las posibilidades que te da esta área son muchísimas, no tiene tanto que ver con la lectura en el sentido en que la pensaba antes de entrar aquí, es decir en lo que tiene que ver con la lectura de libros, sino con la información y su procesamiento. Pero nuestra formación sigue atada a la biblioteca tradicional, se orienta al hacer, hay un claro componente procedimental, una escasa formación teórica y un perfil bien profesional (E 12).

La tercera orientación focaliza en el bibliotecólogo, su inquietud intelectual, el interés por el conocimiento y el rol social del profesional.

No es requisito que te gusten los libros, te tiene que importar el otro, sus necesidades y tenés que ser curioso por naturaleza, te tiene que gustar saber para contagiar al otro, eso te sensibiliza, sino estas dando un material nomás (E 1).

El abanico amplio de la profesión habilita varios perfiles, no solo que te guste leer (...) No trabajás con libros, es con información y tenés que tener afán organizador (...) te tiene que interesar tu trabajo para la comunidad, que la

² Tómese en cuenta que la denominación de estas asignaturas cambió en el nuevo plan de estudios.

gente esté informada para que conozca sus derechos, es como que sos un promotor de cultura, y eso te hace más crítico, a la persona digo, la ayuda a estar más atento, vos la ayudas a que pueda pensar con la información que le podés llegar a dar (E 12).

La carrera tiene mucho que ver con el acceso a la información y con la construcción de ciudadanía responsable, en eso el bibliotecólogo tiene pila que hacer, en su trabajo en las comunidades. Mi tema de trabajo final tiene que ver con eso y con las bibliotecas públicas (E 29).

Respecto de la escritura del trabajo final de grado, admiten tener dificultades 85 % de los entrevistados. Los estudiantes que manifiestan no tener dificultades tienen experiencia previa en la realización de trabajos de esta índole, por haber cursado antes carreras donde se les ha exigido tipos textuales vinculados a estos géneros. De esto se deduce que el contacto con los géneros discursivos propios del ambiente académico, llevado a cabo en otras carreras, les permitió poder abordar el trabajo final en esta carrera. Sobre este punto volveré con más detenimiento en otro segmento de este apartado y desarrollaré cuál es la significación del concepto de *dificultad* que uso en mi investigación.

En relación con las condiciones que afectan la realización del trabajo final, las divido en dos bloques. Por un lado, están las condiciones a las que llamo *internas*, porque están vinculadas directamente con el proceso de escritura y también de lectura; por otro lado están las condiciones *exógenas*, relacionadas con las circunstancias vitales propias del día a día; estas no son inherentes a la investigación propiamente, pero acompañan el proceso.

Comenzaré desarrollando estas últimas, las que tienen que ver sobre todo con el tiempo con que cuenta el estudiante para poder llevar a cabo el trabajo, pues según ellos la dedicación a varias cosas en el día a día enlentece el proceso de escritura. La inserción laboral temprana es un factor clave, pues existe una oferta laboral vinculada a la carrera que habilita el desempeño antes del egreso y por esa razón gran cantidad de estudiantes empiezan a trabajar antes de recibirse. Plantean que esto influye, pero

a su vez un número importante de entrevistados (60 %) considera que si el trabajo final no les demandara tanto esfuerzo seguramente lo terminarían mucho antes, pues la inserción laboral en áreas vinculadas a la Ciencia de la Información funciona como un motivador para terminar la carrera. Son conscientes de que el egreso mejoraría sus condiciones laborales y los espacios de intervención profesional que podrían alcanzar, lo cual redundaría en una mejor remuneración.

En relación con las condiciones internas inherentes al proceso de escritura, desarrollaré a continuación lo que pueden tomarse como *momentos* de este recorrido en torno al trabajo final, en el intento de sintetizar en estos distintos mojones una panorámica de la recorrida del estudiante en el trayecto final de la carrera. Se trata de una clasificación descriptiva, asimismo, los momentos no poseen un carácter lineal; tampoco puede decirse que ocurran uno a continuación del otro, el impulso de presentarlos nace de la necesidad de sistematizar percepciones y vivencias de los estudiantes que en algún punto se tocan y que se tiñen de la circunstancia particular de la instancia en que fueron enunciadas. Es difícil reunirlos sin que pierdan el tono, el valor de lo particular, y ya que todos giran en torno al mismo evento, el trabajo final de grado, tomo la metáfora del trayecto integrado por episodios para significar los momentos más elocuentes de las voces de los estudiantes, pues creo que puede ayudar a comprender mejor las múltiples aristas que fui encontrando en cada una de las narrativas que componen los momentos que siguen:

Momento 1: los recién llegados

Esa expresión nuclea la significación que tiene para ellos el tramo final de la carrera en relación con la escritura del trabajo final de grado, aunque resulte paradójico sentirse así después de haber cursado cuatro años de carrera:

Eso es nuevo para nosotros... no lo vimos antes (E 4).

Difícil poner en palabras lo que tengo en la cabeza, las ideas están, pero falta la vuelta de tuerca, cómo hacerlo, eso no sé, me parece que lo hago bien, pero

después resulta que parece que lo que escribí no es lo que tenía en la cabeza (E 24).

La carrera te estimula a reproducir conocimiento, se enfoca más en los contenidos que en la forma de la escritura, entonces ahora hay que ponerse las pilas y escribir (E 9).

Los testimonios evidencian la inestabilidad que les genera la escritura, son *nuevos*, aunque están terminando la carrera. Se sienten recién llegados a géneros discursivos como el que representa la monografía, y en algunos casos se sienten solos, sin consignas claras. Pero, ¿qué entendemos cuando hablamos de monografía? Gabbiani caracteriza la monografía 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 (Gabbiani 2016, p. 27-28).

La monografía integra el discurso académico, posee una dimensión formativa y una evaluativa, desde el lugar en que nos posicionemos dependerá el camino elegido a la hora de acompañar al estudiante en el desarrollo de aptitudes para integrar la comunidad disciplinar y promover el acceso a ese conocimiento propio del área, el cual le permitirá formar parte de la comunidad profesional.

Adhiero a los conceptos planteados por Gabbiani acerca de lo que constituye la dinámica del trabajo monográfico y su complejidad como texto situado, el que depende de varios factores, entre los que están, como ella señala, los objetivos, pero también lo institucional y las concepciones docentes de quien guía el trabajo. Cuando hablamos de *monografía* (al igual que cuando lo hacemos de *proyecto de*

investigación o de *tesina*, o de otros formatos textuales), podemos referirnos a cosas muy distintas, pueden solicitarse estructuras diferentes, analizar casos o plantear trabajos de investigación de otro tenor, pero «en todas las variantes, como su nombre lo indica, implica un recorte de un aspecto específico en los tratamientos de un tema» (Natale y Alazraki 2007, p. 141).

Sobre esta complejidad y los alcances de los textos que se solicitan a los estudiantes, uno de ellos sostiene:

Hay docentes que sabes qué es lo que quieren, pero otros no, la mayoría no. El que te lo deja claro es el de xxx³, él es muy claro diciendo «yo para tal tema quiero una introducción, un desarrollo del tema, un problema y una crítica o solución, yo quiero esto», te explica qué es eso, pero después no vi otros que te digan «esto se contesta así o esto se redacta de tal manera». Cada disciplina tiene su manera de hacerlo, que lo vas descubriendo a medida que lo vas cursando. Que yo me acuerde esa fue una de las pocas materias que te ayudaba a escribir, y lo tenés que hacer en dos hojas (...), creo que fue con la que más aprendí a escribir (E 6).

La monografía oficia como puerta de entrada del estudiante a la investigación, pero para ello necesita haber tenido instancias previas de preparación, de ensayo, de fortalecimiento de las prácticas de escritura, y sobre todo necesita que los docentes dejemos claras las consignas, qué es lo que queremos cuando pedimos que se escriba sobre tal tópico. Al respecto, plantean Navarro y Morris (2012, en Gabbiani 2016, p. 29): «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».

Acerca del vínculo de la monografía con lo académico, no alcanzaría con acceder a los conocimientos propios de una disciplina, sino que, como plantea Gabbiani (2016, p. 27), «además de acceder a los conocimientos propios de su área

³ El uso de esta codificación busca mantener el anonimato de los docentes y las asignaturas aludidas por los entrevistados.

o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales».

Según Riera (2015), no hay heterogeneidad a la hora de hablar de comunidad académica, pues cada una funciona de acuerdo a la impronta de su campo de conocimiento. A su vez, plantea que 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.

Momento 2: el tercero

El texto es visto como ajeno, como algo que el alumno no integra a su experiencia; por un lado, estaría el estudiante, su circunstancia vital, por otro sus intereses en tanto estudiante que cursa la carrera, y aparte de todo esto, el texto, componiendo el triángulo.

Muchos acá se quejan que tenés que leer muchos textos, yo no sé si es porque no tienen experiencia previa en la lectura, porque un artículo no es largo, no tiene más de 20 páginas y libros enteros acá no se leen (E 28).

Es necesario que te enseñen a leer textos, sin eso vos no podés escribirlos, digo leer si te sirve o no, yo lo aprendí recién a duras penas más adelante, en tercero recién, si lo hubiera tenido desde el arranque es más fácil, es como que estás divorciado de los textos, de a poco te vas teniendo que amigar. Por ejemplo, yo miraba el título, el resumen y miraba la bibliografía y decía, esto me sirve o no me sirve, aprendés a leer distinto, mirás el núcleo de los más citados, lees lo que más te interesa que derive de ahí, pero eso recién lo sacás en tercero, cuando sos más independiente. Yo aprendí mucho cursando XXX, aprendí a sacar el núcleo de los escritores de tal área, eso a mí me ayudó pila, pero eso en tercero o cuarto, y en una optativa (E 6).

El testimonio planteado anteriormente habla a las claras de la necesidad de que en las aulas universitarias se explicita la enseñanza de la lectura y la escritura, en el entendido de que estas no son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre, descolgadas de los contenidos enseñados. Por el contrario, son dependientes de las disciplinas en las cuales se aplican y no debería concebirse el aprendizaje de la disciplina si no lo hacemos de la mano del desarrollo de prácticas de lectura y escritura que vehiculen la transmisión de esos contenidos disciplinares.

La necesidad de acompañar el proceso de lectura y escritura durante el transcurso de la formación es planteada por Carlino, Iglesias y Laxalt (2013), quienes sostienen la necesidad de un trabajo *durante* todo el proceso; por otra parte, plantean que existen otros docentes que dan pautas al inicio de la tarea y/o que realizan una devolución cuando entregan el trabajo corregido, en ese caso las autoras sostienen que realizan un trabajo *en los extremos*.

Algunos testimonios plantean que existen docentes que dan muestras de un cuidado en cuestiones inherentes al texto, pero recién en la devolución de trabajos escritos, después que se entrega el texto corregido, no durante las clases, con lo que se acercan a lo planteado por las autoras antes mencionadas sobre el trabajo *en los extremos*, otros entrevistados dicen que hay docentes que corrigen la ortografía y la sintaxis, y que los alertan sobre la existencia de dificultades, pero que no sienten un acompañamiento en esos aspectos, pues el foco está en otro lado, en los contenidos disciplinares. Pero también existen otros docentes que focalizan en la escritura, que dan consignas claras, que plantean tareas en las cuales la lectura y la escritura se integran a las prácticas académicas, y cuando esto ocurre los estudiantes lo valoran y lo explicitan.

Según Carlino, no es fácil que los docentes sean conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos no están divorciadas de los planteos realizados en la propia asignatura que dictan, sino que, por el contrario: «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 2005, p. 1).

Considero que, como docentes, no solo deberíamos tomar consciencia de esto, sino además promover en los estudiantes la lectura crítica y la escritura de forma mucho más insistente.

Momento 3: las dificultades

Las dificultades expuestas en los testimonios son múltiples, en la mayoría de los casos a los estudiantes les cuesta poner en palabras lo que evidencian como trabas en el camino hacia la elaboración del trabajo.

Resulta difícil encontrar una definición que sea adecuada para lo que queremos significar al hablar de dificultades. Torres, Fedorczuk y Viera (2009, p. 44) plantean una metáfora visual interesante a la hora de poner en palabras el concepto de *dificultad* y alejarlo de ese peso negativo que solemos darle, emparentándolo a bajo rendimiento o a dificultades de aprendizaje. Las autoras conciben el concepto de *dificultad* «como un punto fijo que gira sobre su eje y se desplazará sobre distintas dimensiones en función de las preguntas suscitadas por la investigación». Concebirlo así nos permitirá articular el concepto en distintas direcciones y ponerlo en diálogo con las dimensiones puestas en juego en esta investigación.

Los estudiantes plantean dificultades para definir el tema del trabajo final. En muchos testimonios puntualizan que el recorte del tema es muy difícil para ellos, lo mismo ocurre en el desarrollo del trabajo, es una tendencia casi permanente:

En lo que tiene que ver con el marco teórico, (...) lo planteé muy exhaustivo y terminaba como perdiendo hilo y después me costaba hilvanar todos los núcleos conceptuales y quedaban como un análisis en sí mismo, y me costaba a su vez después vincularlos a mi tema de investigación (E 9).

La misma idea gira en torno a los objetivos, y aparece la expresión «no ser tan ambiciosos» casi como un *leit motiv*, lo cual también es planteado por sus docentes guía. El uso de bibliografía, el caudal de lecturas y autores tomados en cuenta a la

hora de desarrollar el trabajo final constituye un tema clave dentro de la formación del profesional de la información y repercute en la comprensión de los textos.

Componer el marco teórico no fue complicado, lo que costó fue mezclar, unir los dos temas [relación entre bibliotecología y comunicación], una cosa es desarrollar el marco teórico de referencia, por un lado, y por el otro el de comunicación, pero unificarlos después y ver cómo los complementás, eso fue lo complejo, ahí estuvo el cuello de botella. Para sacar conclusiones tener que contrastar las entrevistas con el marco teórico, cuesta. El aporte nuestro es enlazar todo eso y hacer las recomendaciones (E 10).

No les resulta fácil ir tejiendo la trama para que esas voces presentes en los textos dialoguen entre sí y con la propia voz del autor efectuar anclajes para amalgamar lo que está disperso es complejo. De esto devienen las dificultades para concebirse como autores, para asumir que están desarrollando una producción propia. El escribir para un tipo determinado de lector, el que integra el círculo académico, eso es nuevo para los estudiantes, y la falta de planteos de este tipo en sus testimonios me lleva a pensar que desconocen que necesitan mejorar estos aspectos.

La palabra de los estudiantes que cursan la carrera en el Centro Universitario de Paysandú ha sido integrada a la voz de los estudiantes que han cursado en Montevideo. Las secuencias antes expuestas dan cuenta de las voces de todos los estudiantes, independientemente del lugar donde cursan la carrera; no obstante, me interesa recuperar testimonios de estos estudiantes, pues muchos han hecho hincapié en las diferencias que tiene el hecho de cursar en el interior. Este testimonio sintetiza esa mirada:

El hecho de que la carrera venga, sea, y el hecho de que los docentes sean viajeros y que además la estemos cursando en un Centro Universitario donde conviven con muchas otras carreras, que eso es una gran fortaleza, pero a su vez le quita la posibilidad a los que la están cursando de que una vez que el

docente se va, tener un espacio donde nosotros seguir, esteee, por ejemplo una biblioteca específica, consultar a los docentes específicos (E 37).

Momento 4: los aciertos

Si bien queda mucho por hacer en el camino hacia la atención de las dificultades experimentadas por los estudiantes, es gratificante leer testimonios como el siguiente:

Estudiar esta carrera fue como un antes y un después en mi vida, siento que empecé a armar un puzle que lo tenía desarmado... sí, sí, porque me dio el enfoque informacional, XXX fue una asignatura clave, también XXX, XXX, XXX fueron para mí vertebrales, porque me ayudaron a pensar (...) con eso yo armé el puzle, yo salí comprendiendo por dónde iba, primero porque desterré que la bibliotecología tenía que ver con los libros, los estantes, eso lo corrí y comprendí que en realidad son las unidades de información (E 37).

Es verdad que esto no ocurre en todos los casos, y que la misma entrevistada planteó que pudo armar ese puzle porque tenía una formación previa, y se cuestionó acerca de si los estudiantes de hoy pueden llegar a hacer esos links, pero lo cierto es que si lo pudo hacer, es porque algo en la carrera la habilitó a hacerlo. Amén de su camino previo, ella misma plantea en su relato que existen asignaturas que la ayudaron a pensar, tal vez esa sea una vía posible en este camino de mejorar las prácticas de lectura y escritura.

Me encontré con un mundo mucho más amplio... en verdad uno venía con la imagen de que uno venía a aprender a trabajar en una biblioteca cuando en verdad la carrera hoy en día ofrece posibilidades mucho más amplias y ese gran concepto vinculado a la Ciencia de la Información y las tecnologías de la información, te abre posibilidades que trascienden la biblioteca como espacio físico (E 5).

4. Consideraciones finales

En este recorrido he intentado dar evidencia de las percepciones de los estudiantes, conocer sus miradas acerca de un fenómeno tan complejo como es la lectura y la escritura en diálogo con la formación que reciben en la carrera. En sus testimonios queda claro que la escritura como práctica social requiere dedicación y estudio para poder ser aprendida; se trata de una práctica que ocurre en una esfera de uso que no es el ámbito doméstico, sino un espacio de educación formal donde circulan géneros discursivos cuya complejidad requiere la generación de una conciencia lingüística que en muchos casos el estudiante parece no tener.

La enseñanza de la lectura y la escritura en contexto es necesaria, en el entendido de que estas prácticas no se aprenden de una vez y para siempre y se aplican mecánicamente. Se trata de conocimientos que necesitan ser incrementados, trabajados, puestos a consideración cada vez que se los usa. A esto me refiero al hablar de conciencia lingüística y de la importancia de una reflexión lingüística a la hora de enseñar, independientemente del contenido que transite a través del lenguaje. Precisamente, el hecho de concebirlo socio-históricamente situado implica interpretar, analizar lo que las palabras dicen, tener presente que el lenguaje traduce concepciones, miradas sobre la realidad y dialoga con el contexto y las voces de los otros.

Actualmente, en la Facultad de Información y Comunicación se están promoviendo reflexiones en torno a la lectura y la escritura, desarrollando actividades donde los docentes intercambian experiencias y dialogan en torno a estos temas. Los cambios de planes de estudio, sumados a esta nueva institucionalidad donde se promueven acciones vinculadas a estos temas, auguran intervenciones futuras que redunden en procesos de enseñanza que conciban a la lectura y a la escritura integrando los contenidos disciplinares. Tal vez esta sea una vía posible para mejorar nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1974). Hacia una metodología de las Ciencias Humanas. En M. M. Bajtín (2011). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barco, S., & Lizarriturri, S. (2004). Significación y alcances de la producción y comprensión textual en el ingreso a la universidad. En *Foro Universidad y Escuela Media*. Luján, Uiversidad Nacional de Luján.
- Barco, S., & Lizarriturri, S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la universidad*. Montevideo: CSE-UDELAR.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2015). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>.
- Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>.
- Di Stefano, M., & Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto. Leer y escribir en la universidad* (pp. 22-39). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Gabbiani, B. (2016). Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes. En B. Gabbiani & V. Orlando, *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 25-56). Montevideo: CSE-UDELAR.
- Moyano, E. I. (2004). La Escritura Académica: Una Tarea Interdisciplinaria a lo Largo de la Currícula Universitaria. *Texturas*, 4, 109-120.
- Natale, L., & Alazraki, R. (2007). Escribir textos monográficos. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 141-154). Buenos Aires: Prometeo.
- Orlando, V. (2013). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, 2, 69-72.
- Riera, G. E. (347d. C.). Tensiones y conflictos en las concepciones y programas de escritura académica. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2(3), 127-152.

Usos de los foros virtuales en un curso universitario: las interacciones entre docentes y estudiantes

Leticia Lorier

Departamento de Medios y Lenguajes
Facultad de Información y Comunicación
leticia.lorier@fic.edu.uy

Resumen

Este trabajo forma parte de la tesis de maestría «Discurso y comunicación en la enseñanza y aprendizaje universitario mediado por las Tecnologías de la Información y Comunicación»¹. La tesis tiene como propósito comprender las formas de comunicación entre docentes y estudiantes, la valoración que realizan sobre ellas y la configuración de las relaciones de poder en la educación cuando son mediadas por la tecnología. Se busca, a través de metodologías de investigación cualitativa, comprender y conocer los usos del lenguaje en una experiencia educativa de grado en la Universidad de la República (UDELAR) con una modalidad semipresencial en la que se intercalan clases presenciales y clases en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), la plataforma virtual educativa de la UDELAR. Aquí se observan las interacciones de docentes y estudiantes en los foros virtuales del curso estudiado. Para ello se analizan las estrategias discursivas utilizadas, entendidas como los usos sistemáticos del lenguaje para alcanzar un fin social, político o lingüístico (Wodak y Meyer 2003).

¹ Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (UDELAR), tutorada por la Dra. Beatriz Gabbiani (UDELAR).

1. Características del caso a estudiar: curso de grado

El caso que se estudia en este trabajo es un curso de grado en la Universidad de la República, del área de las Ciencias Sociales y Humanas, con una modalidad semipresencial en la que se intercalan clases presenciales y clases en Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), que es una plataforma virtual educativa basada en el *software Moodle*. El curso tuvo dos ediciones, para este estudio se trabajó en la segunda edición, que, al igual que la primera, fue semestral y de modalidad semipresencial. Esta propuesta semipresencial constituyó una alternativa a la versión presencial, que se continuó dictando en el semestre siguiente, en doble horario (matutino y nocturno). La modalidad semipresencial tuvo como cupo a 60 estudiantes (se inscribieron 180), cupo definido por sorteo. Sin embargo, el número de estudiantes que cursó fue significativamente menor, como se verá más adelante en la descripción de los participantes.

Los encuentros presenciales en la segunda edición fueron cinco, de tres horas cada uno. Según el calendario publicado en el EVA, estaba previsto que el inicio del curso fuera virtual, cinco días antes del primer encuentro presencial, con el propósito de tener un primer contacto con los participantes a través de un foro. No obstante, esa dinámica sucedió luego del primer encuentro presencial, ya que la consigna fue publicada tres días después de realizado.

El EVA fue utilizado principalmente para realizar anuncios por parte del equipo docente, publicar los materiales de estudio (en diferentes formatos: textos, audiovisuales, enlaces) y disponer de espacios para la realización o publicación de las actividades de los estudiantes. Los contenidos del curso se organizaban en torno a tres núcleos temáticos, que en el EVA se podían diferenciar puesto que la plataforma *Moodle* permite agrupar *actividades* y *recursos*² en bloques distintos. En cada bloque

² Así se denominan en *Moodle*. Las primeras son esencialmente aquellos elementos que permiten mayor interactividad con la plataforma, por ejemplo, en un *foro* se puede responder, en una *tarea* es posible escribir, agregar imágenes o adjuntar un archivo. Por otra parte, los *recursos* son algo que el usuario receptor (en este caso los estudiantes) puede ver, pero no realizar muchas acciones ni crear contenido. Permiten, por ejemplo, ingresar a un enlace, ver y descargar un documento o navegar por diferentes

había un apoyo gráfico (imagen y título del núcleo temático) que distinguía un núcleo temático de otro, y cada núcleo contaba con tres elementos: una imagen que lo identificaba, *clases* virtuales y un *foro*³.

Las clases virtuales estaban agrupadas en un módulo⁴ de *Moodle* denominado *libro*⁵, dentro del cual se visualizaba un menú por el que era posible navegar y así recorrer las distintas clases del núcleo temático. Las clases eran guías didácticas sobre el tema a estudiar que el equipo docente había diseñado especialmente para este curso. Cada semana del curso comenzaba con una nueva clase que se componía de las siguientes partes: introducción a los temas tratados; objetivos de la clase; desarrollo, sección en la que se indicaban los materiales de estudio (textos, fragmentos de película, imágenes, audios) y un espacio pensado para explicar cómo los estudiantes debían abordar los materiales (guía de lectura, preguntas disparadoras, orientaciones sobre el estudio de un documento o audiovisual), además se ofrecía material para profundizar en el tema. Finalmente, la última sección de la clase constaba de la propuesta de actividades o consignas. Algunas eran preguntas para que el estudiante reflexionara utilizando la bibliografía indicada, aunque en estos casos no se esperaba que efectivamente respondiera las preguntas. También había otras actividades que sí eran para entregar a los docentes, y en estos casos se solicitaba a los estudiantes que su trabajo fuese enviado mediante su participación en el foro al que estaba vinculada la actividad.

Los foros, a los efectos de no revelar el caso de estudio, fueron denominados *Novedades, 0, 1, 2 y 3*. El primero era un tablón de noticias y fue utilizado para anuncios realizados por los docentes. Con cada publicación llegaba una copia del

secciones. En general las *actividades* son utilizadas con la finalidad de que el destinatario haga algo en la plataforma y los *recursos* para que el destinatario vea o estudie algún contenido.

³ Para *clases* y *foro* utilizo la denominación usada por los docentes en el EVA. En el caso de los foros es también la denominación que utiliza *Moodle* para ese tipo de actividad.

⁴ En *Moodle* se denominan *módulos* las diferentes funcionalidades que tiene la plataforma. Dentro de ellos es posible elegir qué agregar en cada curso, por ejemplo, un foro, un enlace, un archivo son diferentes *módulos*. En la plataforma los *módulos* se dividen en dos grandes grupos: las *actividades* y los *recursos*.

⁵ El *libro* en *Moodle* está compuesto de páginas (como una página web) y puede tener hasta dos niveles, capítulos y subcapítulos que se muestran en un menú de contenidos navegables.

mensaje al correo electrónico de cada estudiante, pero estos no podían responder por esa vía. El segundo, nombrado 0, fue implementado al comienzo del curso y fue usado nuevamente, como en la primera edición, para establecer un contacto virtual entre todos los participantes, docentes y estudiantes. Allí se presentaron, contaron sus expectativas, intercambiaron sobre las dificultades que implicaba la nueva modalidad de cursado (semipresencial), etc. Los numerados 1, 2 y 3 son los que acompañaban cada núcleo temático, y su uso fue estrictamente académico u organizativo respecto a asuntos propios del curso.

2. Participantes en el curso

El curso en esta nueva edición quedó a cargo de parte del grupo de docentes que participó desde un inicio⁶. Los docentes encargados del dictado fueron tres, dos docentes asistentes G°. 2, en adelante, Pedro y Clara, y un ayudante G°. 1, en adelante, Carlos. El equipo docente se completó además con una profesora agregada G°. 4 y otro docente ayudante G°. 1, pero estos dos últimos no participaron en el dictado de este curso en la modalidad semipresencial, aunque la profesora agregada sí participó en el diseño del curso y en la organización de todos sus materiales. La docente Clara⁷ es quien permanece en el cargo por más tiempo. En antigüedad le siguen Pedro, y la última incorporación en el equipo fue el ayudante Carlos.

Para poder participar en la unidad curricular era necesario estar matriculado en el EVA del curso. Hubo 31 estudiantes matriculados, de los cuales cuatro eran varones. Al primer encuentro presencial asistieron 29. La primera prueba parcial, que fue presencial e individual, la rindieron 19 estudiantes. Al último encuentro presencial, el quinto, concurrieron 12 estudiantes.

⁶ En la primera edición participaron en el diseño y dictado cuatro docentes del equipo de la materia, más tres docentes que apoyaron el curso desde los aspectos educativos y comunicacionales.

⁷ Todos los nombres de docentes y estudiantes involucrados en el curso son ficticios.

3. Funcionamiento del curso

3.1. Los encuentros presenciales

Respecto de los encuentros presenciales, el primero, el segundo y el cuarto tuvieron características similares. Había una primera parte dedicada a temas organizativos y temas vinculados a lo que había sucedido en el EVA en el período entre el anterior encuentro presencial y el actual. Seguido a esto, se sucedían exposiciones por parte de los docentes sobre los contenidos que se estaban tratando a esa altura del curso. La principal diferenciación que se puede hacer entre estos tres es con relación al primero, ya que en este además se realizó la presentación del curso. El tercer encuentro fue exclusivamente dedicado a la realización de una prueba parcial presencial e individual. El quinto y último encuentro tuvo una dinámica diferente, en la que cada docente se reunió con los subgrupos que acompañaba en los foros del EVA, actividad que se explica más adelante. Menos en la instancia de la prueba parcial, en los otros cuatro encuentros participaron los tres docentes del curso y compartieron el dictado en cada uno de ellos.

3.2. El uso del Entorno Virtual de Aprendizaje

Cada semana, aproximadamente, se publicaba una clase, hasta un total de 14, cada una de ellas acompañada de una actividad. Varias de las actividades eran para ser entregadas en el foro, ya fuera escribiendo directamente, adjuntando un archivo con la tarea o, en el caso de que no fueran hechas directamente en la plataforma, publicando los enlaces hacia su ubicación (por ejemplo, una de las actividades sobre el final del curso constaba de la entrega en formato audiovisual). Cuando las actividades tenían el requerimiento de ser entregadas, algunos de los docentes además publicaban la consigna en el foro (la misma que figuraba en la clase de referencia) o el recordatorio de qué actividad debían entregar y en qué fecha. Todas las actividades y las instancias de evaluación (pruebas parciales) fueron individuales. Las evaluaciones parciales difirieron entre sí: la primera fue presencial, mientras que

la segunda, al final del curso, se trataba del montaje de un blog, o similar a elección del estudiante, en el que se debía recoger el trabajo realizado a partir de las actividades entre la clase (virtual) 9 y la 14.

Para la parte virtual del curso, los estudiantes fueron divididos en seis grupos, y cada docente acompañaba (tutoreaba) a dos de ellos. La interacción entre docentes y estudiantes estaba mediada por los foros, dentro de los cuales cada grupo tenía un hilo de discusión⁸ separado de los demás grupos. Esto quiere decir que por cada núcleo temático hubo un foro con seis hilos de discusión, uno para cada grupo, aunque en el foro 3 hubo cinco hilos, dado que los estudiantes de uno de los grupos no continuaron el curso. Los estudiantes de un grupo únicamente podían ver las participaciones e interactuar dentro de su hilo de discusión; por ejemplo, un estudiante del Grupo 4 no podía ver lo que escribían los estudiantes del Grupo 2. En los foros 1, 2 y 3 el inicio de cada hilo por grupo fue realizado siempre por la docente Clara y constaba de la consigna de una actividad. Cuando los docentes ingresaban a cualquiera de los foros 1, 2 o 3, lo primero que se mostraba era el listado de hilos de discusión creados, que se visualizan como filas de una planilla. Para ver las participaciones era necesario entrar (clicar) en cada uno de los hilos. En cambio, para los estudiantes la visualización era diferente, ya que solo podían ver el hilo de discusión de su grupo. De esta forma, los docentes veían seis hilos y los estudiantes solo uno.

En los tres foros con fines académicos las respuestas en los hilos de discusión sumaron 283 en el foro 1, 306 en el 2 y 164 en el 3. En el foro 0 la dinámica fue diferente, puesto que allí no había subgrupos, y todos los docentes y estudiantes participaron dentro del mismo espacio (cuando se ingresaba allí directamente ya se podían visualizar todas las participaciones). En este primer foro hubo 59 respuestas. Por último, en el foro Novedades, que era un tablón de noticias sin posibilidad de

⁸ Utilizo aquí la nomenclatura de *Moodle* en su versión en español. Igualmente, esta denominación (*hilo*) tiene un uso bastante frecuente, aunque también se lo llama *tema* o *asunto de discusión* o *conversación*. A los efectos prácticos, cuando se ingresa en un foro que tiene varios hilos se visualiza como una página con enlaces a cada hilo. Al ingresar a un hilo, se ve una nueva página en la que están los mensajes de cada participante.

respuesta por parte de los estudiantes, hubo 14 mensajes, todos escritos por la docente Clara.

4. Análisis de las interacciones en el foro

Como se señaló al inicio, en este trabajo se realiza un análisis de las interacciones verbales entre docentes y estudiantes, más precisamente, se analizan estas interacciones en el foro 1. Para ello, en una primera instancia se observaron las participaciones teniendo en cuenta los contenidos de los mensajes, y de acuerdo con esto se identificaron diferentes tipos y se discriminaron por el propósito o finalidad que parecían perseguir.

El inicio de cada uno en el foro 1 fue publicado por la docente Clara con igual consigna para todos los grupos, tal como se observa en el Cuadro 1:

Foro 1	Participaciones de docentes
Clara	<p>Para discutir en el foro: ¿Qué impresiones les produce las representaciones de xxx? Vincular lo que aparece en ambas películas con los documentos.</p> <p>¿Cuál les parece la idea principal que se trasmite en estos fragmentos?</p> <p>Actividad para subir al foro:</p> <p>Seleccionar alguna frase del texto de Xxx que tenga relación con lo representado en estos fragmentos. Fundamentar la cita en un párrafo (máximo 100 palabras).</p>

Cuadro 1

En primera instancia se observaron las participaciones de los estudiantes respecto de las respuestas que dieron a esta consigna. La primera mirada fue sobre la finalidad y la estructura del mensaje. Es interesante notar que, aunque en el primer mensaje del foro la docente propuso una consigna «para discutir en el foro», no se observan contribuciones de los estudiantes que sean más o menos debatibles, tampoco hubo sobre lo que los otros habían escrito. Por otro lado, los docentes no

realizaban muchas orientaciones sobre cómo debían participar los estudiantes en este ámbito virtual.

En los mensajes de los estudiantes no se observó una variación significativa. La mayoría de los mensajes se correspondía a la entrega de un trabajo o a responder a esta consigna y a otras que hubo después. Constantino (2006) llama a esta forma de comportamiento en los foros *participación aditiva*. Las participaciones del tipo aditivas no parecen establecer intercambios respecto de las otras contribuciones en el foro y son comunes en actividades en las que no se pretende una elaboración grupal. A los efectos de este trabajo, he categorizado este tipo de mensajes como *entrega*. Las entregas se caracterizan por carecer de una estructura epistolar completa (apertura direccionada a un interlocutor, desarrollo del mensaje, cierre y saludo). En varios casos el mensaje incluso constaba únicamente de una transcripción de la consigna y un archivo adjunto. En el foro 1 los mensajes categorizados como *entrega* fueron 104 de un total de 139 en los seis grupos. En el cuadro 2 se muestran ejemplos de mensajes de los estudiantes de esta clase:

Foro 1	Participaciones de estudiantes en foros
Ejemplo 1	Seleccionar alguna parte del texto de Xxx que tenga relación con lo representado en estos fragmentos.
Ejemplo 2	Informe individual de la tercer clase de Xxx.

Cuadro 2

Respecto de la estructura de los mensajes, fueron discriminados aquellos que tenían elementos de estructura epistolar de los que no. Como se puede apreciar en los ejemplos 1 y 2, hay mensajes que no explicitan su cometido, ni hay apertura o cierre. En los mensajes que sí presentaban algún elemento de la estructura epistolar, se observan algunos apelativos en el inicio; sin embargo, las fórmulas de saludo al comienzo, como forma de apertura, son realmente escasas. Lo más frecuente fue encontrar elementos en el cierre, como algunas fórmulas de despedida («gracias», «saludos») o el nombre del estudiante. Además de estas marcas, cuando el mensaje

era para realizar una entrega, en pocos casos como parte del contenido se encontraron fragmentos que explicitaran el envío a un destinatario.

Foro 1	Participaciones de estudiantes en foros
Ejemplo 3	<u>Subo</u> la actividad 1 en un archivo Word <u>como ustedes pidieron</u> .

Cuadro 3

En los mensajes del tipo *entrega*, como en el ejemplo 3, aunque «subo» y «como ustedes pidieron» presupone que quien escribe está anunciando el objetivo de su mensaje (lo que presupone un destinatario) y se refiere a una segunda persona («ustedes»), no incluye el total de posibles destinatarios que leerán el mensaje, ya que además de los docentes (quienes «pidieron» la actividad) también están los otros estudiantes miembros del grupo.

En el ejemplo 4 se infiere que el mensaje está dirigido a los docentes, pues el verbo «dicen» se refiere a la consigna de la actividad que ellos idearon y publicaron en el EVA, y parece bastante razonable que cuando el estudiante escribe «me comenten» espera que sean los docentes los que aclaren sus dudas y no otros compañeros. Incluso en los pocos mensajes cuya estructura se compone de las formas más prototípicas en un foro (fórmula de saludo, anuncio del contenido o propósito del mensaje, desarrollo, cierre, fórmula de despedida y nombre del participante⁹), tampoco aparecen alusiones a los otros compañeros. Asimismo, cuando una participación consta de estos elementos (como los subrayados en el ejemplo 4) se trata de mensajes que tienen una finalidad distinta a la entrega de una tarea y se caracterizan por tener un desarrollo textual mayor.

Foro 1	Participaciones de estudiantes en foros
Ejemplo 4	<u>Hola, tengo unas dudas respecto a la actividad 2.</u> Cuando <u>dicen</u> que hay que “con un máximo de 1 carilla de extensión en donde deben aparecer las

⁹ En los foros virtuales, aunque se trata de una forma de comunicación asincrónica, a diferencia de una carta, no se suele colocar la fecha del mensaje, pues es algo común que la aplicación incorpore el registro visible para todos los participantes de autor, fecha y hora en la que se publicó el mensaje. Por esta razón no es de extrañar que se finalice con un saludo que no incluya el nombre del participante.

	<p>respuestas a las preguntas planteadas en la guía de análisis de cada documento, que aparecen resaltadas en negrita”</p> <p>A que guías de análisis de cada documento se refiere??? no las encuentro y en el documento titulado “XXX” no veo nada en negrita. Habla sobre tres procesos, que documentos de la clase 3 están referidos a cada proceso?</p> <p><u>Perdón pero no estoy entendiendo agradezco me comenten. Gracias!!</u></p> <p><u>Saludos!</u></p>
--	--

Cuadro 4

En el cuadro 5 se contabiliza la cantidad de mensajes por hilo de discusión en el foro 1. Se distingue el docente tutor de cada grupo, cuántos mensajes fueron categorizados como *entrega* y cuántos no presentaban elementos de la estructura epistolar (como aperturas, saludos o cierres).

Foro 1				
Grupo	Docente	Cantidad de participaciones de estudiantes	Mensajes del tipo <i>entrega</i>	Mensajes sin estructura epistolar
1	Clara	19	17	13
2	Pedro	27	24	10
3	Pedro	19	13	5
4	Carlos	30	22	16
5	Carlos	31	15	7
6	Clara	13	13	13
Totales		139	104	64

Cuadro 5

Dado que no existía gran variedad ni desarrollo textual en las participaciones en el foro, se profundizó la observación sobre qué hacían los docentes cuando escribían allí. También se analizaron esos mensajes observando su finalidad y estructura. En

el caso de los mensajes escritos por los docentes, sí es posible constatar rasgos epistolares; en casi todos los casos hay una apertura y cierre, por ejemplo. Es interesante notar que muchas de las intervenciones de los docentes son para evaluar las entregas de los estudiantes. Cada una de ellas las realizan con un nuevo *post* en el foro, aunque sean del mismo día. No hay casi mensajes dirigidos al grupo completo. Como ejemplo de estos rasgos encontrados se muestran en el cuadro mensajes de los docentes en el foro 1:

Foro 1	Participaciones de docentes
Clara	<p>Rodrigo: noto que te tomaste el trabajo con mucha seriedad, leíste, investigaste un poco en la web y respondiste a todas las preguntas.</p> <p>Algunas recomendaciones: en general separamos lo que son preguntas para que ustedes ensayen o discutan y lo que son actividades que es lo que hay que subir al foro. De todos modos, tratamos de corregir todas las participaciones. te reenvió tu archivo con comentarios, no con la intención que lo corrijas sino que pienses sobre esas sugerencias para mejorar tus próximos ejercicios</p> <p>Quedo a las órdenes y a la espera de tus próximas participaciones</p>
Carlos	<p>Ana Inés, muy buenos aportes a la discusión, hay varios elementos como la edad de los combatientes que son bien interesantes para el debate.</p> <p>Saludos</p>
Carlos	<p>Lucía el planteo es interesante, me hubiera gustado que en la segunda pregunta pudieras desarrollar un poco más la argumentación. Claramente tu opinión sobre el concepto de “desinformación de y hacia la población” es sumamente atractivo, desafortunadamente apenas se presenta y no se desarrollan en profundidad aquellos elementos que te permiten realizar esta afirmación. Siendo este uno de los elementos más atractivos de un debate.</p> <p>Es una sugerencia a tener en cuenta para futuras actividades en el foro.</p> <p>Felicitaciones y a seguir trabajando que vas muy bien</p>

	Saludos
--	---------

Cuadro 6

Para tener una aproximación de la proporción de este tipo de mensajes respecto a la cantidad, se observó del foro 1 el hilo del Grupo 1 y del Grupo 4, así, se muestra en el cuadro 7 la cantidad de las participaciones docentes y estudiantes por foro y la cantidad de mensajes tipo *entrega* y *evaluación*:

Foro 1					
Grupo	Docente	Participaciones de estudiantes	Entrega	Participaciones de docentes	Evaluaciones
1	Clara	19	17	21	16
4	Carlos	30	22	35	17

Cuadro 7

De esta manera, se buscaron formas de analizar cómo evalúan los docentes en los foros virtuales, concibiendo estas interacciones verbales como lugar de construcción de relaciones, de distancia o cercanía, de dominio o simetría, de complicidad o conflicto, etc., entre quienes interactúan (Kerbrat-Orechioni 1992). Dado que el cimiento de toda interacción verbal es el carácter dialógico, no hay interacción sin un enunciador y un interlocutor. Por otra parte, los seres sociales gestionamos nuestros vínculos interpersonales buscando conseguir metas, individuales o grupales, en el marco de determinadas normas. Las formas en cómo negociamos esas interacciones tienen que ver con qué roles sociales asumimos o nos asignan.

Existen diferentes formas de estudiar la interacción verbal y una de ellas es centrar la atención no a nivel de la información que se intercambia, sino respecto al tipo de regulación que sucede en las relaciones interpersonales, y observar cómo funciona la cortesía entre los interlocutores, entendida como:

una consecuencia de la existencia de metas interpersonales en materia de conducta humana, a saber, la maximización de beneficios tanto para el hablante como para

el oyente y la minimización de la naturaleza amenazante del acto social para la imagen. Como el mantenimiento del equilibrio y del orden social son las metas primordiales de este sistema, es posible concebir la cortesía como el resultado de un contrato de convivencia realizado por los participantes a los efectos de que la interacción socio-comunicativa esté exenta de conflictos (Gabbiani y Madfes 2006, pp. 25-26).

En el ámbito de las teorías sobre la cortesía verbal, el modelo elaborado por Brown y Levinson (1987) ha tenido gran expansión en los estudios pragmáticos, ya que sentó las bases que dieron un marco interesante para analizar los comportamientos humanos en lo que respecta a intercambios interpersonales.

Carrasco Santana (1999) plantea que se puede ver el sistema de cortesía desarrollado por estos autores como un intento de completar el *principio de cooperación* postulado en el modelo de Grice (1975), basado en la racionalidad que rige la comunicación entre los individuos, es decir, el presupuesto de que los interlocutores contribuyen mutuamente en la interacción, pues pretenden conseguir la mayor eficacia comunicativa. Brown y Levinson proponen que no necesariamente los interlocutores contribuirán apelando a esa máxima eficacia, pues ello podría amenazar los vínculos entre estos. La preservación de las relaciones se logra entonces mediante la cortesía (Carrasco Santana 1999).

La cortesía busca lograr y mantener la comunicación y evitar la ruptura entre los interlocutores. Se trata de una comunicación marcada, fuera de lo cotidiano, donde el hablante tiene el saber propio del que juega un juego. El “truco” de este juego está en ceder el poder en apariencia, para enaltecer y enaltecerse (Álvarez 2008, p. 4).

Según Brown y Levinson (1987), la cortesía es la *semiótica de la ofensa*. Para estudiarla los autores se basan en la propuesta de Goffman (2001 [1959]), quien por sus estudios de las interacciones en grupos pequeños es considerado uno de los fundadores de lo que se denominó *microsociología*. Desde la perspectiva goffmaniana, la imagen pública de los individuos, *face*, tiene dos caras: una positiva,

el deseo por la aceptación social, y una negativa, el deseo de que sus acciones no sean impedidas por otros. Según esta perspectiva, todo individuo «posee prácticas defensivas y protectivas que comprenden las técnicas empleadas para salvaguardar la impresión fomentada durante su presencia ante otros» (Gabbiani y Madfes 2006, p. 26). Sobre los postulados de este autor se estructura todo el sistema de cortesía desarrollado por Brown y Levinson.

Como la posibilidad de la amenaza de los actos de habla es la esencia de este sistema de cortesía, la atención se centra en las acciones que los hablantes realizan para reparar y mitigar¹⁰ la amenaza. «La atenuación es un recurso estratégico dentro de la actividad argumentativa y conversacional que busca la aceptación del oyente, ya sea de lo dicho y del decir o del propio hablante» (Briz 1995, p. 53).

A continuación, se analizan las participaciones de los docentes, cuyo propósito es realizar la evaluación de las actividades de los estudiantes. Para ello se observaron las estrategias discursivas de intensificación y mitigación en las evaluaciones negativas como en las positivas, tal como se ejemplifica en el Cuadro 8:

Foro 1 – Grupo 1	
Docente Clara	<p>Rodrigo: <u>buen</u> trabajo, <u>buen</u> título, copete e información <u>correctos</u> e imágenes interesantes.</p> <p><u>Debes</u> revisar <u>un poco</u> el formato así como <u>algunas expresiones</u> que se <u>pueden</u> mejorar. Pero eso <u>puede</u> ser en la etapa de preparación del parcial. Por ahora está bien así.</p> <p>Seguimos en contacto con las próximas tareas</p>

Cuadro 8

En el ejemplo, la docente menciona elementos positivos y negativos de la tarea del estudiante, y aparecen mecanismos de modalización del discurso con efecto de atenuación o de intensificación. Se abre y cierra la participación señalando lo considerado correcto, y se refuerzan los elementos evaluados como positivos con la repetición («buen», «buen», «correctos»). En la mitad del mensaje se encuentran

¹⁰ Utilizo los términos *atenuación* y *mitigación* como sinónimos, en el entendido de que funcionan como una estrategia discursiva que busca suavizar el acto de habla amenazante.

aquellos aspectos que el estudiante debe mejorar, allí aparecen partículas que atenúan la incorrección («un poco», «algunas») y aunque se inicia la parte de la evaluación negativa con el verbo *deber*, en el siguiente enunciado la elección del verbo es *poder*, en dos ocasiones, en sustitución de otras opciones como *deber* o *tener que*, así la estructura se presenta más como una sugerencia que como una orden o pedido del docente. Asimismo, en «algunas expresiones que se pueden mejorar», el foco se desplaza del *estudiante* a las *expresiones*, con el uso de una forma pasiva refleja en la que se no se explicita el agente de la acción, que en este caso se sobreentiende que será el estudiante. En la estructuración del mensaje se puede observar que al realizar una evaluación negativa se utiliza una estrategia discursiva de mitigación, y seguida a la evaluación negativa hay una reparación introducida por una conjunción adversativa para contraponer lo negativo con algo positivo: «[...] algunas expresiones que se pueden mejorar. Però eso puede ser en la etapa de preparación del parcial. Por ahora está bien así».

Foro 1 – Grupo 4	
Docente Carlos	<p>Ana el planteo es interesante, <u>me hubiera gustado</u> que en la segunda pregunta <u>podieras</u> desarrollar <u>un poco</u> más la argumentación. <u>Claramente tu opinión</u> sobre el concepto de “desinformación de y hacia la población” es <u>sumamente</u> atractivo, desafortunadamente <u>apenas se presenta</u> y <u>no se desarrollan</u> en profundidad aquellos elementos que te permiten realizar esta afirmación. Siendo este uno de los elementos más atractivos de un debate.</p> <p>Es una sugerencia <u>a tener en cuenta</u> para futuras actividades en el foro.</p> <p>Felicitaciones y a seguir trabajando que vas muy bien</p> <p>Saludos</p>

Cuadro 9

En el mensaje del Cuadro 9 también se observa una apertura y cierre con una evaluación positiva. Es interesante reparar en la estrategia utilizada para realizar la evaluación negativa: en lugar de colocar el problema en la estudiante, se lo desplaza hacia el docente. En la frase «me hubiera gustado» hay un ataque a la imagen propia,

la del docente, para preservar la imagen del otro, la de la estudiante, que se encuentra amenazada por la «incorrección» de su tarea. También aparece el uso de las formas imperfectas o copretéritas del subjuntivo («hubiera», «pudieras»), con un efecto de atenuación. La parte más «severa» de la evaluación negativa podría observarse en «apenas», no obstante enseguida hay una acción reparadora con el uso de las formas pasivas reflejas («se presenta», «se desarrollan») que no centran el problema en la estudiante.

En el caso de la evaluación positiva sucede lo contrario, se observan al menos dos ocasiones en las que el foco sí está en la estudiante («tu opinión», «vas») y hay intensificadores por medio del uso de adverbios («claramente», «sumamente», «muy»).

5. Comentarios finales

Respecto del comportamiento de los estudiantes en el foro se observó que no presentan gran variedad en sus mensajes. La lógica de dirigirse únicamente a los docentes es la que prima en los mensajes del tipo *entrega*. Si bien *a priori* no pareciera ajustarse por completo a las consignas de las actividades ni al contexto, ya que hay otros compañeros en el grupo, es lo que la mayoría hizo, y no fue señalado que esto fuera un problema o que debiera ser diferente la forma de participación. Podría presumirse entonces que, al repetirse una y otra vez este tipo de estructuras en las primeras respuestas a la consigna inicial, se establece, de forma tácita, una especie de rutina de cómo responder.

En lo que atañe a los docentes en el Foro 1, en los grupos 1 y 4 se ha estudiado la forma en la que se realizan las evaluaciones positivas y negativas. Se observa que aparecen estrategias de mitigación e intensificación, esta última con menor frecuencia y en general utilizada para las evaluaciones positivas. Especialmente se describe, desde la perspectiva de la cortesía verbal, cómo se caracterizan las evaluaciones negativas, y estas lo hacen por medio de la presencia de la estrategia de mitigación mediante los siguientes mecanismos:

- La despersonalización como forma de quitar el foco del estudiante. Hay una tendencia a descentrar el foco del error en la persona y utilizar como sujeto de la oración un referente externo («la frase», «el informe», «las respuestas»). También aparece el uso de formas pasivas («se presenta», «se desarrollan») o impersonales («hay alguna frase que llama la atención»).
- Utilización de partículas modalizadoras: «un poco», «algunas».
- Uso de estructuras de la vacilación, pero con el fin de mitigar: «no sé si», «quizás».
- Lítotes: «no demasiado», «no son las más recomendadas».
- Formas verbales condicionales o pospretéritas: «deberías», «tendrías».
- Formas verbales del subjuntivo: «pudieras», «hubiera».
- Verbos modales: «puedes» frente a «debes».
- Verbos de opinión: «me parece que», «no parece que hayas comprendido».

Además de la mitigación, también aparece como estrategia discursiva para dar evaluaciones negativas el desplazamiento del foco del problema del estudiante hacia el docente. Esto, como vimos antes, sucede por medio del ataque de la imagen del docente para preservar la del estudiante.

En los ejemplos analizados fue posible observar cómo funciona la cortesía en los mensajes que los docentes escribieron en los foros virtuales para evaluar a los estudiantes. La cortesía verbal, como ya fue mencionado, ayuda a construir los vínculos comunicacionales entre los interlocutores, aunque, si bien esto es cierto, no en todas las situaciones de ausencia de cortesía pelagra ese vínculo. En los casos en que hay una asimetría importante respecto de la posición jerárquica de los interlocutores (por ejemplo, en el ámbito militar, una orden que da un sargento a un subalterno) o en los casos de simetría total (un grupo de amigos), un acto directo de habla, sin marcas de cortesía, difícilmente se percibirá como una amenaza a la imagen del enunciador hacia el interlocutor.

En la relación entre docente y estudiante es claro que es el primero quien detenta el poder, y esta diferencia en las jerarquías podría habilitar actos de habla sin elementos de cortesía, sin que ello implique necesariamente una amenaza. Sin embargo, este no es el estilo de los docentes que se observa a lo largo de todo el semestre. Ello deja abiertas algunas interrogantes que se buscan responder con la investigación. Cabría preguntarse, por ejemplo, si los docentes operan discursivamente igual en los encuentros presenciales o si el contexto de la mediación tecnológica juega un papel importante respecto a cómo ocurren las interacciones en el curso estudiado, especialmente teniendo en cuenta que se trata de docentes de larga experiencia en cursos presenciales y apenas dos ediciones del curso semipresencial. Al igual que los estudiantes, la mayoría no ha tenido experiencias previas de educación semipresencial. Como se mencionó en el inicio, este trabajo se enmarca en una investigación mayor que también estudia las interacciones en la parte presencial del curso y este es un aspecto que se observa también para poder comparar a los mismos actores en dos medios distintos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2008). Cortesía y política en el discurso de investidura. En *Anales del VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal y II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso*. San Pablo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.
- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-91). Estocolmo; Buenos: EDICE; Dunken.
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson. *Pragmalingüística*, 7, 1-44. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/499>.
- Constantino, G. D. (2006). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(2), 241-267.
- Gabbiani, B., & Madfes, I. (Orgs.). (2006). *Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: FHCE-FCE.

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. (H. B. Torres Perren & F. Setaro, Trads.). Buenos Aires: Amorrortu.

Wodak, R., & Meyer, M. (Comps.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (T. Fernández Aúz & B. Eguibar, Trads.). Barcelona: Gedisa.

Las consignas como reguladoras de la lectura y la escritura: la experiencia de los talleres del Programa LEA

Elizabeth García de los Santos

Programa Lectura y Escritura Académicas

Universidad de la República

eggara@gmail.com

Mónica Méndez Caulín

Programa Lectura y Escritura Académicas

Universidad de la República

monicamendezmc@gmail.com

Resumen

En esta exposición nos centramos en mostrar una parte del trabajo en los talleres del Programa de Lectura y Escritura Académicas (LEA)¹ de la Universidad de la República (UDELAR) que se relaciona con el análisis de consignas. Como sabemos, en el ámbito de la educación, se denomina *consigna* a las indicaciones que a modo de texto brindan los docentes a sus estudiantes para que estos realicen una tarea. En primer lugar, describiremos brevemente los talleres, así como el marco conceptual que los guía; en segundo lugar, presentaremos aspectos teóricos sobre las consignas. A continuación, revisaremos un caso propuesto por un participante del taller y terminaremos con algunas observaciones finales.

¹ Queremos agradecer el apoyo que nos han brindado Virginia Orlando y Beatriz Gabbiani desde el Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) para llevar adelante la propuesta de este programa.

1. Descripción y metodología de los talleres

Los talleres denominados «Análisis de prácticas de lectura y escritura en la Universidad. Un abordaje desde las especificidades disciplinares», dirigidos por docentes del Programa LEA², se llevaron a cabo en el segundo semestre del 2016 y el primer semestre del 2017. En estas dos ediciones se convocó a docentes de todos los servicios de la UDELAR. Con el objetivo de contemplar las especificidades disciplinares y sus particulares usos de la lengua, se decidió agrupar a los docentes según las tres áreas de conocimiento de la Universidad: Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; Salud; y Social y Artística. Si bien esta forma de organización se basaba en la idea de reunir docentes con tradiciones académicas cercanas, en los propios talleres constatamos que el intercambio entre docentes provenientes de distintas áreas disciplinares fue provechoso, ya que las diferentes maneras de abordar los textos permitieron una retroalimentación de ideas³.

Esta instancia de formación busca destacar la importancia de que el conocimiento se produce y se transmite a través del lenguaje y, por lo tanto, este debe ser contemplado. Como sostiene Bazerman *et al.* (2016 [2005], p. 135):

investigaciones con objetivos y marcos diferentes ayudan a comprender, en conjunto, un mismo panorama de prácticas de escrituras en las distintas disciplinas y de relaciones entre estos procesos y la producción y el uso del conocimiento disciplinar. Es decir, permiten entender cómo las diferentes disciplinas construyen conocimientos a través de formas textuales distintas y qué clases de desafíos enfrentan los estudiantes cuando aprenden a escribir en su área de interés.

En otras palabras, cada disciplina tiene una identidad que se manifiesta en el modo de elaborar sus textos, en sus estilos retóricos, en su léxico de especialización.

² El equipo docente está conformado (además de las autoras de esta presentación) por Yamila Montenegro (FHCE, Facultad de Información y Comunicación [FIC], Facultad de Derecho [FDER]-UDELAR) y Sandra Román (FHCE-UDELAR y Programa de Lectura y Escritura en Español [PROLEE]-Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]).

³ Pudimos constatar esto debido a que, por cuestiones de disponibilidad horaria, hubo docentes que tuvieron que participar en el taller de otra área.

Desde esta perspectiva, los talleres promueven prácticas docentes tendientes a considerar que la lectura y la escritura son un aspecto fundamental en la adquisición del conocimiento, aún más en el nivel superior.

El trabajo en los talleres se concentra en las siguientes líneas temáticas: análisis de los materiales de estudio y géneros discursivos presentes en las carreras; la lectura y la escritura desde la intertextualidad; la reescritura de textos; las evaluaciones; la autoría en la escritura académica; aspectos normativos de la lengua concernientes a la escritura académica y, por último, las consignas, objeto de esta presentación.

Con respecto a los materiales de estudio, analizamos junto con los docentes cómo presentan el material en sus materias o unidades curriculares; si recurren a fuentes, manuales, repartidos, informes, materiales escritos por ellos mismos o presentaciones. El intercambio se dirige a propiciar la adecuación de este material a la promoción de buenas prácticas lectoras, en el entendido de que el recorte y la parcialización muchas veces, si no se realizan con el debido cuidado, pueden ser un obstáculo para los estudiantes. Relacionado con este tema, reflexionamos acerca de la complejidad de los géneros discursivos y cómo aparecen materializados en los distintos momentos de cursado y de la carrera.

Al abordar la lectura y la escritura desde una visión polifónica (Ducrot 1984)⁴, buscamos hacer hincapié en que este aspecto debe ser tratado explícitamente, ya que los estudiantes se enfrentan a leer contrastivamente múltiples documentos, a interpretar diferentes niveles de intertextualidad y a escribir a partir de distintas fuentes, generalmente por primera vez, en el nivel superior de educación. Sobre este aspecto, sostiene Villalobos (2003, pp. 137-138):

Laxamente hablando, la teoría de la intertextualidad se refiere a una idea general: en la comunicación, en la transmisión de los saberes y los poderes, de los textos, no existe *tabula rasa*; el campo en el que un texto se escribe es un campo ya escrito,

⁴ Según este autor el concepto de *polifonía* remite al hecho de que en un mismo enunciado resuenan diferentes «voces» o puntos de vista que corresponden a distintos enunciadores que el locutor del texto pone en escena. En relación con este fenómeno, Ducrot entiende (1984, p. 174) que «todo enunciado ofrece con él una calificación de su enunciación, calificación que para mí constituye el sentido del enunciado».

esto es, un campo estructurado —pero también de estructuración— y de inscripción. Desde esta óptica, todo texto sería una reacción a textos precedentes, y estos, a su vez, a otros textos, en un *regressus ad infinitum*.

Fundamentalmente en las disciplinas sociales y humanísticas, una de las razones en las que radica la brecha entre las prácticas de lectura y escritura de la educación media y la educación superior, desde la perspectiva de los estudiantes, es que se enfrentan a textos que referencian a diversos autores y que deben leer diversas fuentes. Por su parte, los docentes señalan que los estudiantes tienen dificultades para desempeñarse en estas prácticas y que no existen instancias de aprendizaje concretas (Fernández y Carlino 2010).

Es importante destacar que en otras disciplinas no aparece este aspecto como causa principal de la complejidad de la lectura y la escritura en los niveles iniciales. Por eso, esta cuestión es especialmente tratada en el taller del Área Social y Artística. Las dificultades planteadas por los docentes en los talleres del Área Salud y del Área Tecnologías radican en aspectos tales como que los estudiantes se enfrentan a un léxico desconocido, a géneros de especialización no vistos antes, a una sintaxis compleja propia de los textos que deben leer, entre otros.

Otra de las líneas temáticas de los talleres nos permite reflexionar acerca de cómo hacer significativa la reescritura de textos por parte de los estudiantes. Somos conscientes de que no debemos dejar de lado que la masificación dificulta, muchas veces, tareas de escritura guiadas y, más aún, de reescritura con comentarios del docente, que realmente habilitarían un aprendizaje efectivo.

En cuanto a las evaluaciones orales y escritas, buscamos discutir acerca de la relación entre los contenidos tratados en el curso y la posterior evaluación. Con respecto a la autoría en la escritura académica, tratamos la voz del autor, la posición enunciativa y el plagio. Por último, atendemos algunos aspectos normativos de la lengua, generalmente aquellos que son requeridos por los propios docentes participantes y que, en su opinión, devienen en el fomento de buenas prácticas escriturales.

A continuación, profundizaremos acerca de las consignas según el enfoque que seguimos en los talleres.

2. La consigna como objeto de investigación

Desde hace unos años, se viene reflexionando sobre el potencial que tiene la consigna como herramienta que propicia la realización de una tarea. Si bien el docente pone en práctica todos los días la tarea de elaborar consignas, el texto en sí y sus implicancias cognitivas en el estudiante siguen siendo actualmente un objeto de investigación.

Sostienen Giammatteo *et al.* (2005, p. 2) que la consigna es un «texto de aparente sencillez, que suele tener poca extensión; sin embargo, tiene un sentido altamente condensado, ya que contiene, en germen, las instrucciones para un texto no solo más extenso sino que implica el desarrollo de una actividad cognitiva específica». Debido a esa condensación, la consigna posee varios elementos implícitos que presuponen una imagen de estudiante y que dan por sentado una serie de procedimientos cognitivos que este estudiante debe hacer solo: comprender el léxico; realizar una acción que contiene en su interior otra serie de acciones, que se asumen como obvias, así como regular la extensión y profundidad del contenido que se le solicita.

En definitiva, como señala Riestra (2010, p. 175), «se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.».

Este aspecto de la enseñanza tiene mucha relevancia en los talleres dado que los docentes manifiestan, muchas veces, su inquietud ante la incomprensión por parte de los estudiantes acerca de la tarea asignada. Por esto, como manifiesta Riestra (2004), es muy importante analizar las consignas porque puede ofrecer el panorama general del problema que presenta la instrucción de tareas por parte del que enseña.

3. Abordaje de un caso de consignas de lectura y escritura en el taller

Al inicio del taller se solicitó a los docentes que explicitaran aspectos problemáticos en las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes. A partir de la puesta en común pudimos confirmar, tal como lo señala la prolifera bibliografía sobre la temática, que los docentes ubicaban el foco del problema en el estudiante. Frases como «los estudiantes no entienden lo que leen» fueron escuchadas en reiteradas oportunidades. Para nosotras, poner en cuestión esta concepción fue medular durante los sucesivos encuentros porque entendemos que las dificultades en las prácticas de lectura y escritura exigidas en el nivel superior radican en múltiples aspectos y no solo en las supuestas carencias del estudiante.

Luego de una primera aproximación al tema, se pidió a los docentes que presentaran ejemplos en los que se evidenciara que los estudiantes «no entienden lo que leen» y que describieran los problemas concretos con el material elegido.

La planificación de uno de los docentes participantes, que vamos a exponer⁵, preveía la lectura, por parte de los estudiantes, del texto «¿Quién, qué, por qué consumir?», de Adela Cortina⁶, y buscaba su relación con otro texto, denominado *caso práctico*, cuyo título es «Envases de alimentos cada vez más chicos para “ocultar suba de precios”»⁷. Las consignas que acompañaban los textos eran las siguientes:

⁵ Elegimos exponer este caso porque nos resulta ilustrativo de un tipo de práctica muy extendida en la formulación de consignas. En el taller se trató de hacer visible el espesor semántico-cognitivo que caracteriza a muchas consignas que se elaboran sin percibir su complejidad e incluso su ambigüedad interpretativa. Detrás de una consigna que, por ejemplo, pregunta por conceptos y sus relaciones, se esconde un arduo trabajo de procesamiento intelectual que implica varios pasos (Muñoz 2014). El ejemplo, además, muestra cómo el docente realiza un proceso de reflexión en el cual se destaca la importancia de entender la consigna como una herramienta que media entre lo que el docente solicita y lo que realiza el estudiante. Asimismo, queremos destacar que el docente se mostró muy colaborativo y receptivo a escuchar los aportes del grupo.

⁶ Disponible en <https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es123.pdf>.

⁷ A la fecha de esta publicación no se encuentra disponible el enlace de la nota indicado en la planificación docente.

1. Leer el texto [de Adela Cortina] y resumir en cuatro líneas de qué se trata.
2. Identificar tres palabras clave.
3. A partir del artículo, identificar el problema y la solución planteada [en el caso práctico].
4. Argumentar a favor o en contra [según Adela Cortina]⁸.

En opinión del docente que presentó esta planificación, los problemas concretos tuvieron que ver con que el texto de Adela Cortina era demasiado extenso, que los estudiantes tuvieron dificultades para contestar sintéticamente y para identificar el planteo de la autora. No nos detendremos en presentar las características y complejidad de los textos, pero cabe señalar que el de Adela Cortina es una transcripción de una mesa redonda sobre el tema consumo. Las circunstancias en las que surge este texto son complejas por varios factores, entre ellos, porque conlleva implícita una dimensión argumentativa que surge en la mesa redonda y porque se desconocen las posturas de los otros participantes con los cuales la autora dialoga. Si entendemos un texto como una unidad en la que resuenan ecos de otros textos, podemos ver que en el caso presentado esta característica es central, por la situación comunicativa en que se inscribe. Creemos que la dificultad de apreciar este aspecto por parte del estudiante y la lectura del texto de un modo «monológico» afecta la comprensión y la posterior tarea de escritura —como se puede apreciar en el punto 4 de la propuesta—, dado que esta exige posicionarse con mayor o menor afiliación a lo propuesto por la autora, pero sin contar con otros elementos precisos para el debate.

⁸ Los paréntesis rectos fueron agregados para facilitar la comprensión.

A partir de la planificación presentada, las encargadas del taller⁹ entregaron una serie de preguntas al docente para responder en el siguiente encuentro de taller. Buscando intercambiar opiniones, al mismo tiempo, les solicitaron a los demás participantes que leyeran el texto de Adela Cortina y el texto de prensa e intentaran realizar las actividades propuestas en las consignas.

A continuación, presentamos las preguntas que se le plantearon al docente.

Objeto de reflexión	Preguntas
Selección del texto	<p>¿Por qué se seleccionó el texto de Adela Cortina «Quién, qué, por qué consumir» para trabajar con los estudiantes?</p> <p>¿Qué características presenta este texto que lo hace mejor que otros para los propósitos establecidos para la clase?</p>
Objetivo de la planificación	<p>Explicite los objetivos de las actividades planteadas a propósito de «Quién, qué, por qué consumir».</p>
Consignas	<p>Indique qué se espera que hagan los estudiantes en cada ítem.</p> <p>Indique el tiempo que se le asigna a cada actividad.</p> <p>¿Las consignas escritas de trabajo son lo suficientemente claras o se debe insistir en lo que se busca con ellas en la clase?</p> <p>¿Qué papel tiene el texto <i>secundario</i> o <i>caso</i>?</p> <p>¿Cómo se logra la relación entre ambos textos?</p> <p>¿Cómo se orienta a los estudiantes para que logren establecer la conexión?</p>
Problemas concretos	<p>¿A qué causas son atribuibles los resultados «inesperados»? (Dificultad de los estudiantes para identificar el tema del texto y el problema planteado por la autora Adela Cortina).</p> <p>¿Cómo se podría orientar a los estudiantes a comprender mejor los textos?</p>

Tabla 1

⁹ Debemos destacar el trabajo realizado por la docente Yamila Montenegro, a quien agradecemos habernos permitido presentar este caso.

Se realizó una puesta en común con la reflexión del propio docente a propósito de las preguntas y los aportes de los demás participantes. Es preciso insistir en que el docente se mostró muy receptivo e interesado en los comentarios que surgieron. Somos conscientes de lo difícil que es cuestionar nuestras propias prácticas, ya arraigadas, que nos han dado resultado en muchas oportunidades. Surgió un intercambio muy valioso, que no corresponde desarrollar aquí, del que existe material grabado que podría completar el estudio de este caso. Como cierre de la actividad, se le solicitó al docente que considerara la reformulación de la planificación a partir de una guía que consistía en los siguientes puntos:

1. Sobre los textos elegidos para trabajar en clase y la redacción de las consignas en general	1.1. Nombrar los aspectos que deberían tenerse en cuenta para la selección de textos para trabajar en clase.
	1.2. Nombrar los aspectos que deberían tenerse en cuenta para redactar las consignas.
2. Sobre las consignas de comprensión	2.1. Formular tres preguntas que podrían orientar al estudiante a aproximarse al tema del texto «Quién, qué y por qué consumir».
	2.2. Indicar cómo podría orientar al estudiante a identificar las distintas voces en el texto.
	2.3. Indicar cómo podría orientar al estudiante a identificar la postura de la autora.
3. Sobre las consignas de producción	3.1. Nombrar algunas instrucciones que podría recibir el estudiante antes de solicitarle que resuma el texto de Adela Cortina.
	3.2. Indicar cómo podría orientar al estudiante a realizar la actividad 4: «Argumenta en favor o en contra».

Tabla 2

En líneas generales, luego de estas dinámicas pudimos observar que el docente comienza a situar la consigna como parte de una interacción, de una instancia de enseñanza-aprendizaje, que necesita ubicar al estudiante en su contexto. Es así que este señala: «Debemos pensar las propuestas poniéndonos en el lugar del estudiante;

año y semestre que se estará dictando el curso». Al tomar conciencia de esta situación didáctica en la que se produce la lectura del texto, el docente compone una nueva figura del destinatario-estudiante del mensaje y comienza a construir el texto de la consigna tomando en cuenta una imagen menos idealizada del estudiante, como se apreciará a continuación. Por otro lado, indica que los docentes deben tener en cuenta «las dificultades que se pueden plantear en la lectura del texto» y que «las consignas deben ser graduales, de lo menos complejo a lo más complejo». También, empieza a reconocer que cada texto que se propone para ser leído tiene características propias distintas de otros textos, que determinan distintos recorridos de lectura. En sus palabras, «se deben formular preguntas desde el texto».

En la siguiente tabla presentamos la reformulación realizada siguiendo los puntos 2 y 3 de la guía.

Ítem de la guía	Objetivos	Consignas
2. Sobre las consignas de comprensión	2.1. Orientar a los estudiantes a aproximarse al tema del texto.	1) ¿Qué es para ti y tu equipo consumir? Haz una lista de lo que consumen. 2) Adela Cortina propone, en el inicio del texto, dos categorías de ciudadano, ¿cuáles son?; ¿qué características tiene cada uno? 3) ¿Qué es algo <i>felicitante</i> ?
	2.2. Orientar a los estudiantes a identificar las distintas voces en el texto.	Poniendo un ejemplo: utilizando el inicio o introducción del texto. Mostrando en pantalla o pizarrón las palabras o frases que nos indican las diferentes voces.
	2.3. Orientar a los estudiantes a identificar la postura de la autora.	Poniendo un ejemplo: utilizando el inicio o introducción del texto. Mostrando en pantalla o en el pizarrón las palabras o frases que nos indican su postura (involucramiento, propuesta y qué se debería hacer).
3. Sobre las consignas de producción	3.1. Orientar a los estudiantes para la realización del	Identificar en el texto cuál es el planteo lógico de la autora con respecto al consumo.

	resumen del texto.	<p>Enumerar cuáles son las razones que conllevan al consumismo o a una sociedad consumista a comportarse como tal.</p> <p>Ante la adaptación que realiza Adela Cortina de las preguntas de la economía «qué se produce; para quién se produce; quién decide lo que se produce» a «qué se consume, quién lo consume; quién decide lo que se consume», nombrar en base a qué teoría responde estas preguntas.</p> <p>Señalar en el texto qué propone la autora que hagamos, ¿cuál es la actitud que debemos tener según ella?</p> <p>Confeccionar un cuadro comparativo de las tres posibles respuestas típicas, en conjunto con la que propone Adela Cortina, o sea, cuatro respuestas posibles a las tres preguntas.</p> <p>Explicitar el problema que plantea e identificar la o las soluciones que brinda.</p>
	3.2. Orientar al estudiante a realizar la actividad 4: Argumenta a favor y en contra.	<p>Teniendo en cuenta las cuatro posturas o teorías que se explican en el texto y que fueron recogidas en el cuadro anterior, argumenta a favor o en contra del planteo en el caso: «Envases cada vez más chicos para ocultar la suba de precios».</p>

Tabla 3

En el taller no fue posible profundizar en el aspecto intertextual de la actividad, en el diálogo entre los dos textos, que también aparecen relacionados de un modo naturalizado, cuando este diálogo intertextual para el estudiante seguramente no sea transparente ni sencillo de visualizar. Entendemos que la consigna sobre escritura de argumentación merecería un tratamiento que excedió los tiempos del taller.

En el caso presentado, se aprecia que el docente incorpora aspectos de la reflexión y los plasma en las nuevas consignas que plantea. Trabajar sobre la propia planificación fue muy bien valorado por el docente: «Nos fueron proponiendo cuestiones prácticas para poder resolver concretamente problemas que se encontraban en nuestros materiales»; «La metodología de intercambio constante

entre las partes [los participantes del taller] fue otro elemento relevante, porque si no hubiera existido desde un inicio, el trayecto hubiera sido más general, aplicando herramientas que igualmente hubieran sido de utilidad pero, tal vez, más difícil de llevar a cabo con estos materiales».

4. Observaciones finales

En esta breve exposición hemos intentado mostrar un caso particular de abordaje práctico en el que, a nuestro modo de ver, las dinámicas de autoevaluación docente fueron útiles para incorporar desde la experiencia aspectos teóricos relevantes para las prácticas de enseñanza.

La consigna como texto escrito necesita también varias reescrituras, es decir, distintos momentos de planificación, para poder mejorar la herramienta. En el caso presentado el docente logró adecuar la planificación según la reflexión llevada adelante junto con los participantes del taller. Queremos destacar la importancia de esta reflexión conjunta y la disposición a la interpelación como forma de abordaje de nuestras propias prácticas discursivas en la clase.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. (F. Navarro, Ed.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, G. M. & P. Carlino (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31(3): 6-19.
- Giammatteo, M., Albano, H., & Basualdo, M. (2005). Lectura y comprensión de consignas. En R. Charrier (Ed.), *Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro* (pp. 234-237). Buenos Aires: Fundación El Libro.
- Muñoz, N. I. (2014). Reflexiones y sugerencias en torno a algunas cuestiones críticas en la enseñanza de la lectura y escritura: lo que se evalúa pero no se enseña. En V. Orlando, & B. Gabbiani (Orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en contextos*

- educativos del Río de la Plata* (pp. 133-144). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15, 173-181.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua* (Tesis Doctoral). Université de Genève, Suiza. Recuperado de <https://doc.rero.ch/record/3664/>.
- Villalobos, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 41(103), 137-145.

Del género discursivo a la versalita: ciencias del lenguaje aplicadas a la enseñanza de la escritura de posgrado

Virginia Bertolotti

Departamento de Medios y Lenguajes
Facultad de Información y Comunicación
virginia.bertolotti@fic.edu.uy

Resumen

Este texto aborda aspectos relacionados con la producción de conocimiento desde una perspectiva docente. Más específicamente, presenta ocho supuestos que organizan la actividad docente con el objetivo de dar herramientas a estudiantes que se encuentran en proceso de elaboración de trabajos académicos de posgrado. Asimismo, ofrece una propuesta de un curso que asesora sobre la redacción de tesis, con ejemplos de actividades y ejercicios.

Introducción

La tarea comunicativa de escritura de una tesis de posgrado —entendiendo por tal un texto académico que da cuenta de manera sustanciada y clara de los resultados de un proceso de investigación (original) dentro de un ámbito académico, y que constituye una herramienta de la comunidad científica para validar las capacidades de investigación (independiente) de un nuevo integrante— implica el dominio de diversos aspectos culturales, algunos lingüísticos y otros no estrictamente lingüísticos.

Los aspectos lingüísticos, no independientes los unos de los otros, son: la discursividad de la lengua en la cual se escribe, la textualidad de esa lengua, la lengua en la cual se escribe y su tradición ortotipográfica.

Los aspectos no lingüísticos son: la comunidad académica o disciplinar en la que los discursos circulan y tienen lugar, algunos factores psicológicos (cognitivos, afectivos y perceptivos) y el proceso de puesta en página, esto es, la combinación de elementos no estrictamente lingüísticos, como imágenes, tablas, referenciaciones, con elementos lingüísticos.

Resumiendo, es posible afirmar que la escritura de posgrado pone en juego por lo menos cinco tipos de conocimientos y condiciones: (a) discursivos, (b) textuales, (c) lingüísticos, (d) psicológicos y (e) ortotipográficos, además todos los relacionados con la investigación sobre la cual se escribe. La consideración de estos factores ha guiado mi trabajo docente en talleres, cursos, asesorías de escritura de trabajos académicos que dan cuenta de producción de conocimiento. Tomo en consideración para ello diversos desarrollos de varias disciplinas de las ciencias del lenguaje (el análisis de discurso, la lingüística del texto, la psicolingüística, la sociolingüística y la sociología del lenguaje, la lingüística normativa, la orto(tipo)grafía), aunque estos no aparecen en forma explícita en los cursos y asesorías, ya que estas instancias tienen como objetivo dar instrumentos a estudiantes que se enfrentan a la producción de un texto de altísima exigencia, como lo es una tesis de posgrado, y no tienen como foco realizar una reflexión propia de especialistas en las ciencias del lenguaje.

Del análisis bibliográfico, de mi experiencia como escritora/escribiente de textos académicos y, sobre todo, de la pregunta «¿Qué me hubiera gustado que me enseñaran en lugar de haberlo descubierto por ensayo y error?», surgen estos ocho ejes o supuestos que vertebran mi actividad docente en este campo.

Supuesto 1: Hay diferentes tipos de escritores

Es bien conocida la distinción entre adquisición y aprendizaje lingüísticos. A diferencia de la lengua oral, que se adquiere naturalmente en un contexto social, la lengua escrita no se adquiere, sino que se aprende. Este aprendizaje surge en contextos de instrucción, en general, institucionalizados y difiere mucho entre los individuos. Instrucción mediante, alguien puede solo saber leer y escribir textos breves instructivos, descripciones y narraciones cortas en tanto que otros pueden haber aprendido a leer y escribir textos científicos.

Aunque la existencia de diferentes tipos de escritores puede parecer obvia y también puede parecerlo el hecho de que cada texto tiene sus especificidades y pone en juego, en consecuencia, diversos conocimientos y habilidades, no suele serlo para quienes se enfrentan a la escritura de una tesis por primera vez.

Al identificar la escritura con el código escrito, se suele pensar que es posible dominar la escritura de una vez y para siempre, sin embargo, qué, cómo, para qué se escribe o se lee es muy diferente de acuerdo con el nivel de escolarización, como puede verse cabalmente en una descripción de niveles de lectores (PROLEE 2015).

A modo de ejemplo, veamos las características generales en el «comportamiento escrito» que debería tener un estudiante que finaliza sus estudios de grado, y que es, por tanto, quien podría estar enfrentando el desafío de la escritura de una tesis de posgrado.

[Este estudiante] es consciente de que la escritura no solo le permite acceder al conocimiento sino producirlo. Escribe por motivación extrínseca (exigencias académicas, laborales) y por motivación intrínseca (recreación, necesidad). Conoce las etapas que supone la escritura (planificación, redacción, revisión) y las regula según su necesidad y el tiempo del que dispone. Recurre a la fuente adecuada (enciclopedias, textos, un experto) para elaborar el texto que corresponde en cada ocasión. Incorpora la voz de otros autores que aparece a través de citas directas, indirectas y paráfrasis. Reconoce el valor de la autoría en tanto propiedad intelectual. Sabe que sus producciones escritas lo hacen formar parte de una

comunidad letrada y particularmente de la comunidad académica. Evidencia cuestiones ideológicas en temas propios de su disciplina (PROLEE 2015, p. 100).

Es esperable que todos quienes se enfrenten a un texto de posgrado ostenten este comportamiento, que es ya bastante sofisticado en términos lingüísticos (dominio de la sintaxis y alta disponibilidad léxica, conocimientos de composición y evaluación textual y discursiva, además de dominio total de código ortográfico)¹.

Sin embargo, un escritor-científico debe sumar a este comportamiento su condición de escritor-autor. El escritor de posgrado, dentro de los diversos tipos de escritores posibles, no es un escritor-estudiante; no es un escritor-parafraseador, sino que es un escritor-autor: debe poner por escrito un conocimiento nuevo, producido, por lo menos en parte, por él.

Supuesto 2: Los textos académicos tienen características propias

Los textos académicos se inscriben en *géneros*, conocido concepto definido por Bajtín como conjunto estable de enunciados socialmente reconocido y sobre el que se discurre en el capítulo «Los textos académicos como géneros discursivos», de Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando, en este mismo volumen.

Los diversos géneros académicos (tesis, tesina, artículo de investigación, entre muchos otros), por definición, secundarios, cuentan con estructuras internas predeterminadas o socialmente acordadas. Cuáles son las partes de una tesis, cuál es el sentido de cada una de ellas en el texto mayor, cómo dialogan entre sí, cuáles son sus secuencias textuales predominantes, cuáles son las rutinas lingüísticas recurrentes (léxico, conectores, tiempos verbales, agentividad alta o baja, subjetividad alta o baja) no es una decisión que azarosamente toma cada escritor-autor sino que son rutinas socialmente prefijadas, aunque no siempre haya investigaciones o sistematizaciones que las describan.

¹ Se ocupa de cómo ven sus prácticas los estudiantes de grado Fuster en este mismo volumen, en «Las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología sobre sus prácticas letradas».

Estas cuestiones, en general, no son objeto de enseñanza en los cursos de grado ni tampoco en los cursos de posgrado en la Universidad de la República.

Supuesto 3: Los textos académicos tienen algunas características diferenciales según las disciplinas

Muchas de las rutinas mencionadas en el apartado anterior se pueden ligar a las tradiciones disciplinares y a las comunidades académicas, sin que tampoco esto sea objeto de reflexión explícita en los cursos de los posgrados (tampoco en los cursos de grado, en general).

Pensemos en algunas cuestiones disciplinares que tienen consecuencias para la escritura. Es posible afirmar, por ejemplo, que las así llamadas «ciencias duras» no pueden prescindir de un capítulo dedicado a la discusión, que suele seguir a la presentación de los datos. Estas tampoco pueden prescindir del planteo explícito de las hipótesis que, en las disciplinas humanas y sociales no existen a veces como tales. Frecuentemente, más que hipótesis hay preguntas de investigación que no tienen un lugar explícito en el texto y se integran a la introducción o a pasajes evaluativos del estado de la cuestión. También es posible generalizar (con el obvio riesgo de todas las generalizaciones) que en las disciplinas fuertemente centradas en datos experimentales, los estados de la cuestión solo se remontan unos pocos años atrás, por contraposición, por ejemplo, a las que trabajan con datos mentales (como las disciplinas filosóficas o las matemáticas), que pueden remontarse a décadas o siglos atrás.

Responda en su mente el lector las siguientes preguntas y verá hasta qué punto los géneros se ven atravesados (inevitablemente, ya que están insertos en ellas) por las tradiciones disciplinares: ¿La explicitud de la argumentación es la misma en una tesis de lógica que en una de ciencias de la salud? ¿Son comparables los aparatos retóricos de la literatura y de la psicología clínica? ¿Funciona igual un relator omnisciente e impersonalizado en una tesis sobre óptica que en una sobre artes visuales? ¿Exigen la misma densidad léxica los trabajos de las humanidades que los

de la economía? ¿Cuánta libertad para el neologismo tiene la biología humana? ¿Con base en qué lengua se crean los neologismos en las ciencias naturales y en las ciencias sociales? ¿Cuántos adjetivos o adverbios evaluativos admite una tesis en informática? ¿Cuántos pasajes narrativos tiene una tesis en inteligencia artificial y cuántos una tesis sobre historia de la arquitectura?

Supuesto 4: La explicación metalingüística es necesaria

Si bien no hay acuerdo en la didáctica de las lenguas acerca de la pertinencia de las explicaciones metalingüísticas, esto es, las explicaciones sobre hechos o procesos lingüísticos, parece razonable suponer que en el caso de estos cursos en donde el centro está en un objeto aún no conocido y que no se adquiere sino que se aprende, la explicitación de las características genéricas, textuales y lingüísticas de los textos académicos que deben llegar a escribir los estudiantes debe tener un lugar central. Por lo tanto, los diversos aspectos mencionados como características propias de los textos académicos deben ser objeto de explicitación. No es ocioso señalar entonces qué tiempos verbales son más frecuentes en cada una de las partes de una tesis o explicar cómo el resumen debe ser escrito desde una perspectiva ajena al autor y por lo tanto en tercera persona, o con construcciones impersonales o con oraciones cuyo sujeto sean formas como *el trabajo*, *el artículo*. Comentarios como «las secuencias descriptivas y narrativas son predominantes en el capítulo de metodología, pero no estaría bien que el estado de la cuestión solo estuviera estructurado sobre la base de secuencias descriptivas» son pertinentes.

En este rubro, cabe también la reflexión sobre la condición de escritor-autor ya mencionada. Es necesario que los tesisistas tomen conciencia de que la escritura de la tesis no es solo el registro de un proceso de producción de conocimiento y de sus resultados, sino que es también la construcción de un texto dirigido a un lector que debe poder interpretar el texto de la forma más adecuada y menos costosa posible. Por ello es requisito del texto que transmita la voz del autor y que esta quede claramente distinguida de otras voces (otros autores) que aparezcan en él, así como

es necesario que esté señalado en forma explícita, esto es, que el escritor-autor dé señales claras al lector de cómo debe desplazarse por el texto y cómo debe cohesionar las partes entre sí. Para ello es fundamental contar con un repertorio amplio de conectores, anunciar los contenidos de los capítulos, apartados y secciones, así como también sintetizarlos como cierre de cada uno de ellos, facilitando, de esta manera, la procesabilidad del texto de la tesis.

Supuesto 5: Escribir es un arte, una práctica, una técnica

Como ya señalé, la escritura no es un proceso natural sino un proceso que se aprende y que requiere de algunas técnicas que deben ser objeto de reflexión explícita. Agrego ahora que la escritura debe ser también objeto de práctica. Como cualquier producto artesanal, requiere del conocimiento de técnicas; requiere saber qué escribir en cada momento, qué finalidad tiene la escritura. Esta práctica puede consistir en leer otros textos académicos centrándose, además de en el contenido, en su forma (discursiva, textual, lingüística, ortográfica, tipográfica), pero debe consistir primordialmente en la producción escrita. Como bien nos advierte el refrán: *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* («la práctica hace a la perfección»).

Parte de las técnicas a transmitir tienen que ver con la idea, que los tesisistas han escuchado desde su escolarización básica, pero que por alguna razón parecen no recordar, de que la escritura tiene diferentes etapas.

Supuesto 6: Escribir es un proceso con varias etapas

Como es bien conocido, *grosso modo*, puede hablarse de tres etapas de la escritura: planificación, puesta en texto y revisión.

Planificación

Algunas de las frustraciones en el proceso de escritura surgen de la falta de conciencia de la importancia de la etapa de planificación. Esta etapa no se limita a

ordenar las partes del texto, sino que supone tener la visión de conjunto de la tesis, haber decidido cuál va a ser el hilo conductor o el hilo argumental del texto.

Este conocimiento, permite, por ejemplo, decidir qué se va a incluir y qué se va a excluir del estado de la cuestión (o estado del arte) así como también cómo se lo va a organizar: ¿cronológicamente, por acuerdos y desacuerdos, por temas?

Puesta en texto

A veces denominamos esa puesta en texto como *escritura* propiamente dicha, ya que es el momento en que, tecla a tecla, producimos un objeto tangible. Desterrar la idea de que escribir es un acto de inspiración, permite una puesta en texto más eficiente. Por el contrario, instalar la idea de que el armado de cada frase, la selección léxica, la decisión de qué va en un párrafo y qué va en el siguiente es un proceso costoso (e inevitable) para la mayor parte de los escritores, incluso los muy entrenados, permite una escritura menos avergonzada por parte de los tesisistas.

Revisión

Si bien las etapas anteriores son intelectualmente onerosas, y quizá por ello también satisfactorias una vez superadas, la etapa de la revisión es también muy exigente, pero bastante menos estimulante. Esta exigencia tiene dos aspectos: uno de contenidos y uno de forma. Por un lado, es necesario que el tesisista vuelva sobre su texto con mirada de lector. Esto es, que consiga distanciarse lo suficiente de lo escrito como para poder leerlo como si fuera un texto ajeno y rellenar los baches, recortar las reiteraciones, poner un señalizador donde no lo hay, aclarar los pasajes oscuros y hacer comprensibles los poco comprensibles. Muchas veces esta etapa se complementa con una revisión por «amigos» o colegas², así como también por el tutor.

² En el caso de este texto, solicité su lectura calificada a Macarena González Zunini y a Carolina Oggiani, a quienes agradezco sus comentarios. Es recomendable que versiones ya casi finales de los textos de tesis sean leídas por alguien conocedor del objeto de estudio y por alguien que no lo conozca

Por otro, es necesaria una revisión de forma. Esta otra revisión tiene que ver con los aspectos más superficiales de la lengua, aspectos muy valorados en el mundo académico hispanohablante.

Supuesto 7: La comunidad hispanohablante tiene actitudes prescriptivas y una tradición escritural bien establecida

Todas las lenguas naturales varían, y cuentan, por su propia condición de lenguas naturales, con mecanismos suficientes como para comunicar aproximadamente los mismos contenidos a través de recursos lingüísticos diversos. Los hablantes de español (sobre todo los hablantes cultos) solemos tener actitudes y hacer juicios de valor ante formas en competencia o posibilidades alternativas. Veamos un ejemplo sobre formas en competencia: ante dos posibilidades de expresar la existencia a través del verbo *haber* consideramos correcta la forma *haya* e incorrecta la forma *haiga*, consideramos correcto decir *hubo tres instancias de este experimento* e incorrecto decir *hubieron tres instancias de este experimento*. Veamos un ejemplo sobre posibilidades alternativas. Alguien puede escribir *A este experimento lo hicimos dos veces* o *El experimento fue realizado en dos ocasiones*. La segunda forma será claramente la preferida para un escrito académico, ya que se evita la anteposición del objeto directo, se prefiere la voz pasiva como instrumento para poner el foco en el experimento en lugar de ponerlo al principio de la frase y luego retomarlo con el pronombre *lo*, se escoge el verbo *realizar* y el sustantivo *ocasiones*, que son más precisos, y menos frecuentes en la lengua oral que *hacer* y *veces*, respectivamente.

La escritura académica en español rechaza expresiones estigmatizadas por los agentes de control de la variación (esto es las academias de la lengua, la educación formal, la prensa), así como también rechaza la selección de estructuras sintácticas e ítems léxicos más frecuentes en la oralidad que en la escritura, y la reiteración léxica.

y pueda centrarse en una lectura externa, que controle la consistencia y señale las zonas oscuras. En general, quien acaba de terminar de producir un texto no está en las mejores condiciones para evaluarlo.

Supuesto 8: La estética del texto es relevante para los lectores

La creciente disponibilidad y refinamiento de posibilidades de escritura nos hace lectores más exigentes. Ningún miembro de un tribunal acepta un texto de tesis con tachados, o con correcciones manuales al margen, como podía suceder tres o cuatro décadas atrás. Se ha naturalizado que un texto de tesis tenga un diseño gráfico razonablemente sofisticado. Los títulos de capítulos, apartados y secciones deben ser regulares, el diseño de los párrafos debe ser consistente y su extensión razonablemente equilibrada. La tipografía debe ser la pertinente, significativa y aplicada en forma consistente. Por ello, la definición de *estilos*, el empleo de diferentes tamaños, estilos y efectos de las fuentes de las letras, como por ejemplo el empleo de la versalita para siglos y siglas, así como también la inserción de elementos no textuales como gráficos, tablas y cuadros, son objeto de enseñanza.

Cierre

Estos ocho supuestos tienen consecuencias en los objetivos de los cursos, así como en los contenidos y las propuestas de trabajo. Para ejemplificar esto, incluyo a continuación un programa de un curso. También incluyo algunas actividades y ejercicios realizados en ese y otros cursos de escritura académica. El orden de presentación de los ejercicios y actividades sigue a grandes rasgos el del texto presentado.

Como espero haber dejado entrever, los cursos con la base que aquí describo echan mano a diversas ramas de las ciencias del lenguaje y, sobre todo, pero no exclusivamente, a una lingüística de base cultural. No obstante, algunas cuestiones relativas a la planificación, la revisión y el procesamiento de la información se inscriben en la psicología del conocimiento y, por lo tanto, en el campo de la información y su procesamiento³.

³ No me explayo aquí sobre estas cuestiones, ya que son tratadas en otros textos en este mismo libro, como en «Leer en la era digital sin perderse en el intento» (de Gladys Ceretta) o en «La escritura

En síntesis, sobre la base del conocimiento del trabajo de diversas disciplinas de la lingüística, y en una aproximación de otras disciplinas, lo que aquí propongo no son las bases de un curso de lingüística sino una propuesta de enseñanza/asesoría en escritura basada en el conocimiento lingüístico (sobre el lenguaje, el discurso, los textos, las lenguas, su normativización, las relaciones entre la oralidad y la escritura...) y centrada en las necesidades de los estudiantes de posgrado. Lo que podría llamarse *lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua*, partiendo del discurso y llegando a los usos de la versalita.

Ejemplo del programa de un curso

**Asesoría para la redacción de tesis | Comisión Académica de Posgrados
Edición 2016 Virginia Bertolotti, Macarena González, Carolina Oggiani**

Objetivo:

Apoyar a estudiantes de posgrado en la redacción de su tesis.

La asesoría focalizará en tres aspectos:

- las características del proceso de escritura de una tesis
- la producción escrita propiamente dicha
- la adecuación de la escritura al género tesis (convenciones lingüísticas, estéticas, disciplinares, prescriptivas)

Contenidos:

1. La escritura de la tesis

La tesis como género académico

La tesis de posgrado

académica y su vínculo con las competencias en información» (de Alicia Díaz Costoff y Magela Cabrera Castiglioni).

El pasaje del dominio en el conocimiento del tema al dominio en su presentación escrita

El contenido de la tesis

La forma de la tesis: partes y estilo de escritura

2. El proceso de escritura

Las distintas etapas en la elaboración de la tesis

La escritura como procedimiento ordenador para el autor

Las distintas etapas de la escritura

Los presupuestos falsos de la escritura

3. La estructura de la tesis

Las distintas partes de la tesis

Páginas preliminares

Introducción

Marco teórico/Antecedentes/Estado de la cuestión/Estado del arte

Metodología

Presentación de los datos. Análisis. Discusión

Consideraciones finales/Conclusiones

Referencias bibliográficas

Apéndices y anexos

4. La legibilidad de la tesis

La legibilidad del texto

La previsión de las necesidades informativas del lector

Características

Coherencia y cohesión

La articulación entre las partes de la tesis (capítulos, apartados, secciones, párrafos y oraciones)

Señalización

Marcadores y conectores

5. Las voces autorales en la tesis

La voz de otros autores

Citas

Notas al pie

El autor de la tesis

Ser autor

Toma de notas

Leer para crear mi argumento

La voz del autor

Primera y tercera persona. Construcciones impersonales

6. Recursos informáticos para la producción textual

Sistema de citado y referencias bibliográficas

Normas APA

Normas Vancouver

Recursos informáticos para la elaboración y revisión de la tesis

Formato: estilos, mapa del documento, índice, paginación

Corrección: autocorrección, personalización el corrector

Introducción al uso de LATEX para la escritura de tesis

7. El español de la tesis

Recursos para tomar decisiones ante dudas lingüísticas

Manuales de corrección de estilo

Diccionarios

Los buscadores como «jueces»

La corrección idiomática: construcciones sancionadas por la normativa

Los tiempos verbales

8. La adecuación física del texto

Las nuevas normas ortográficas

Sintaxis de la puntuación

Las convenciones ortotipográficas

9. Puesta en práctica de la escritura de la tesis

Instancias de taller incluidas en todos los encuentros en las que se trabajará de forma práctica con los recursos vistos en clase.

Algunos ejemplos de ejercicios y actividades en clase

Las actividades y ejercicios que presento a continuación no buscan ilustrar cada uno de los supuestos, ni tampoco la totalidad del programa que presento. De todas maneras, el lector podrá establecer, en muchos casos, una relación entre una actividad o ejercicio y puntos del programa o alguno de los supuestos presentados. Hago explícito, en cada caso, el o los objetivos del ejercicio o de la actividad.

Actividad: Cuestionario⁴

1. Datos personales: Nombre. Edad. Disciplina.

⁴ Se mantiene aquí el contenido, aunque no el diseño empleado. Este cuestionario se aplica el primer día de clase en el curso del programa incluido.

2. Relación con la escritura académica: Señale los últimos textos académicos que haya escrito y la fecha aproximada en la cual los escribió. ¿Los escribió solo? ¿Pidió ayuda a un colega o a un escritor más experto? Señale por lo menos tres dificultades con la escritura que haya encontrado a lo largo de su carrera de grado o de posgrado. ¿Suele pedir ayuda cuando tiene problemas de escritura? En caso afirmativo, ¿a quién se la ha solicitado (compañeros, colegas, docentes, tutores)? ¿Suele recurrir a materiales de apoyo para la escritura (manuales, diccionarios, guías de redacción, consulta en línea)?
3. Expectativas sobre el curso y otros comentarios que desee realizar.

Objetivos: Conocer el perfil de los estudiantes. Comenzar con la reflexión de los tesisistas sobre sí mismos como escritores.

Ejercicio: Este ejercicio puede tener diversas formulaciones que dependen de las características del grupo (homogéneo o heterogéneo disciplinariamente y, sobre todo, del grado de avance de los estudiantes en el proceso de investigación y de escritura). Salvo la primera consigna, todas las demás suponen que los tesisistas tengan muy avanzada la escritura de su texto.

(a) Escriba un resumen de su tesis o (b) escriba la contratapa del libro que será publicado a partir su tesis o (c) escriba la introducción de su tesis o (d) escriba una reseña de su tesis.

Objetivo: Que el tesisista tome distancia de su propio texto.

Ejercicio: (En pares) Un estudiante cuenta a otro en qué consiste su tesis y el otro debe ponerle el título. Se discuten luego los títulos propuestos.

Objetivo: Que el tesisista tenga que hacer explícitos los contenidos que está investigando para un «lector» inexperto en la temática.

Ejercicio: Leer cinco tesis y hacer un informe de lectura. (Este ejercicio supone que el curso sea lo suficientemente extenso como para poder presentar el género *informe de lectura* con sus características discursivas, textuales y lingüísticas).

Objetivo: Que el tesista se familiarice con el género tesis a través de una práctica lectora centrada no solamente en el contenido sino también en la forma.

Ejercicio: Presentar en clase los ítems requeridos a los evaluadores de artículos de revista o de tesis.

Objetivo: Que los estudiantes salgan del lugar de lector-estudiante y se pongan en el lugar del lector-evaluador.

Ejercicio: Dar el esquema de las partes de una tesis (texto y paratextos) y solicitar a los estudiantes que controlen cuáles partes tienen escritas (o tienen previsto escribir) y cuáles no.

Objetivo: Que los estudiantes reflexionen sobre las características estructurales del género y (de tratarse de un grupo disciplinariamente heterogéneo) de sus similitudes y diferencias en diversas disciplinas.

Ejercicio: Luego de presentar los contenidos esperados en los diversos capítulos de una tesis, solicitar a los estudiantes el cotejo de los contenidos esperados para cada capítulo con los del capítulo propio. Las preguntas guía son: ¿qué tengo en este capítulo?, ¿me falta algo?, ¿algo de lo que tengo debiera ir en otro capítulo?, ¿algo de lo que tengo en alguno de mis capítulos no fue presentado en la descripción hecha en clase? Este ejercicio solo es pertinente con tesistas que están avanzados en su proceso de escritura de sus textos.

Objetivo: Analizar el texto de la tesis propia y reordenar contenidos.

Actividad: Hacer el cronograma de trabajo de un tesista ficticio, tomando como partida el día en que el tesista desea entregar su texto, suponiendo que escribe 800

palabras por día y que va a entregar una tesis de 100 páginas A4, en TNR 12 como letra base y con interlineado de 1,5.

Objetivo: Organizar el trabajo de los maestrandos, pero sobre todo, hacerlos conscientes de cada una de las etapas que deben cumplir antes de poder entregar las tesis impresas en la bedelía de posgrado.

Ejercicio: Realizar la reseña de un artículo de especialidad o de una conferencia.

Objetivos: Que los estudiantes se focalicen no solo en el contenido de un texto/una presentación, sino también en su evaluación. Que los estudiantes reparen en y empleen los mecanismos (lingüísticos y cognitivos) de la síntesis y los mecanismos lingüísticos de presentación y evaluación de la información. Este ejercicio es especialmente relevante para iniciar la discusión sobre la necesidad de un hilo argumentativo en los estados de la cuestión.

Ejercicio: En un texto no demasiado bien organizado en cuanto a la distribución de la información, identificar la idea central de cada párrafo. Revisar la pertinencia de los párrafos en la sección o apartado donde se encuentran.

Objetivo: Trabajar con el párrafo como unidad de información. Al tratarse de escritores adultos y formados que pueden sentirse inferiorizados trabajando solo la idea de párrafo, se incorpora a este trabajo una evaluación del lugar (capítulo, apartado, sección) donde este párrafo se presenta.

Ejercicio: (Dividir la clase en grupos). Dar a cada grupo un apartado de un artículo académico y pedirles que listen los verbos que encuentran.

Objetivos: Mostrar las regularidades en el empleo de los tiempos verbales de acuerdo con el apartado en el que se esté trabajando. Mostrar los verbos más frecuentes en los trabajos en los que se presentan resultados de investigación y ampliar así el repertorio de los tesisistas.

Ejercicio: (Dividir la clase en grupos). Entregar diferentes artículos y solicitar a los estudiantes que listen los conectores que aparecen en un texto (*sin embargo, además, no obstante lo cual, contrariamente, en síntesis...*). Luego pedirles que los agrupen según su significado. Hacer la puesta en común, ampliar ese listado y entregar luego la referencia de un listado de conectores en español.

Objetivo: Mostrar a los estudiantes la variedad de conectores posibles, ampliando su repertorio y reforzando la idea de la necesidad de señalización al lector.

Ejercicio: Presentar un texto corregido y revisarlo conjuntamente con los estudiantes mostrando los diferentes niveles de la revisión realizada (ortografía y ortotipografía, frases agramaticales, rasgos de oralidad, imprecisión en el léxico, frases gramaticales pero estigmatizadas —frases que comienzan por gerundio, concordancias plurales con haber, empleo de *el mismo* y sus plurales...—, problemas de procesabilidad —varias oraciones subordinadas en una misma oración, frases muy largas, constituyentes muy pesados entre sujeto y verbo o entre verbo y objeto...—).

Objetivos: Revisar aspectos normativos y de procesabilidad ya trabajados en clase. Afianzar la idea de diversas fases en la revisión de un texto propio.

Ejercicio: Tomar un texto del tesista y definir estilos.

Objetivos: Mostrar cómo trabajar con un mapa del documento a la vista facilita la tarea de ubicar los contenidos. Controlar que la presentación tenga siempre estructuras y tipografía regulares.

Actividad: Mostrar cómo editar un texto propio con un procesador de textos (atajos de teclado, selección de tipografías, cómo buscar y reemplazar automáticamente, control de viudas y huérfanas...).

Objetivo: Facilitar el trabajo de revisión y edición de los tesistas.

Actividad: Presentar gestores bibliográficos y mecanismos de acceso a fuentes de información. (Es ideal invitar a un especialista en el tema.)

Objetivo: Apoyar a los estudiantes en los procesos de selección, evaluación y procesamiento de la información.

Referencias bibliográficas

PROLEE. (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <http://www.utueducacionbasica.edu.uy/documentos/prolee%20-%20pautas%20-%20INTERIOR%20-%20CE%98ltima%20versi%C3%B3n.PDF>.

Este *PDF 1.5* fue realizado con
Microsoft® Office Word 2007 y
Adobe Acrobat Pro DC, en octubre de
2018. Montevideo, Uruguay

Una práctica común en el mundo académico es reunir los resultados de presentaciones orales en congresos, coloquios, jornadas en un texto único con el fin de difundir lo sucedido a un público no presente. Es el caso de este libro, que surge de las presentaciones realizadas en la Facultad de Información y Comunicación en 2017 durante dos encuentros académicos. Distintos en su dinámica y diferentes también en cuanto al público que convocaron, tuvieron como rasgo común la confluencia de estudiosos e investigadores en diferentes disciplinas y con diversas formaciones, lo que ha permitido comenzar a dialogar sobre la lectura y la escritura académicas desde tres ópticas: la de la comunicación, la de la información y la de las ciencias del lenguaje.



Especialidad en Ciencias
de la Información y
de la Comunicación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY