



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República

Natalia Mallada

Octubre, 2014

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Lic. Natalia Mallada

**Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República**

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

**Tutor:** Dr. Adolfo Elizaincín

Montevideo, 24 de octubre de 2014

Foto de portada: [www.freepik.es](http://www.freepik.es)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

*A mi madre y mi hermana*



## Agradecimientos

Al finalizar la Maestría en Enseñanza Universitaria, quiero agradecer a quienes me acompañaron en mis estudios, ayudándome a culminar esta etapa de formación, fundamentalmente mi familia y mis amigos.

Agradezco especialmente:

A los compañeros y docentes del Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social, por todo lo que aprendí gracias a ellos.

A Analía Ignatov, Varenka Parentelli y Ernesto Domínguez, compañeros de la Maestría; y particularmente a Natalia Correa, por su generosidad y ayuda en todas las etapas de la elaboración de esta tesis.

A Cecilia Sapriza y Liliana Silva Coronel, por la lectura compartida y por sus comentarios.

A Susana Torán y Cristina Oliva, por colaborar para mejorar la edición final del texto.

A Alexis Capobianco, por su cariño y ayuda.

A Cristina Pérez -coordinadora docente de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines- por su apoyo en la concreción de todo el trabajo de campo.

A los entrevistados, por exponer y someter su trabajo a una mirada externa.

A la Comisión Sectorial de Enseñanza, por esta oportunidad de formación.

A la Comisión Sectorial de Investigación Científica, por el otorgamiento de la beca de apoyo docente que he recibido para cursar estos estudios.

A mi tutor Adolfo Elizaincín, por entusiasmarse con mi proyecto y orientarme en su realización.



## Tabla de cuadros

Cuadro 1. Síntesis de diferentes enfoques sobre enseñanza de lectura y escritura académicas.....	34
Cuadro 2. Detalle de las entrevistas realizadas a responsables de la formulación del Plan de Estudios 2012.....	37
Cuadro 3. Detalle de las entrevistas realizadas a docentes de primer año.....	38
Cuadro 4. Detalle de las entrevistas realizadas a docentes de cuarto año.....	39

**Tabla de contenidos**

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción.....	11
1 Presentación del caso seleccionado: la Licenciatura en Bibliotecología.....	15
1.1 La bibliotecología como disciplina profesional y académica.....	15
1.2 La formación de bibliotecólogos en la Universidad de la República.....	16
2 Marco teórico conceptual.....	19
2.1 La teoría de la enunciación.....	19
2.2 La noción de género discursivo.....	21
2.3 El concepto de <i>habitus</i> .....	22
2.4 La idea de comunidad discursiva, comunidad textual o cultura discursiva.....	24
3 Distintos enfoques sobre la enseñanza de lectura y escritura académicas.....	26
3.1 La alfabetización académica.....	26
3.2 El enfoque centrado en los procesos cognitivos y metacognitivos.....	30
3.3 La didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior.....	31
3.4 Síntesis comparativa de los distintos enfoques.....	33
4 Metodología.....	35
4.1 Criterios para la selección de los entrevistados.....	35
4.2 Criterios para el diseño de las pautas de entrevista.....	36
4.3 Detalles operativos.....	37
5 Resultados de la investigación.....	41
5.1 Los documentos institucionales.....	41
5.1.1 El Plan de Estudios 1987.....	41
5.1.1.1 Consideraciones generales.....	41
5.1.1.2 Acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas.....	43
5.1.2 El Plan de Estudios 2012.....	43
5.1.2.1 Consideraciones generales.....	43
5.1.2.2 Acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas.....	45
5.2 La palabra de las integrantes del equipo de formulación del nuevo plan.....	50
5.2.1 El problema y sus causas.....	51
5.2.2 La propuesta de alfabetización académica y el marco teórico en el que se sustenta.....	55
5.2.2.1 Los principios de la alfabetización académica.....	56

5.2.2.2	Los propósitos de la incorporación de la alfabetización académica.....	60
5.2.2.3	Los fundamentos de la propuesta.....	63
5.2.3	Cómo abordar el problema.....	67
5.2.3.1	Los contenidos de la alfabetización académica.....	67
5.2.3.2	Las relaciones de la alfabetización académica con el objeto de estudio de la bibliotecología.....	69
5.2.3.3	La ubicación de la alfabetización académica en la carrera.....	72
5.2.4	Quiénes deben ocuparse de la alfabetización académica.....	75
5.3	La palabra de los docentes.....	80
5.3.1	El desempeño de los estudiantes en lectura y escritura y cuáles son sus causas.....	81
5.3.1.1	La (im)precisión en la terminología y en la definición de conceptos.....	83
5.3.1.2	La (escasa) fidelidad a las fuentes citadas y el ofrecimiento (o no) de las referencias bibliográficas.....	84
5.3.1.3	La fundamentación (o no) de las aserciones con argumentos aceptables para la comunidad científica.....	86
5.3.1.4	El uso (in)correcto de las normas ortográficas y gramaticales.....	87
5.3.1.5	La (escasa) legitimación de la palabra demostrando que se ha leído, que se conoce el tema y que se maneja información.....	88
5.3.2	Cómo conceptualizan la alfabetización académica.....	93
5.3.2.1	La visión acorde al enfoque o a lo que dice el plan de estudios.....	94
5.3.2.2	La visión abarcativa.....	96
5.3.2.3	La visión inadecuada.....	98
5.3.3	Lo que dicen acerca de sus modos de actuar en la práctica.....	100
5.3.3.1	Qué tipos de trabajos escritos solicitan a sus estudiantes.....	100
5.3.3.2	Los apoyos que manifiestan brindar a sus estudiantes.....	102
5.3.3.3	Los criterios para la selección de la bibliografía que recomiendan a sus estudiantes.....	106
5.3.3.3.1	Acerca de la pertinencia con respecto al tema.....	106
5.3.3.3.2	Acerca de la actualización, ¿o de aunar lo viejo con lo nuevo?.....	107
5.3.3.3.3	¿Manuales o textos fuente?.....	108
5.3.3.4	Las devoluciones de los trabajos escritos que realizan sus estudiantes.....	110
5.3.3.4.1	Las retroalimentaciones generales.....	111

5.3.3.4.2 Las retroalimentaciones centradas en el contenido en relación con la consigna o en la estructura.....	115
5.3.3.4.3 Las retroalimentaciones acerca de los aspectos ortográficos y gramaticales.....	117
5.3.4 Quiénes deben ocuparse de la alfabetización académica.....	119
5.3.4.1 Los docentes, ¿entienden que deberían participar?.....	119
5.3.4.1.1 ¿Participación a pedido?.....	119
5.3.4.1.2 ¿Participación de todos, de algunos o de otros?.....	120
5.3.4.1.3 Participación sí, pero... ¿en qué condiciones?.....	122
5.3.4.2 La formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica.....	124
5.3.4.2.1 Conocer sobre la Universidad, su gobierno y sus políticas..	125
5.3.4.2.2 Poseer formación en las tecnologías de la información y la comunicación.....	127
5.3.4.2.3 Poseer formación metodológica y en alfabetización académica.....	127
5.3.4.2.4 Debería tratarse de un equipo interdisciplinario.....	128
6 Consideraciones finales y recomendaciones.....	131
Referencias bibliográficas y documentales.....	134
Datos de contacto de la autora.....	138
Apéndice A.....	139
Apéndice B.....	140
Siglas.....	142

## Resumen

Durante el inicio y permanencia en la institución universitaria, los estudiantes participan en una nueva esfera del uso de la lengua y se les exige que se desempeñen como lectores y escritores en los géneros discursivos que se emplean en la universidad, y en aquellos que son propios de las disciplinas que estudian.

La investigación que presento aquí, para acceder al título de Magíster en Enseñanza Universitaria, apunta a conocer los fundamentos de las acciones institucionales que se realizan en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República, con respecto a la enseñanza de lectura y escritura académicas, así como las concepciones de los docentes acerca de las actividades de lectura y escritura de sus alumnos.

La elección del tema obedece a la importancia de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento, y a la responsabilidad institucional que concierne a la universidad en cuanto a la inclusión de los estudiantes en la comunidad académica. La elección de esta carrera responde, entre otras razones, a las características de la bibliotecología como disciplina.

Como conceptos de partida, presento algunos aspectos de la teoría de la enunciación de Benveniste, la noción de género discursivo de Bajtín, el concepto de *habitus* de Bourdieu, y las ideas de comunidad textual, comunidad discursiva y cultura discursiva de las disciplinas. Reseño, asimismo, distintos enfoques acerca de la enseñanza de lectura y escritura en el ámbito universitario.

En cuanto a la metodología, empleo un diseño de investigación cualitativo. El tipo de estudio es descriptivo, con algunas características de exploratorio ya que se trata de un tema poco abordado en nuestro contexto. Las técnicas aplicadas son análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a responsables de la elaboración del nuevo plan de estudios y docentes.

Los principales hallazgos ponen en evidencia una distancia considerable entre la propuesta curricular plasmada en el nuevo plan y las concepciones de los docentes acerca de las tareas de lectura y escritura realizadas por sus estudiantes.

Palabras clave: lectura y escritura académicas, enunciación académica, formación de bibliotecólogos



## Abstract

At the beginning of and for the duration of their stay at university, students participate in a new sphere of the use of language. They are required to perform as readers and writers in the genres of discourse used there, and in those that are specific to the subjects they study.

The research I submit here to obtain the *Magíster en Enseñanza Universitaria*, aims towards knowing the fundamentals of institutional actions taken in the *Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República*, in respect of the teaching of academic reading and writing, and the conceptions of teachers regarding their students' activities in reading and writing.

The choice of the topic arises from the importance of reading and writing in the construction of knowledge, and to the institutional responsibility of the university as regards the inclusion of students in the academic community. Selecting this career responds, among other reasons, to the characteristics of librarianship as a subject.

As starting points I present certain aspects of Benveniste's theory of enunciation, of Bajtín's notion of discourse genres, of the Bourdieu concept of habitus, and the ideas of textual community, discourse community, and the discourse culture of subjects. Also, I review various approaches to the teaching of reading and writing at the university sphere.

Regarding methodology, I use a qualitative research design. The type of study is descriptive, with some exploratory characteristics because it is a subject which is rarely addressed in our context. The techniques applied are document analysis and semi-structured interviews to professors and those responsible for the development of new curricula.

The main findings reveal a considerable gap between the proposed curriculum embodied in the new plan and the conceptions of the teachers on the reading and writing tasks performed by their students.

**Keywords:** academic reading and writing, academic enunciation, training librarians



## Introducción

En este trabajo presentaré los resultados de la investigación realizada acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República (UdelaR).

Como explicaré más adelante, la investigación implicó indagar si está prevista esa enseñanza en los planes de estudio vigentes y analizar las concepciones de los docentes sobre las actividades de lectura y escritura que realizan sus estudiantes.

La elección de esta licenciatura obedece a distintas razones: en primer lugar, el momento institucional, debido a que durante el período en que se inició la investigación se encontraba en pleno proceso de reformulación de su plan de estudios y, en segundo lugar, la afinidad de los contenidos de la carrera con el tema de tesis. En este sentido, es importante considerar que para el ejercicio de la bibliotecología como disciplina profesional y académica resulta crucial el conocimiento de la cultura discursiva de la bibliotecología y la ciencia de la información, así como la de las demás disciplinas. Entonces, si bien la formación de lectores y escritores expertos resulta fundamental en las distintas carreras que se imparten en la universidad, es claro que en esta adquiere una importancia singular.

En esta investigación, me centraré en la lectura y escritura de textos en los géneros específicos que se emplean en el ámbito universitario, y concretamente en la carrera seleccionada. En este sentido, Gabbiani (2009) sostiene que los géneros discursivos que los estudiantes enfrentan en la universidad son de distinto tipo, y que los textos académicos no son exclusividad de las actividades de enseñanza e investigación. Esta autora agrega, citando a Longo y Rodeiro (n.d.), que también son textos académicos “los procesos, tareas y textos que realizan los alumnos: sus resúmenes, trabajos prácticos y monográficos, parciales, exámenes, etc.” (2009: 4). Para Gabbiani, los géneros académicos incluyen también las tesis, los informes, los proyectos científicos, las monografías, los ensayos, las ponencias, los artículos, los posters, las fichas y los apuntes de clases. La autora afirma que estos textos requieren un acercamiento específico y singular y que, como dicen Longo y Rodeiro (n.d.), “dominar sus condiciones de producción, recepción, circulación, y su forma, contenido y estilo, nos sitúan en un momento comunicativo preciso: el de construirmos como enunciadores académicos” (Gabbiani, 2009: 4).



En relación con esto, mi interés en investigar sobre este tema surgió a partir de la hipótesis de que los responsables del diseño de los planes de estudio y los docentes no perciben la formación de los estudiantes como enunciadores académicos dentro de las responsabilidades propias o de la institución. Según Narvaja de Arnoux, di Stefano y Pereira (2002: 11-12), el enunciador académico presenta los siguientes rasgos:

... debe ser muy preciso en el uso de la terminología y en la definición de conceptos, debe ser fiel a las fuentes que cita, debe fundamentar sus aseveraciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, debe usar correctamente las normas ortográficas y gramaticales y debe legitimar su palabra demostrando que ha leído, que conoce el tema, que maneja información y ofrece las referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude.

Al comenzar esta investigación sostenía entonces que la constitución de los estudiantes como enunciadores académicos no parecía visualizarse como un aspecto a ser incorporado en el diseño curricular y en las propuestas didácticas, no solamente al inicio, sino también en el tramo final de la carrera, ya que los distintos tipos de texto que deben elaborar los estudiantes varían dependiendo de la etapa de la formación en que se encuentren. En virtud de que la universidad debería contribuir a formar a los estudiantes como miembros de una comunidad académica, y también discursiva, entendí pertinente confirmar o descartar esta hipótesis inicial a través del análisis de los modos en que se incorpora la enseñanza de lectura y escritura académicas en los planes de estudio, y en las propuestas de trabajos escritos que los profesores de la Licenciatura en Bibliotecología manifiestan realizar a sus alumnos.

A su vez, durante el desarrollo de la investigación, que comenzó con el estudio del diseño curricular, me planteé una nueva hipótesis en cuanto a la existencia de un posible hiato entre los fundamentos de las acciones institucionales y las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus estudiantes. Me estoy refiriendo aquí a aquellas teorías implícitas que orientan sus prácticas, en tanto síntesis de conocimientos que estarían en la base de sus decisiones y acciones (Makuk, 2008). En este sentido, el estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, es decir, a la mediación docente en el currículum. Al respecto, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) sostienen que las concepciones de los profesores acerca del valor de los contenidos propuestos en el currículum y de sus condiciones de trabajo los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica.

Si bien, tratándose de un estudio de caso, las conclusiones a las que arribé son válidas



solamente para la carrera seleccionada, entiendo que los resultados de la investigación podrían orientar el análisis de la situación y la formulación de propuestas en la nueva Facultad de Información y Comunicación y en otras carreras de la Universidad. En este sentido, el trabajo puede constituir un aporte para la discusión sobre estos asuntos, en un contexto en el cual el tema está adquiriendo una importancia creciente, que se manifiesta en distintas actividades promovidas a nivel central y en distintos servicios universitarios.

Entiendo, asimismo, que la UdelaR, como espacio de generación y transmisión de conocimientos, no puede estar ajena a los avances en la investigación sobre este tema, de modo de implementar acciones que contribuyan, como dice Cardinale (2007: 4), a “tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y la cultura académica”.

Es así que me propuse, como objetivos generales de la investigación, producir información empírica que permita avanzar en el conocimiento acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la carrera de Bibliotecología; y contribuir al análisis de la situación actual y realizar aportes a la reflexión acerca de la formación de los estudiantes universitarios en lectura y escritura académicas.

A su vez, los objetivos específicos consistieron en conocer las relaciones existentes entre la producción teórica sobre la enseñanza de lectura y escritura académicas y los fundamentos de las acciones institucionales que se proponen al respecto en la carrera seleccionada; y analizar las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus alumnos.

Los diferentes capítulos del trabajo están organizados de acuerdo al siguiente orden:

En el primero, realizaré un acercamiento a la bibliotecología como disciplina, y a su enseñanza en la UdelaR. Explicaré, también, la pertinencia de la investigación y los motivos de la elección de esta carrera como caso.

En el segundo, presentaré el marco teórico conceptual que guió la investigación. Allí plantearé la noción de género discursivo, abordaré algunos aspectos de la teoría de la enunciación, el concepto de *habitus* y las ideas de comunidad textual, comunidad discursiva y cultura discursiva de las disciplinas.

En el tercero, reseñaré distintos enfoques sobre enseñanza de lectura y escritura

académicas, como la alfabetización académica, el enfoque centrado en aspectos cognitivos y metacognitivos, y la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior.

En el cuarto, expondré la metodología y algunos detalles operativos sobre la aplicación de las técnicas.

En el quinto, presentaré los resultados de la investigación. Esto incluye el análisis de los planes de estudio, de los discursos obtenidos en las entrevistas a integrantes del equipo de formulación del nuevo plan, y de los discursos obtenidos en las entrevistas a docentes de la carrera seleccionada.

En el sexto, plantearé las consideraciones finales y esbozaré algunas posibles líneas de acción con respecto al tema.

## 1 Presentación del caso seleccionado: la Licenciatura en Bibliotecología

En este capítulo realizaré un acercamiento a la bibliotecología como disciplina profesional y académica, y a su enseñanza en la UdelaR. Con ese propósito, reseñaré primero algunos aportes de autores que describen las características de esta disciplina, relacionando los aspectos que mencionan con el objeto de estudio de esta tesis. Luego, realizaré una síntesis de la historia de la enseñanza de la bibliotecología en nuestro país y presentaré algunos datos que permiten contextualizar la carrera. Esta información será ampliada en el capítulo 5, cuando analice los planes de estudio en curso para esta licenciatura.

### 1.1 La bibliotecología como disciplina profesional y académica

Según Pérez Matos y Setién Quesada (2008: 2), la disciplina bibliotecología “estudia el libro y la institución que a lo largo de los siglos ha actuado como la depositaria y difusora de los libros: la biblioteca”. En este sentido sostienen, basándose en distintas fuentes, que puede considerarse como: a) el conjunto sistemático de conocimientos relativos al libro y la biblioteca, b) la rama del saber encargada de la colección, almacenamiento y distribución de registros escritos o impresos, por medio de las bibliotecas, así como de la administración de las mismas, c) la rama del saber que estudia objetivos, principios, contenido, sistema y formas de uso social de los libros, y que investiga el proceso relacionado con las bibliotecas como fenómeno social vinculado con la utilización de riquezas literarias en interés de la sociedad, y d) una disciplina de las ciencias sociales, que tiene dos niveles: teórico-metodológico y aplicado, cuyo objeto de estudio

... está determinado por el fenómeno bibliotecario en su interacción con la sociedad, entendiéndose como tal al conjunto de elementos que permiten conformar, facilitar y promover el uso de colecciones de bibliotecas reales o virtuales, integradas por documentos de cualquier índole que registren los conocimientos y la actividad creadora de la humanidad, y que por su carácter e intención sean susceptibles de difusión o se hayan difundido para transmitir sus contenidos (Setién Quesada, cit. por Pérez Matos y Setién Quesada, 2008: 4-5).

En relación con esto, me interesa destacar el papel de los bibliotecólogos en la preservación y difusión de documentos que registran los conocimientos acumulados por la humanidad y, por ende, la formación en lectura y escritura que deben adquirir para ello. Precisamente Y. Fuster (2009), una de las docentes de la carrera estudiada, es autora de un artículo en el que considera la importancia de promover, dentro de los contenidos curriculares de la Licenciatura en Bibliotecología, la inclusión de estrategias que aborden la lectura desde una

postura crítica, de modo de favorecer no solamente la internalización de lo leído, sino también el trabajo con la información como objeto de estudio. A esto, agrega el desafío que implica para los bibliotecólogos su actuación como nexo entre la palabra registrada y el usuario, en la medida que actúan como mediadores de lectura.

Por otra parte, P. Melogno (2009), también docente de la carrera, es autor de una ponencia en la que reflexiona acerca de las producciones escritas de estudiantes de dos asignaturas, y agrupa las dificultades encontradas en cuatro categorías: el tratamiento de conceptos abstractos, la redacción, la construcción autónoma de textos y el procesamiento de textos. Como conclusión, plantea algunas sugerencias para el abordaje de estas dificultades: que los dispositivos de evaluación docente prevean su detección y que las prácticas docentes contemplen procedimientos para su tratamiento. Sugiere asimismo la realización de actividades de prevención de estas dificultades, que pueden incluir a docentes y estudiantes.

De todas formas, las concepciones de los docentes con respecto a los trabajos escritos de los estudiantes serán abordadas con mayor profundidad en el capítulo correspondiente a la presentación y análisis de los resultados obtenidos. Por el momento, lo que me interesa destacar es, por un lado, la importancia del abordaje de la lectura y la escritura en la carrera seleccionada y, por otro, el hecho de que existen, al menos de forma incipiente, algunos trabajos de docentes de la carrera que se enfocan en estos asuntos. Más adelante veremos si estos modos de percibir el tema coinciden con las respuestas de los profesores obtenidas durante las entrevistas.

## 1.2 La formación de bibliotecólogos en la Universidad de la República<sup>1</sup>

La historia de la bibliotecología en nuestro país se remonta a principios de los años cuarenta del siglo XX. En esa época se sentía la necesidad de contar con una institución que formara profesionales en esa materia. En agosto de 1945 el Parlamento Nacional sancionó la Ley No. 10.638, que oficializó la creación de la Escuela de Bibliotecnia, cuyo fin principal fue la profesionalización de la actividad bibliotecaria en el Uruguay. Hasta entonces, la formación de bibliotecarios dependía transitoriamente de la Agrupación Universitaria, bajo la dirección

<sup>1</sup> En este apartado se retoma (en parte) lo planteado en la página web de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, en la Ley 10.638 y en el informe *La vinculación entre profesión, currículum y enseñanza según la mirada de los docentes de la Universidad de la República: El caso de la Licenciatura en Bibliotecología*, elaborado por Natalia Correa, Natalia Mallada y Varenka Parentelli, en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria.

de la Asociación de Ingenieros.

A través de la ley mencionada, esta escuela se integró a la UdelaR, dependiendo de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. A partir de 1959 pasó a depender del Consejo Directivo Central (CDC) de la UdelaR, con el nombre de Escuela Universitaria de Biblioteconomía. En 1967 adoptó el nombre de Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA). Esta modificación corresponde a un cambio de orientación y a la ampliación de los alcances de su plan de estudios, programas y metodología docente.

La EUBCA ha sido hasta 2013 la institución del país encargada de formar profesionales en dos áreas de la ciencia de la información: la Licenciatura en Bibliotecología (4 años de duración), la carrera de Archivología (3 años de duración) y la reciente Licenciatura en Archivología (4 años de duración). De este modo, si bien comenzó formando licenciados en Bibliotecología, posteriormente asumió la formación técnico-profesional en el área de la Archivología.

Esta escuela, dependiente del CDC de la UdelaR, ha transitado -conjuntamente con la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación- por un proceso de reorganización institucional que culminó con la creación de la actual Facultad de Información y Comunicación. Este proceso de fusión -que coincidió con el período de realización de esta tesis- comenzó con la concreción de un posgrado conjunto: la Maestría en Información y Comunicación, coordinada por el “Programa de la Universidad de la República para el desarrollo de la investigación y la formación de posgrado en las áreas de la información y la comunicación”.

Actualmente, la nueva facultad nuclea dos institutos: el de Comunicación, del que depende la Licenciatura en Comunicación, y el de Información, del que dependen las licenciaturas en Bibliotecología y Archivología. Estas últimas se desarrollan actualmente en Montevideo y en el Centro Universitario de Paysandú (CUP).

En las *Estadísticas Básicas 2012 de la Universidad de la República*, se consigna que en ese año ingresaron a la EUBCA 197 estudiantes, de los cuales 80 lo hicieron en la carrera de Bibliotecología (52 en Montevideo y 28 en el CUP) (UdelaR, 2012). Por otra parte, de acuerdo al *VII Censo de Estudiantes de Grado* correspondiente al año 2012, la población estudiantil era, para esa fecha, de 744 alumnos entre las tres carreras de la EUBCA. De ellos, 439 estaban matriculados en la Licenciatura en Bibliotecología (UdelaR, 2013). En cuanto a los recursos humanos, los últimos datos disponibles en las *Estadísticas Básicas*



muestran que la Escuela contaba en 2012 con 75 profesores y con 26 funcionarios encargados de las actividades de gestión técnico-administrativa (UdelaR, 2012).

Hasta aquí he presentado el caso seleccionado, mostrando algunas características de la bibliotecología como disciplina profesional y académica, y reseñando algunos aspectos de la formación de bibliotecólogos en el Uruguay. En el próximo capítulo desarrollaré el marco teórico conceptual de la investigación.



## 2 Marco teórico conceptual

Como marco teórico conceptual de esta investigación presentaré la teoría de la enunciación de Benveniste, la noción de género discursivo de Bajtín y el concepto de *habitus* de Bourdieu, entendiendo que son centrales para analizar aspectos relativos a la enseñanza de lectura y escritura de acuerdo a los requisitos que demanda la universidad. También plantearé las ideas de comunidad textual, comunidad discursiva y cultura discursiva de las disciplinas, por su pertinencia para entender las características de los procesos de lectura y escritura en el nivel universitario.

Como mencioné en la introducción, me referiré a la lectura y escritura de los diferentes tipos de textos que se emplean en la universidad, específicamente, la lectura de la bibliografía recomendada por los docentes y la escritura de parciales, apuntes de clase, monografías, proyectos e informes, entre otros. Estos textos abarcan no solamente los trabajos realizados por los alumnos, sino también las publicaciones producidas en la academia para la difusión del conocimiento.

### 2.1 La teoría de la enunciación

Al inicio de este trabajo planteaba que una de las hipótesis que orientó su realización es que los responsables de las acciones institucionales no perciben la formación de los estudiantes como enunciadores académicos dentro de las responsabilidades de la Universidad, ni como parte de los aspectos que se debería incluir en la formación, en este caso, de los bibliotecólogos. En la búsqueda de la confirmación o refutación de esa hipótesis resulta pertinente, entonces, plantear primero qué entiendo por enunciación y cuáles son las características de la enunciación académica; para ello partiré de los aportes de Benveniste y Ducrot.

La enunciación es, para Benveniste (1999: 83), un “poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización”. Antes de la enunciación –dice el autor- la lengua no es más que una posibilidad, hasta que se efectúa en una instancia de discurso que emana de un locutor. Se trata, en definitiva, de un proceso de apropiación individual de la lengua en el que el locutor enuncia su posición de tal e implanta al otro delante de él. Toda enunciación, entonces, es una alocución, postula un alocutario (1999). En este sentido, el enunciador no siempre coincide con el locutor, ya que es un locutor supuesto que se construye en el mismo

enunciado; del mismo modo, el alocutario o enunciatario también es una construcción implícita, una figura que el escritor se representa antes y durante el proceso de escritura.

Según plantea Ducrot (1986: 137),

La necesidad de estas nociones [enunciador y locutor] nace de la permanente posibilidad que ofrece el lenguaje, y que el discurso explota constantemente, de “dar la palabra” a personas que no son la persona que habla, es decir, diferentes de la que produce efectivamente el enunciado, y que recibe el nombre de locutor.

En las actividades de escritura en la universidad, el estudiante se enfrenta a la situación de elaborar textos en los que se le exige constituirse en tanto enunciador, incorporando no solamente su propia voz, sino especialmente la de otros, en virtud de que como vimos al plantear los rasgos del enunciador académico, debe demostrar que ha leído y ofrecer las referencias de las fuentes a las que se remite. Esto constituye un proceso complejo, que va más allá de los aspectos técnicos relativos a la realización de citas. La escritura académica requiere, además, la elaboración de trabajos a partir de la lectura de textos de distintas fuentes, donde con frecuencia no existe una posición unívoca de los temas y donde los estudiantes se enfrentan a la dificultad de distinguir posturas -a veces opuestas- y de fundamentar sus planteos a partir de las lecturas realizadas. De este modo, la lectura y la escritura dependen no solamente de las competencias lingüísticas de los estudiantes sino, en gran medida, del conocimiento de otros textos.

Lo anterior se sustenta en la idea de intertextualidad, que puede rastrearse en distintos autores como Bajtín o Kristeva. Bajtín (1989: 116), en su teoría de la novela, sostenía que “el prosista utiliza las palabras ya pobladas de intenciones sociales ajenas y las obliga a servir a sus nuevas intenciones, a servir al segundo amo”. Kristeva (1981: 190), precisamente en un trabajo sobre Bajtín, agrega que “todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto”.

Ahora bien, si la intertextualidad es constitutiva de cualquier texto, cabría preguntarse por qué aludir a este concepto al hacer referencia a la lectura y escritura académicas, o a las particularidades de los géneros académicos. En este aspecto, creo pertinente destacar la presencia -en estos géneros- de la cita explícita, tan característica en este tipo de trabajos, además de la cita no dicha, que puede incluir toda una serie de asociaciones y alusiones, muchas de ellas imperceptibles para los estudiantes, y de las que depende en gran medida la significación concreta de los textos. Así, sostiene Bajtín (2005), el significado lingüístico

de un enunciado depende del trasfondo de la lengua, pero su significación concreta requiere del conocimiento de otras enunciaciones, constituidas por opiniones, puntos de vista y juicios de valor opuestos. De esta manera, “el enunciado es un eslabón de una cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos” (Bajtín, 2005: 285).

Considerando lo anterior, desempeñarse como un escritor experto en una disciplina -en este caso la bibliotecología- no depende solamente del uso correcto de las normas ortográficas y gramaticales y de los sistemas de citado y referenciación, sino también, del conocimiento de ese trasfondo de alusiones no citadas. A su vez, como afirma Mazza (2003: 35-36), “nadie es experto en escritura (...), sino en la escritura de algunos géneros discursivos”. Cabe preguntarse entonces, si los profesores consideran estas cuestiones cuando se les pregunta sobre las características de los trabajos escritos que realizan sus estudiantes, y sobre los apoyos que les brindan en las tareas de lectura y escritura. Es interesante, asimismo, valorar si aluden al papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento, o a lo que se denomina “el potencial epistémico de la escritura”, o si la conciben simplemente como un medio a través del cual los estudiantes demuestran lo que saben.

## 2.2 La noción de género discursivo

Plantearé aquí la noción de género discursivo de Bajtín, ya que la universidad –como esfera de la actividad humana- es un espacio donde se requiere de los estudiantes la elaboración de determinados tipos de enunciados propios de la actividad académica o científica.

Para Bajtín (2005), las distintas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua, de ahí que el carácter y las formas de ese uso sean tan multiformes. El autor sostiene que el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares, que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de esas esferas, no solo por su contenido y estilo verbal sino, sobre todo, por su composición o estructuración. Esos tres momentos, contenido, estilo y composición, están indisolublemente vinculados en la totalidad del enunciado, y se determinan por la especificidad de una esfera dada de comunicación. “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (2005: 248). Bajtín (2005) agrega que la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, y que en cada esfera de la praxis existe

todo un repertorio de géneros que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica esa esfera. Las múltiples manifestaciones científicas son uno de los ejemplos que aporta en la selección de una gran variedad de géneros que van desde las réplicas de un diálogo cotidiano hasta los géneros literarios. Desde su perspectiva, se trata de determinados tipos de enunciados que se distinguen de otros pero que tienen una naturaleza lingüística común.

Como señala Silvestri (2000: 88), en un trabajo donde reflexiona sobre los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento, “en las actividades institucionales de docencia e investigación existen formas de comunicación, tanto orales como escritas, que constituyen el discurso académico”. Así, algunos géneros representativos de este discurso son, entre otros, la clase magistral, la conferencia y el artículo científico. La autora también menciona que sus características son construidas con algún fin comunicativo determinado, y citando a Bajtín (1982), señala que “su uso es tan obligatorio como el de las formas sistemáticas de la lengua” (2000: 88). Lo interesante de este planteo es que, para ella, una elección incongruente o un precario dominio del género comprometen la intercomprensión y sus consecuencias prácticas. Retomando los aportes de Wertsch (1991), concluye que los géneros discursivos no solo desempeñan funciones comunicativas específicas, sino que también mediatizan procesos cognitivos (Silvestri, 2000). Este punto es central, entonces, para pensar la enseñanza de la lectura y escritura en los géneros discursivos que se emplean en la universidad.

### 2.3 El concepto de *habitus*

Algunas de las categorías de Bourdieu pueden contribuir en la reflexión sobre la situación de los estudiantes y el papel de los docentes en la enseñanza de las prácticas discursivas universitarias. El concepto de *habitus*, en la formulación de este autor, remite a una serie de esquemas conformados e interiorizados a lo largo de la historia de cada individuo, que median en su percepción del mundo y en sus modos de actuar en él.

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito conciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares”, sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un

director de orquesta (Bourdieu, 2007: 86).

Se trata, en definitiva, de la clase social incorporada que organiza las prácticas y representaciones de los sujetos, y que gravita en la forma en que estos se desempeñan en el campo universitario, donde se juega una forma específica de capital. Cabe preguntarse, entonces, en un contexto donde se promueve la equidad en el acceso a la enseñanza universitaria, cuál es la mirada de los docentes acerca del alumnado que reciben, y cuáles son sus preocupaciones con respecto a los modos de acercarlos a esa nueva cultura. Sobre todo, en un contexto donde tal vez las ayudas para la lectura y la escritura en estos nuevos géneros puede ser vista –como dicen Bourdieu y Passeron (2003: 95-96)- como “indignas”:

... el profesor que quiera enseñar las técnicas materiales del trabajo intelectual, por ejemplo, la manera de hacer una ficha o de constituir una bibliografía, abdicaría de su autoridad de “maestro” para aparecer a los ojos de los estudiantes atrapados en sí mismos como un maestro de escuela extraviado en la enseñanza superior (...). Cuando se enteran de las técnicas intelectuales, como la aptitud para definir los conceptos utilizados o los principios elementales de la retórica y la lógica, los estudiantes suelen considerarlas obligaciones insoportables o ayudas indignas, atentatorias contra la imagen romántica del trabajo intelectual como creación libre e inspirada.

Otro aspecto fundamental en la construcción del discurso académico es la configuración o construcción del *ethos* del autor, que se logra a través de la forma de decir, y no mediante lo que el autor dice de sí mismo (Ramírez Gelbes, 2011, García Negroni, 2011). Este concepto, que nos remite a la Retórica de Aristóteles, señala que de las condiciones que hacen que el orador sea creíble –*logos* o razonamiento, *ethos* o disposición y *pathos* o pasión- es el *ethos* lo que determina más decisivamente esa credibilidad (Ramírez Gelbes, 2011). Para ello es necesario que quien produzca el discurso muestre el carácter de la *epikeia* o moderación, y que el tópicos y estilo sean decorosos: “la moderación se refiere a la adecuación de la imagen del autor en vistas de los usos propios de su comunidad institucional, mientras que el decoro es la adecuación del contenido en vistas de su propiedad disciplinar” (Ramírez Gelbes, 2011: 74). En este sentido, los comentarios y reflexiones de los docentes en cuanto a las formas de expresión de sus alumnos, también serán una ocasión para hacernos una idea de cómo conciben que se va conformando o no ese *ethos* académico en el estudiantado.

## 2.4 La idea de comunidad discursiva, comunidad textual o cultura discursiva

Al inicio de este trabajo planteé que cuando un estudiante ingresa a la universidad, ingresa también en una nueva esfera del uso de la lengua. De este modo, comienza a participar en lo que, desde diferentes paradigmas, se denomina “comunidad discursiva”, “comunidad textual” o “cultura discursiva de las disciplinas”.

La idea de comunidad discursiva es empleada por Bermúdez, quien estudia la comunidad discursiva de posgrado y el rol que en ella tienen los géneros discursivos. El autor sostiene que esa noción, “emplazada entre lo sociológico y lo lingüístico, (...) facilita un marco teórico para explicar la organización de los géneros discursivos dentro de un espacio institucional” (2009: 35). La definición de comunidad discursiva que adopta es la de Beacco y Moirand, quienes “la entienden como un espacio que adquiere coherencia a partir de la estructuración de sus prácticas discursivas, independientemente de su organización humana, técnica, etc.” (Beacco y Moirand, 1995, cit. por Bermúdez, 2009: 35).

Desde otra perspectiva, el concepto de comunidad textual, propuesto por Stock (1983) y retomado por Olson (1998: 301) designa a “un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos”. Al respecto, dice Olson (1998: 301-302) que “para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en la (sic) habla y en la acción”. Para el autor, el convertirse en letrado en un determinado campo de conocimiento implica aprender a compartir un paradigma, y la universidad, como comunidad letrada, está organizada en torno a un corpus académico e institucional que se expresa en diferentes formas textuales.

Por último, la idea de cultura discursiva de las disciplinas es planteada por Carlino (2003, 2005), para hacer referencia a las formas particulares de leer y escribir en cada ámbito disciplinar. En este sentido, la autora afirma que “la especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro” (2003: 410). Ella agrega, además, que “los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados” (2003: 410). En el mismo sentido, Marucco (2011), quien plantea indistintamente las ideas de comunidad y cultura discursiva, dice que

la universidad espera que los estudiantes lean como si fueran miembros de la comunidad discursiva de la correspondiente disciplina, pero eso no es objeto de enseñanza, lo que lleva a que el desempeño de muchos de ellos se vea obstaculizado por el carácter implícito del conocimiento desarrollado en los textos y de las prácticas lectoras que los docentes naturalizamos por estar familiarizados con ellas.

En definitiva, más allá del paradigma de que se trate, lo que se sostiene a través de estas nociones es que cada ámbito disciplinar tiene sus prácticas discursivas características, que ponen en riesgo la inclusión de los nuevos miembros si los profesores no se las enseñamos. Retomaré estos aspectos más adelante, pues algunos de los enfoques sobre la enseñanza de lectura y escritura en la universidad -a los que me referiré en el capítulo que sigue- se sustentan en estos planteos.



### 3 Distintos enfoques sobre la enseñanza de lectura y escritura académicas

La enseñanza de lectura y escritura académicas se ha abordado desde distintos enfoques, que parten de la identificación de problemas diferentes y se sustentan en diversos marcos teóricos. Es así que desde la alfabetización académica se enfatiza la responsabilidad institucional de la universidad –y de todos los docentes- con respecto a la incorporación de los estudiantes en la cultura discursiva de las disciplinas; desde el enfoque centrado en los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en la producción y comprensión de textos académicos se destaca la importancia de las estrategias que se ponen en juego en la lectura y escritura de textos específicos de cada campo disciplinar; y desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior se parte de la reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje para contribuir al desarrollo de habilidades interpretativas y de producción del nivel enunciativo de los textos.

En los apartados siguientes reseñaré cada una de estas perspectivas, pues como expresé al inicio de este trabajo, uno de mis propósitos era relacionar las propuestas de enseñanza de lectura y escritura académicas en la carrera seleccionada con los planteos teóricos al respecto. En la presentación de la información, consideraré los siguientes aspectos: a) cuáles son los problemas que reconocen en las tareas de lectura y escritura realizadas por los estudiantes universitarios y a qué los atribuyen, b) cuál es el marco teórico en el que se sustentan, c) cómo plantean que deberían ser abordados esos problemas, y d) a quiénes entienden que incumbe esa tarea.

#### 3.1 La alfabetización académica

La alfabetización académica ha tenido un creciente desarrollo durante las últimas décadas. En esta corriente se ubican Carlino, Vázquez, Vardi y Bailey, entre otros autores. Desde la misma se hace referencia a que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura no son un asunto concluido con la finalización de la educación secundaria, puesto que leer y escribir en la universidad requiere, entre otros aspectos, manejar fuentes diversas, y adaptarse a las particularidades del uso del lenguaje propias de cada disciplina. En este sentido, Carlino (2005: 13-14) plantea que el concepto de alfabetización académica

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las

prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Más que destacar problemas concretos en las tareas de lectura y escritura que realizan los estudiantes, Carlino y Vázquez aluden a las quejas habituales de los profesores universitarios con respecto a que los estudiantes leen poco, tienen dificultades para comprender lo que leen, y problemas para expresar sus ideas por escrito. Ambas autoras afirman que estas “deficiencias” suelen trasladarse a los niveles previos del sistema educativo, en el entendido de que la enseñanza de habilidades de estudio y lingüísticas son responsabilidad de los docentes de primaria y secundaria. De este modo, sostienen, los docentes de nivel superior consideramos que nuestra tarea es enseñar contenidos disciplinares y no la de promover actividades para el desarrollo de las estrategias involucradas en el procesamiento del lenguaje escrito (Carlino, 2005, Vázquez, 2005). Según Carlino (2005: 23),

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas.

Como marco teórico, Carlino se apoya en autores que enfatizan el papel de la escritura en la construcción del conocimiento, así como en la reformulación del propio saber. De esta forma, destaca el “potencial epistémico de la escritura”. En tal sentido, afirma que quienes escriben profesionalmente expresan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Sin embargo, parafraseando a Wells (1990), aclara que esta estimulación del análisis crítico sobre el propio saber no deviene espontáneamente de la producción escrita, sino que resulta de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada: “la escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica” (Carlino, 2005: 27). De esta manera, propone una importante distinción entre “volcar” lo que se piensa y modificar lo que se piensa durante el proceso de escritura, o entre “decir el conocimiento” y transformarlo:



Scarmadaglia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelizan y denominan “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario (Carlino, 2005: 27-28).

Carlino (2005) señala que en ese modelo de “transformar el conocimiento”, la necesidad de adaptar lo que se dice de acuerdo a las necesidades del destinatario estimula que el escritor se descentre de su punto de vista y procure adoptar la perspectiva del otro, lo que implica buscar información adicional, aclarar las ideas propias, establecer relaciones y subsanar incoherencias. Durante ese proceso, sostiene la autora, el escritor descubrirá que esos intentos por modificar la forma lo han llevado a pensar el contenido de una manera novedosa para sí mismo. Así,

... escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisará el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida (Carlino, 2005: 28-29).

Sin embargo, agrega Carlino (2005), esta potencialidad no es del todo aprovechada. Para mostrarlo, cita varios estudios en los que se constata que los universitarios, en las condiciones en que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente. En este contexto, la revisión de lo escrito se convierte en una tarea superficial, y no en una actividad en la que es posible desarrollar perspectivas y nociones. Con respecto al papel de los docentes, la autora expresa su acuerdo con Sommers en cuanto a que las devoluciones de los trabajos escritos de los estudiantes deberían alentar una revisión de otro orden de complejidad y sofisticación, “a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto donde se forma y estructura al significado” (Sommers, 1982, cit. por Carlino, 2005: 30).

Precisamente, Vardi y Bailey (2006: 18), en un trabajo sobre la retroalimentación recursiva y su incidencia en la calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios señalan que a diferencia de lo que ocurre en primaria, secundaria e incluso en los posgrados -donde los alumnos reciben abundante retroalimentación-, “en el curso de carreras universitarias de grado, los alumnos sólo tienen oportunidad de recibir comentarios sobre su trabajo una vez: cuando se les devuelve la versión final de lo que han escrito”, lo que equivale a decir que la retroalimentación se encuentra centrada en el pasado. En un contexto de ese tipo, en el que

la evaluación es únicamente sumativa -dicen las autoras- los comentarios del profesor funcionan principalmente como una forma de justificar la calificación más que como un modo de contribuir a mejorar las habilidades de los estudiantes.

En cuanto a los tipos de retroalimentación, Vardi y Bailey (2006) afirman que los que pueden vincularse con los cambios en las producciones escritas de los estudiantes de su muestra son: a) generales, b) prescriptivos y c) centrados en el contenido en relación con la consigna y la estructura. Retomaremos este tema más adelante, ya que una de las preguntas formuladas a los docentes en las entrevistas fue, precisamente, qué aspectos señalan en las devoluciones de los trabajos escritos que realizan sus estudiantes.

Carlino también enfatiza el papel de los docentes en este contexto. En tal sentido, propone diferentes situaciones didácticas que incorporan la enseñanza de lectura y escritura como parte de los contenidos de las asignaturas. Desde esta perspectiva, son los profesores de las distintas materias los más idóneos para realizar esa tarea:

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras (por ejemplo, Di Stefano y Pereira, 2004), pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las nociones que se estudian en las asignaturas (Carlino, 2005: 22-23).

La autora, siguiendo a Bailey y Vardi (1999), afirma que son los especialistas de cada disciplina quienes podrían ayudar mejor a los estudiantes en la lectura y la escritura en el nivel superior, ya que además de estar familiarizados con las convenciones de sus materias, conocen los contenidos de las mismas. A partir de ese planteo, reflexiona acerca de que más allá de la disyuntiva entre talleres separados de lectura y escritura o materias con enseñanza integrada, cabe preguntarse si en un único año al inicio de las carreras puede aprenderse a leer y a escribir para los años siguientes. A esto, agrega que el abordaje “a lo largo y ancho de la formación”, desarrollado desde los movimientos “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas”, señalan que no, y han promovido el ocuparse de la producción y comprensión de textos como un emprendimiento colectivo (Carlino, 2005: 23).

### 3.2 El enfoque centrado en los procesos cognitivos y metacognitivos

Desde el enfoque centrado en los procesos cognitivos y metacognitivos que entran en juego en la comprensión y producción de textos académicos, Barco y Lizarriturri (2005) plantean que a partir de los años 80, y más intensamente desde los inicios de este siglo, las universidades de distintas partes del mundo han expresado su preocupación por las carencias de los ingresantes en cuanto a la lectura y comprensión de los textos de los campos científicos correspondientes a sus carreras. Estas autoras consideran que afirmar que estas carencias se deben a errores de los niveles primario y/o medio no soluciona el problema ni explica sus causas, puesto que se trata de una situación que se produce en distintos países, con distintas lenguas y con diferentes formas de organización de la enseñanza en los niveles anteriores. Ellas sostienen, incluso, que no es arriesgado pensar que hay aspectos de la estructura de la sociedad y de la cultura actuales que impactan fuertemente en esos aprendizajes esenciales cuando se emprende una carrera universitaria.

De esta forma, advierten que se estaría produciendo una suerte de democratización ilusoria, ya que los estudiantes con capitales simbólicos más amplios y capitales culturales coincidentes con la propuesta universitaria tienen más posibilidades de permanecer, mientras que quienes no detentan esos capitales corren más riesgos de no sostener su permanencia. Así, se genera un problema de distribución cultural que, a juicio de las autoras, demanda la implementación de políticas educativas adecuadas (Barco y Lizarriturri, 2005).

Para ellas, “las prácticas de oralidad, lectura y escritura no son una habilidad general aplicable a cualquier campo disciplinar” (2005: 6), razón por la cual los estudiantes necesitan orientación al respecto. Según plantean, el imaginario en el que se asienta la universidad supone que habiendo aprobado el nivel medio, los estudiantes están en posesión de los saberes necesarios para su desempeño y por ende, que manejan las estrategias de producción y comprensión textual. Sin embargo, apoyándose en Perkins, Nickerson y Smith (1990), estas autoras sostienen que eso no es así, puesto que

... entre otros factores tanto en el nivel medio, como en el ingreso universitario, no se enseñan los procedimientos y estrategias cognitivas que facilitan aprender a pensar con relación al campo disciplinar; ni a desarrollar las operaciones del pensamiento vinculadas con la resolución de problemas, la creatividad o el pensamiento holístico (Barco y Lizarriturri, 2005: 7).

A su vez, cuando anuncian el eje de su propuesta, procuran distinguirse de otros enfoques:



Ayudar a recorrer el camino de la apropiación significativa de los textos cuando se lee o se escribe, constituye el eje central de nuestra propuesta a la par que nos diferencia de las propuestas de alfabetización académica, que básicamente apuntan al dominio del código escrito y reconocimiento de las tipologías textuales, pero no a sus configuraciones como modelos de procesamiento socio-cognitivo (2005: 23).

Si bien en las publicaciones consultadas no se dice quiénes deberían abordar la formación de los estudiantes en esos aspectos, aparece un claro cuestionamiento con respecto a la creencia de que el que sabe, sabe enseñar. A partir de esto, se deja entrever que no serían los docentes de las asignaturas, a menos que sean formados para ello. De hecho, Lizarriturri ha participado en algunas actividades de formación de docentes en nuestra universidad, una de ellas consistió en un taller sobre producción y comprensión de textos dirigido a docentes, organizado por el Programa de formación pedagógico didáctica de docentes universitarios del Área Social; otra, en el dictado del seminario “Estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para la producción y comprensión de textos académicos”, destinado a participantes del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, en dos de sus ediciones.

En este enfoque, las autoras mencionadas plantean entonces una diferencia con la corriente de la alfabetización académica, en la que se plantea con mayor énfasis que los docentes de las materias son quienes deben ocuparse de introducir a los estudiantes en las prácticas discursivas características de sus disciplinas. Sin embargo, también es posible identificar algunos aspectos en común, en cuanto a que las habilidades de lectura y escritura no son transferibles a cualquier contexto, y en cuanto a las particularidades de los textos específicos de las diferentes comunidades textuales.

### 3.3 La didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior

Desde la didáctica de la lectura y escritura en la educación superior también se identifica el problema de las dificultades que presentan los estudiantes en el pasaje de un nivel educativo a otro. Según esta perspectiva, en la que se incluyen autoras como di Stefano, Pereira y Pipkin, al inicio de los estudios universitarios los alumnos están “apegados a la cultura del manual y tienen poca o nula experiencia en el abordaje de fuentes bibliográficas diversas y en la escritura de textos que tienen por finalidad comunicar los saberes adquiridos” (2004: 25). A su vez, esta corriente plantea que a nivel enunciativo los estudiantes tienen dificultades para ubicarse en distintas situaciones de escritura, por lo que no construyen adecuadamente el enunciador y el enunciatario de los textos, ni manejan los



distintos modos de atribución de la responsabilidad enunciativa (di Stefano y Pereira, 2004).

Con respecto a las causas de este problema, desde esta postura se sostiene que “las explicaciones que contemplan solo los procesos cognitivos involucrados suelen desatender los aspectos discursivos de los escritos que se van a leer y producir, y las características del contexto social y situacional en el que se desarrolla la escritura” (di Stefano y Pereira, 2004: 29). En este sentido, el planteo difiere del que expuse anteriormente, que enfatizaba, precisamente, en los aspectos cognitivos y metacognitivos involucrados en la comprensión y producción de textos académicos.

Di Stefano y Pereira hacen referencia a dos puntos básicos a incluir en sus propuestas didácticas: considerar los aportes que, desde distintas disciplinas, se han hecho sobre lectura y escritura y privilegiar en la reflexión sobre el lenguaje la dimensión discursiva por sobre el tratamiento proposicional de los textos. Para ellas, “no se trata solo de activar los distintos subprocesos que intervienen en la actividad lectora y productora de textos, sino que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura requiere también de una reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje” (2004: 29-30).

Esta propuesta apunta al desarrollo de habilidades interpretativas y de producción del nivel enunciativo de los textos. Entre otros aspectos, promueve la reflexión sobre los distintos géneros de la comunicación y sobre la estructuración secuencial de los textos; propone el establecimiento de relaciones entre texto y contexto; analiza la dimensión argumentativa que atraviesa todos los discursos; y observa el modo en que el enunciador se construye en su enunciado, los roles que asume y la autoridad que se atribuye, de modo de percibir la forma en que un determinado discurso busca o ha buscado intervenir socialmente (di Stefano y Pereira, 2004).

La propuesta atiende a: a) el proceso cognitivo involucrado en la lectura y escritura, b) la dimensión discursiva de los textos a leer y producir, c) las características de las prácticas universitarias que exigen la lectura de corpus y la escritura de textos expositivo-argumentativos derivados de lecturas previas de fuentes diversas, d) las representaciones sociales de la lectura y la escritura con las que los alumnos llegan a la universidad, con el fin de transformarlas, y e) la dimensión histórica de las prácticas vinculadas con la palabra escrita (di Stefano y Pereira, 2004).

Con respecto a quiénes deben ocuparse de abordar estos asuntos con los estudiantes,



di Stefano, Pereira y Pipkin (2006: 121) han realizado e implementado un diseño didáctico dirigido a “profesores que se inician en la experiencia de enseñar lectura y escritura, más allá de su formación disciplinar de base, provengan o no del campo de las letras o de la educación”. Entonces, si bien se alude al hecho de que los profesores provenientes de diferentes disciplinas podrían asumir la enseñanza de lectura y escritura, parece que se parte de la hipótesis de que por ser meramente escritores y lectores de los textos de sus disciplinas no es suficiente. A su vez, desde esta corriente también se promueve el trabajo con la lectura y la escritura desde espacios específicos. Especialmente, desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior, se enuncia la necesidad de generar “secuencias didácticas” que orienten hacia el tipo de lectura y escritura que la universidad demanda.

### 3.4 Síntesis comparativa de los distintos enfoques

Como vimos, las diferentes perspectivas reseñadas ponen el acento en distintos tipos de problemas. Quienes se ubican en el enfoque sociocognitivo, cuestionan que desde el enfoque discursivo se desatiende, precisamente, lo sociocognitivo. A su vez, desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior replican que quienes enfatizan en los procesos cognitivos desatienden lo discursivo.

Estas perspectivas plantean modos de abordaje de la enseñanza de lectura y escritura que presuponen diferentes niveles de intervención por parte de los docentes de las distintas asignaturas. Por una parte, desde la alfabetización académica se plantea una intervención plena por parte de los profesores de todas las materias, y por otra, desde los enfoques sociocognitivo y sociodiscursivo se deja inferir que los docentes requerirían una formación específica para ello.

En el siguiente cuadro<sup>2</sup> presento una síntesis comparativa de los diferentes planteos:

<sup>2</sup> Este cuadro es una adaptación del que elaboramos conjuntamente con Natalia Correa, para el curso “Dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura de los estudiantes”, del cual fuimos responsables. Este curso, dictado en 2012, formó parte de las actividades desarrolladas en ese año desde el Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social de la UdelaR.

	<b>Alfabetización académica</b>	<b>Procesos cognitivos y metacognitivos en la producción y comprensión de textos académicos</b>	<b>Didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior</b>
<b>Los problemas y sus causas</b>	Los modos de escritura esperados en la universidad son nuevas formas discursivas para los estudiantes.	En los niveles medios y en el ingreso universitario, no se enseñan los procedimientos y estrategias cognitivas que facilitan aprender a pensar con relación al campo disciplinar.	Los estudiantes tienen dificultades para construir adecuadamente el enunciador, el enunciatario y la atribución de la responsabilidad enunciativa.
<b>Marco teórico en el que se sustentan</b>	El papel de la escritura en la construcción del conocimiento y en la reformulación del propio saber.	Enfoques sobre las prácticas de producción y comprensión textual. Estudios sobre las estrategias sociocognitivas para el abordaje de textos académicos, así como sobre la escritura como actividad metalingüística y metacognitiva.	La lectura crítica (perspectivas semiótica, hermenéutica, etc.).
<b>Cómo deberían ser abordados los problemas</b>	En forma integrada con los contenidos de las diferentes asignaturas. Incorporando la lectura y la escritura en el currículum.	Formando a los estudiantes en el dominio conciente de procedimientos sintácticos y gramática textual, así como en las estrategias mencionadas.	A través de la puesta en práctica de secuencias didácticas que orienten en los modos de lectura y escritura que demanda la universidad. Integrando la lectura y la escritura en espacios específicos o desde las disciplinas.
<b>Papel de los docentes</b>	Son los profesores de las distintas disciplinas los más idóneos para realizar esta tarea.	Cuestiona la creencia de que el que sabe, sabe enseñar. A partir de esto, se deja entrever que no serían los docentes de las asignaturas, a menos que sean formados para ello.	Si bien los profesores de las distintas disciplinas podrían asumir la enseñanza de la lectura y la escritura, ser lectores y escritores expertos no es suficiente para realizar dicha tarea.

Cuadro 1: Síntesis de diferentes enfoques sobre enseñanza de lectura y escritura académicas.

## 4 Metodología

En esta investigación empleé un diseño cualitativo, en el que distinguí: a) la producción teórica sobre el tema, profundizando en los planteos que realiza la literatura especializada y categorizando distintas propuestas de enseñanza de lectura y escritura académicas; b) los fundamentos de los planes de estudio, incluyendo la caracterización y análisis de esos fundamentos de acuerdo a los hallazgos del punto anterior; c) las acciones concretas que se plantean en dichos planes, teniendo en cuenta en qué momento de la carrera se ubican y cuáles son sus características; y d) las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus alumnos, haciendo énfasis en los tramos iniciales y finales de la carrera.

Las técnicas aplicadas fueron las siguientes:

a) Análisis de documentos. Esto incluye el estudio de los dos planes de estudio de la carrera, el que data de 1987 (con modificaciones en 1993) y el plan aprobado en 2012.

b) Entrevistas semiestructuradas. Identifiqué dos categorías de informantes, por un lado, responsables de acciones institucionales –en este caso, integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios- y por otro, integrantes del plantel docente de la carrera de Bibliotecología. En ambos casos se trató de entrevistas semiestructuradas, guiadas por las pautas que se adjuntan en los apéndices.

### 4.1 Criterios para la selección de los entrevistados

En el caso de los participantes del equipo de formulación del plan de estudios, utilicé la estrategia del muestreo completo (Flick, 2007). Eso implica que dicho muestreo estuvo limitado de antemano por un único criterio: el hecho de integrar o haber integrado el equipo de redacción de ese documento.

Por otra parte, en las entrevistas a docentes empleé la estrategia del muestreo deliberado, procurando apuntar, como dice Flick (2007), a la variación máxima en la muestra. En este tipo de muestreo -intencional o deliberado- se selecciona la muestra de modo directo, para asegurar la presencia de elementos necesarios para la investigación (Gil Pascual, 2011). Es así que seleccioné informantes del primer y último año de la carrera, de modo de “revelar la

amplitud de variación y la diferenciación en el campo” (Flick, 2007: 82). Se trata de una representatividad no estadística sino estructural, con la intención de que quedaran delineadas las diferentes posiciones de los docentes en cuanto a las tareas de lectura y escritura de sus alumnos, que podrían ser distintas dependiendo de si se trata de un tramo inicial o final.

A su vez, existen antecedentes de investigación donde se optó por el mismo criterio; por ejemplo, Bocca y Vasconcelo, en un estudio sobre los procesos de comprensión y producción de textos en el estudiantado de diferentes carreras de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba, se centraron en los dos primeros años y en el último, justificando la elección en el mayor desgranamiento estudiantil al inicio, y en el hecho de que “en el último año se pueden constatar los avances e identificar las dificultades que todavía perviven en el desempeño como escritor” (2008: 21). Del mismo modo, entendí que los planteos de los docentes podrían tener matices distintos dependiendo del extremo de la carrera de que se trate. Como el universo de docentes de la carrera es muy pequeño, consideré que la opción por tomar los años extremos permitiría apreciar una mayor diferenciación en las respuestas de los docentes.

La selección de informantes del año inicial y final de la carrera obedece también a que en el ingreso, los estudiantes están tomando contacto con la lectura y escritura de textos en los géneros discursivos académicos, y al final, si bien ya están relativamente inmersos en esa esfera del uso de la lengua a la cual han ingresado, todavía se trata de sujetos en formación. Eso amerita el estudio acerca de si los docentes entienden que deberían acompañarlos en ese proceso y de qué modo.

#### 4.2 Criterios para el diseño de las pautas de entrevista

A través de las preguntas realizadas a los integrantes del equipo redactor del nuevo plan de estudios, busqué conocer la fundamentación y los propósitos de la incorporación de la alfabetización académica en el currículum, la metodología de trabajo y los contenidos previstos. También consulté sobre el desempeño atribuido a los estudiantes en lectura y escritura, y sobre el posible papel de los docentes en ese contexto.

Por otra parte, a través de las preguntas realizadas a los docentes, procuré obtener información acerca de la contextualización de la asignatura en la carrera, el desempeño atribuido a los estudiantes en lectura y escritura, sus modos de actuar en la práctica y el

papel que se asignaban a sí mismos en el contexto de la incorporación de la alfabetización académica en el nuevo plan de estudios. En lo que refiere al desempeño de los estudiantes, indagué si los profesores encontraban, además de problemas de ortografía y sintaxis, dificultades en la incorporación del discurso propio de la disciplina y en la escritura académica propiamente dicha. Es por eso que en el análisis de las respuestas relacioné los planteos de los entrevistados con los rasgos del enunciador académico planteados por Narvaja de Arnoux *et al.*, que fueron citados en la introducción de este trabajo. También consulté cuáles son las acciones que implementan para solucionar los problemas que identifican, de modo de acercarme a la puesta en acción del currículo en el aula.

### 4.3 Detalles operativos

El detalle de las entrevistas realizadas a integrantes del equipo de formulación del plan de estudios y la fecha de realización figuran en el cuadro que sigue:

Rol en el equipo	Fecha
Representante del Orden Docente y Coordinadora Docente	14/03/12
Representante del Orden Egresados	18/04/12
Representante del Orden Egresados y Presidenta del Claustro	17/04/12
Representante del Orden Estudiantil	16/04/12
Representante del Orden Docente	04/05/12
Representante del Orden Docente	12/04/12
Representante del Orden Estudiantil	18/05/12
Representante del Orden Estudiantil	25/05/12

Cuadro 2: Detalle de las entrevistas realizadas a responsables de la formulación del Plan de Estudios 2012.

En el caso de los docentes, entrevisté a todos los que se desempeñaron en el primer año y en el último año de la carrera durante 2012<sup>3</sup>. Del mismo modo que en las entrevistas a responsables de la formulación del plan, el pequeño tamaño del universo facilitó que pudiera

<sup>3</sup>Se trata del último año previo al inicio de la implementación del nuevo plan de estudios en Montevideo. Hubo un pequeño número de docentes que no pudieron ser entrevistados en ese año; en esos casos, aclaré que la entrevista refería específicamente a las asignaturas que hubieran dictado en el 2012, de modo que toda la información correspondiera al mismo período.

entrevistar a todos los que cumplieran con esa condición. Se trató de un total de dieciocho docentes.

El detalle de las entrevistas a docentes y la fecha de realización de las mismas figuran en los siguientes cuadros:

Tipo de asignatura	Nombre de la asignatura	Número de docentes	Fecha
Introdutoria	Introducción a la Bibliotecología y Ciencias de la Información	2	09/10/12 09/11/12
	Introducción a la Epistemología	1	21/09/12
	Introducción a las Ciencias Sociales	1	03/12/12
General	Estadística	1	12/03/13
	Historia del Pensamiento	1	21/09/12
Técnico-Profesional	Bibliografía I	1	28/09/12
	Historia de los Documentos	1	28/09/12
	Introducción al Procesamiento Automático de Datos	1	14/05/13
	Servicio de Información y Consulta	2	05/11/12 27/11/12

Cuadro 3. Detalle de las entrevistas realizadas a docentes de primer año.

Tipo de asignatura	Nombre de la asignatura	Número de docentes	Fecha
Técnico-profesional	Redes y Sistemas de Información	1	14/03/13
	Procesos Técnicos III	1	09/05/13
Optativa	Problemas Epistemológicos de las Ciencias de la Información	1	21/09/12
	Estudio de Usuarios	2	09/10/12 13/05/13
	Alfabetización en Información	1	05/11/12
	La Entrevista y el Trabajo de Referencia	1	05/11/12
	Gestión Cultural en Unidades de Información	1	09/11/12
	Terminología	1	16/05/13
	Criterios de Calidad en el Registro de las Bases de Datos	2	14/05/13 04/06/13
	Investigación-acción y Análisis de Problemas	1	08/06/13
Proyecto de Investigación	Proyecto de Investigación	1	06/12/12

Cuadro 4: Detalle de las entrevistas realizadas a docentes de cuarto año.

El número de docentes entrevistados no coincide exactamente con el número de asignaturas debido a que, por un lado, en algunos casos un mismo docente se desempeñaba en más de una asignatura, y en otros una misma asignatura contaba con un equipo integrado por más de un docente. En aquellas entrevistas en las que los informantes pertenecían simultáneamente a asignaturas de primer y cuarto año, procuré -cuando fue necesario- que distinguieran con claridad si sus planteos se referían al primer año de la carrera o al último.

Todas las entrevistas fueron grabadas -con autorización previa de los informantes- y transcritas. Las mismas fueron numeradas, de modo de preservar la identidad de los entrevistados. En el análisis, luego de cada cita se incluye la categoría a la que pertenece cada entrevistado, según se trate de un integrante del equipo de elaboración del plan de estudios (p) o de un docente (d), seguida del número de entrevista. Para la transcripción, empleé los siguientes códigos:

- ... pausa larga
- (---) expresión incomprensible
- (...) fragmento omitido
- (( )) aclaración realizada por mí
- [ ] reemplazo realizado por mí

Durante la transcripción y luego de ella, procuré identificar, en el discurso de los entrevistados, diferentes dimensiones de análisis en relación con lo planteado en el marco teórico y en el capítulo referido a los distintos enfoques sobre el tema. En el capítulo que sigue expondré y analizaré los resultados obtenidos.

## 5 Resultados de la investigación

En el primero de los objetivos específicos de este trabajo me proponía conocer las relaciones existentes entre la producción teórica sobre enseñanza de lectura y escritura académicas y los fundamentos de las acciones institucionales que se proponen al respecto en la carrera seleccionada. Dedicaré a ese asunto la primera parte de este capítulo, donde presentaré y analizaré el Plan de Estudios 1987 -con modificaciones en 1993- de la Licenciatura en Bibliotecología, y el plan aprobado en 2012. En esta primera parte analizaré también los discursos de las<sup>4</sup> integrantes del equipo de formulación de esta nueva propuesta, que surgieron a partir de las entrevistas realizadas.

En el segundo de los objetivos específicos aspiraba a conocer las concepciones de los docentes acerca de las tareas de lectura y escritura que realizan sus estudiantes. Dedicaré a este asunto la segunda parte de este capítulo, donde presentaré y analizaré los resultados de las entrevistas a docentes de los tramos inicial y final de la carrera.

### 5.1 Los documentos institucionales

Como mencioné, los documentos institucionales analizados son el Plan de Estudios 1987 y el nuevo plan aprobado en 2012, que comenzó a implementarse en el Centro Universitario de Paysandú a partir del segundo semestre del mismo año, y en Montevideo a partir de 2013. En el análisis de estos planes presentaré primero algunas consideraciones generales y luego me centraré en los aspectos relativos a la enseñanza de lectura y escritura académicas.

#### 5.1.1 El Plan de Estudios 1987

##### 5.1.1.1 Consideraciones generales

El Plan de Estudios 1987 fue aprobado por el CDC de la UdelaR en julio de ese año y tuvo algunas modificaciones en marzo de 1993. Dicho plan aún se está implementando para los estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera.

Según el perfil previsto en ese documento, los egresados de la Licenciatura en Bibliotecología

<sup>4</sup> El grupo estaba compuesto en su totalidad por mujeres.

... están capacitados para desarrollar actividades en diversos tipos de unidades de información, entre ellas bibliotecas, centros de documentación y centros de información. Asimismo, ha sido más frecuente en los últimos años el ejercicio liberal de la profesión, dirigido a la organización y gestión de servicios de información. La inserción laboral es relativamente temprana y generalmente se da por medio de becas en empresas y organizaciones públicas y privadas cuando el estudiante aún está cursando la Licenciatura, lo cual responde a la oferta del mercado laboral (EUBCA, 1993: 1).

De esta forma, si bien en el primer capítulo, al presentar las características de la bibliotecología como disciplina y como profesión, señalé la importancia de la formación del bibliotecólogo en aspectos relativos a la lectura y escritura académicas, no es un asunto que se pueda inferir tan fácilmente de la lectura del perfil presentado en este plan de estudios. Como veremos más adelante, estos aspectos van a estar más presentes en el nuevo plan.

En cuanto a los aspectos formales del cursado, la carrera prevista tiene una duración de cuatro años y está estructurada en ocho semestres. El plan de estudios está integrado por tres componentes: las asignaturas, la práctica profesional y el proyecto de investigación. Esta división por asignaturas responde a una concepción y a una nomenclatura que han ido variando a través de la historia; es así que en el contexto de la formulación de este plan las unidades mínimas que lo componían recibían esa denominación, y en el contexto de las políticas universitarias actuales, las unidades básicas que conforman el mapa curricular de un determinado plan de estudios llevan el nombre de “unidades curriculares” (CSE, n.d.). En este trabajo emplearé, entonces, las denominaciones que correspondan de acuerdo al plan de estudios de que se trate. Tomaré además los términos “asignatura” y “materia” como sinónimos.

Continuando con las consideraciones generales acerca del plan, las asignaturas -introductorias, generales y técnico-profesionales- abarcan temáticas como fundamentos teóricos de la bibliotecología y ciencia de la información, gestión de la información, procesamiento y análisis de la información, así como recursos y servicios de información. Estas se complementan con otras de apoyo metodológico y teórico que completan la formación profesional (EUBCA, 1993).

Este plan de estudios también incluye asignaturas optativas que se pueden cursar en la EUBCA o en otros servicios de la Universidad. La práctica se realiza en dos modalidades: en los cursos y en unidades de información como bibliotecas o centros de documentación. El

Proyecto de Investigación se desarrolla entre el séptimo y el octavo semestre, en régimen de seminario-taller. Según lo consignado en el plan, se trata de un seminario en el que se busca introducir al estudiante en la metodología científica y en las técnicas del trabajo intelectual, así como en el contenido teórico y práctico de las diferentes disciplinas. A través del mismo se pretende la preparación de profesionales con formación para la investigación sistemática, con vistas a la comprensión de los procesos de generación del conocimiento y transferencia de información (EUBCA, 1993).

### 5.1.1.2 Acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas

Si bien en este plan de estudios no se hace referencia en forma directa a la enseñanza de lectura y escritura académicas, en la descripción de las asignaturas se sugieren algunos aspectos vinculados con el tema. En Procesos Técnicos se plantea como uno de los objetivos presentar la terminología de la disciplina; en Administración II, “capacitar para la elaboración de informes y otras formas de comunicación” (EUBCA, 1993: 6), y en Procesamiento Automático, “adiestrar en la técnica de elaboración y presentación de trabajos científicos y en el control de la información bibliográfica especializada” (EUBCA, 1993: 7). De todas maneras, cabe señalar que estos asuntos se presentan en la descripción de asignaturas puntuales, y no como orientaciones generales del plan.

Como mostraré enseguida, el tema de la lectura y la escritura, y más precisamente la incorporación de la alfabetización académica -que es precisamente uno de los enfoques reseñados en el tercer capítulo-, es un asunto que emerge con más definición en el nuevo plan.

## 5.1.2 El Plan de Estudios 2012

### 5.1.2.1 Consideraciones generales

La formulación de este nuevo plan se inscribe en los procesos de articulación y flexibilización curricular impulsados con la nueva “Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria”, aprobada por el CDC de la UdelAR en el año 2011. Dentro de las orientaciones que lo caracterizan, Pérez y Gandolfo (2012) señalan la articulación entre carreras, la flexibilidad curricular, la integración de funciones y saberes, la formación integral y, como consecuencia, la promoción de una mayor autonomía y movilidad de los estudiantes.



En este plan, que se encontraba en la última etapa de su proceso de formulación cuando entrevisté a las responsables de su diseño, y que finalmente fue aprobado en noviembre de 2012, se incluyen las licenciaturas en Bibliotecología y Archivología en el mismo documento, y se realiza una presentación general común, seguida de especificaciones para cada carrera.

El perfil del Licenciado en Bibliotecología se enuncia así:

El Plan de Estudios está orientado a la formación de Licenciados en Bibliotecología aptos para identificar, analizar, contextualizar, comprender y reflexionar críticamente sobre fenómenos sociales relacionados con la producción y uso de información, definir problemas de su campo disciplinar, innovar y construir soluciones. En consecuencia, quienes egresen de la carrera serán personas conscientes de la importancia de la lectura y del acceso a la información para el desarrollo social y humano.

Se trata de un profesional que construye mediaciones entre el universo de información documentada y sus usuarios; con capacidad para producir nuevos conocimientos sobre sólidas bases teóricas y metodológicas, para promover y alentar políticas públicas, desarrollos institucionales, programas y acciones tendientes a hacer de la biblioteca y otras unidades de información agentes del cambio económico, cultural y social.

En la construcción de la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento, ubicados en la realidad nacional y en el contexto regional y mundial, y desempeñándose en diferentes ámbitos públicos y privados, tienen la responsabilidad social de contribuir a la definición de un Sistema Nacional de Información, de producir y gestionar los recursos de información a partir de la búsqueda e identificación de los mismos, de planificar, organizar, desarrollar y evaluar las unidades, servicios y sistemas de información tradicionales y virtuales, y optimizar su uso social. Ya sea en forma autónoma o integrando equipos profesionales y académicos o espacios inter-multidisciplinarios, con base en valores éticos, sociales, políticos y culturales, y aptos para la actualización y formación continua, actúan como mediadores entre la generación de conocimiento y las necesidades informacionales de la sociedad, de todo tipo y categoría de usuarios, sin exclusión, procurando asegurar la democratización y el libre acceso a la información registrada. Con este propósito, se ocupan de la gestión y sistematización del conocimiento a través de la adaptación, innovación y aplicación de métodos y técnicas de selección, tratamiento, análisis, transferencia y difusión de contenidos de información en distintos soportes y formatos, de la producción de fuentes de información y de la formación de usuarios.

Las TIC son para los bibliotecólogos herramientas que deben aplicarse y adecuarse al procesamiento de datos y documentos y al diseño e implementación de redes, sistemas, servicios y productos de información, asegurando a la sociedad el libre acceso a la información y a la lectura (EUBCA, 2012: 13).

En este caso, de la lectura del perfil se desprende con más claridad la importancia de la formación de los estudiantes en lectura y escritura, puesto que los egresados deberán



“identificar, analizar, contextualizar, comprender y reflexionar críticamente sobre fenómenos sociales relacionados con la producción y uso de información”, además de construir “mediaciones entre el universo de información documentada y sus usuarios” (2012: 13). Precisamente, en el primer capítulo hice referencia a la actuación del bibliotecólogo como nexo entre la palabra registrada y el usuario, aspecto que no estaba presente en el perfil correspondiente al plan anterior.

Con respecto a su organización, este nuevo plan se estructura en tres ciclos de formación: inicial, intermedio y de graduación. A su vez, se articula en torno a tres ejes: teórico-contextual, metodológico-instrumental y disciplinar.

### 5.1.2.2 Acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas

En cuanto a los aspectos relativos a la enseñanza de lectura y escritura académicas, en este plan se menciona la incorporación de la alfabetización académica en el Ciclo Inicial, y se alude a que esas acciones continuarán a lo largo de ambas carreras<sup>5</sup>. Como vimos, la alfabetización académica es uno de los enfoques desde los que se aborda la enseñanza de lectura y escritura en la educación superior, y desde el mismo se enfatiza el papel de los docentes de todas las asignaturas, en virtud de que son ellos quienes manejan las prácticas discursivas propias de sus disciplinas. A partir del conocimiento de la incorporación de la alfabetización académica me pregunté, entonces, sobre la posible existencia de una distancia entre esa propuesta y las concepciones de los docentes sobre las tareas de lectura y escritura de sus estudiantes. Volveré sobre este tema más adelante, en el análisis de las entrevistas a docentes.

En este nuevo plan se dice que el Ciclo Inicial, que es común a las licenciaturas en Bibliotecología y Archivología, se desarrollará en el primer y segundo semestre. Este ciclo

Ubica al estudiante en la vida universitaria, en aspectos generales de las Ciencias Sociales y en el propósito formativo de las carreras; le brinda los fundamentos, marcos teórico-conceptuales y las herramientas básicas, acercándolo a los principales problemas del campo disciplinar y profesional. Lo introduce en los principios de la alfabetización académica, entendida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. Las actividades de alfabetización académica atraviesan toda la carrera, aumentando sus niveles de complejidad<sup>6</sup> (EUBCA, 2012: 14).

<sup>5</sup>La Licenciatura en Bibliotecología y la Licenciatura en Archivología.

<sup>6</sup>En la versión preliminar del texto, que manejé durante el período en que realicé las entrevistas a las responsables de la elaboración del plan se decía: “Estas actividades atraviesan toda la carrera, aumentando sus niveles de complejidad” (EUBCA, 2011:14). Con la nueva versión se produce, entonces, una desambiguación,

Me interesa detenerme en la idea de introducir a los estudiantes en los principios de la alfabetización académica. Estos principios no están desarrollados en el plan de estudios, pero entiendo pertinente citarlos para recordar en qué fundamentos se sustenta la propuesta. La autora que los postula es Carlino (2005: 152-172), y los plantea del siguiente modo:

1. Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva y propiciarla (...).
2. Nadie aprende de una vez y para siempre; necesita, en cambio, abordar recurrentemente los contenidos y efectuar ajustes paulatinos. Por ello, los docentes deben contemplar varias instancias de trabajo para cada tema y prever oportunidades en que sea posible rever lo hecho anteriormente (...).
3. Nadie aprende una disciplina solo; precisa entablar un diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares para que éstos le muestren su quehacer y comenten cómo marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores han de auspiciar estas situaciones (...).
4. Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. Dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los otros, los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés de aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente (...).
5. Resulta inevitable cierto grado de desajuste entre las expectativas del docente y el punto de vista de los alumnos, pero es preciso que los profesores ofrezcan medios para intentar acercar ambos (...).
6. Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque las desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia Universidad (...).
7. En tanto miembros de una cultura académica, los docentes participan de sus prácticas como si estas fueran naturales. Pero para los alumnos no lo son y, muchas veces, su desorientación proviene del carácter implícito de las expectativas de los profesores, forjadas dentro de la lógica de un determinado campo de estudio. Para ingresar a éste, los estudiantes necesitan explicitación y guía (...).
8. La autonomía no es solo un rasgo de maduración biológica, que pueda exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas (...).
9. Tener en cuenta el punto de vista de los alumnos es imprescindible en toda

puesto que queda claro que con la expresión “estas actividades” se está aludiendo a la alfabetización académica.



enseñanza que se preocupa por el aprendizaje. Los docentes han de estar al tanto, pues, no solo de qué van comprendiendo los estudiantes sobre los temas de sus materias sino de qué piensan sobre la forma de enseñarles y sobre las tareas que se les proponen. Asimismo, los alumnos deben ser consultados y co-responsabilizados de las opciones acordadas (...).

10. Para desarrollarse profesionalmente como docente y para mejorar la enseñanza, se precisa tomarla como objeto de análisis. La enseñanza investigativa y la investigación sobre la acción son algunas de las alternativas que dispone el profesor reflexivo.

No abordaré aquí la discusión acerca de lo que se dice en estos principios; lo que me importa es plantear la existencia de cierta ambigüedad, ya que en el plan de estudios no queda claro si los mismos constituyen un contenido a enseñar, o si el propósito es alfabetizar académicamente a los alumnos. Como veremos a continuación, otras menciones de la alfabetización académica en el plan nos indican que se trata de lo segundo. De todos modos, en las entrevistas procuré indagar con respecto a qué entendían las responsables de su elaboración como principios de la alfabetización académica.

Luego, la alfabetización académica vuelve a mencionarse cuando se alude a las “unidades curriculares transversales a ambas carreras”. Allí se incluyen las siguientes: “Universidad y alfabetización académica” y “Espacios de actividad integral”. Esto nos aporta una nueva información: el hecho de que la alfabetización académica parece ser considerada como una unidad curricular. Sin embargo, también se dice que se trata de un conjunto de estrategias y acciones que, si bien se introducirían en el Ciclo Inicial, continuarían a lo largo de la carrera. De hecho, una de las preguntas que planteé a las responsables de la elaboración del plan es cómo se desarrollaría esa transversalidad.

Bajo el subtítulo “Universidad y alfabetización académica”, se dice:

En el marco del ciclo inicial e involucrando a las unidades curriculares que lo conforman, se desarrollan una serie de actividades que buscan:

a- Ubicar al estudiante en la vida universitaria, a través del conocimiento de la historia, evolución, política, marco legal, formas de gobierno, fines, funciones, estructura y funcionamiento de la UDELAR. Se considerará la ubicación institucional de la EUBCA en particular, incluyendo la orientación en la lógica del Plan de Estudios, introduciendo al estudiante en la cultura específica de los campos disciplinarios y profesionales.

b- Paralelamente, y teniendo en cuenta que las diferentes comunidades de práctica institucional y académica tienen sus propias características y especificidades, en forma coordinada y articulada con estas instancias de incorporación al espacio

universitario, se introducen estrategias y acciones transversales al conjunto del tránsito curricular<sup>7</sup>, conocidas como “Alfabetización académica” (estrategias que contribuyen a ubicar a los estudiantes en el ámbito académico, brindar metodologías para el abordaje de los problemas, enriquecer su identidad como pensadores y analizadores de textos, aprender a estudiar en la universidad a partir de una cultura didáctica inclusiva asumida institucionalmente) (EUBCA, 2012: 16).

Tal como se plantea, la ubicación del estudiante en la vida universitaria y la alfabetización académica se presentan como dos ámbitos paralelos aunque interrelacionados. Por otra parte, aquí queda claro que se trata de un conjunto de estrategias y acciones que deberían ser desplegadas por los docentes, con lo cual se confirma que el cometido es, efectivamente, alfabetizar académicamente a los estudiantes.

Luego, se enumeran los propósitos de la alfabetización académica:

- ubicar al estudiante en el ámbito universitario,
- incorporarlo a una comunidad discursiva y a un contexto de práctica (el campo académico de las Ciencias Sociales y Humanas, específicamente en la disciplina Ciencia de la Información), con sus características y normas,
- brindar metodologías para el abordaje de los problemas e instrumentos de trabajo intelectual,
- abordar la escritura y la lectura como prácticas sociales y brindar herramientas de análisis y comprensión lectora,
- fortalecer el manejo de la escritura, instrumento privilegiado de reflexión y construcción de conocimiento, desarrollar habilidades argumentativas y discursivas<sup>8</sup> (EUBCA, 2012: 17).

En esta enumeración se entiende a la alfabetización académica como un conjunto de estrategias que serían desarrolladas por los docentes, con algunos propósitos que amplían el planteo inicial de Carlino, como la ubicación del estudiante en el ámbito universitario o brindar metodologías para el abordaje de los problemas. En el primer caso, la ubicación del

<sup>7</sup>En la versión preliminar se decía que estas acciones eran “transversales al ciclo y a instancias futuras de las carreras” (EUBCA, 2011: 14). Puede apreciarse entonces que la idea de transversalidad a lo largo de toda la carrera parece más asumida en la versión definitiva.

<sup>8</sup>En la versión preliminar se planteaba que “La alfabetización académica se propone:

- ubicar al estudiante en el ámbito universitario,
- brindar metodologías para el abordaje de los problemas,
- abordar herramientas de análisis y comprensión lectora,
- enseñar a estudiar a nivel terciario,
- fortalecer el manejo de la escritura, instrumento privilegiado de reflexión y construcción de conocimiento,
- incorporar al estudiante a una comunidad discursiva (el campo académico de las ciencias sociales y humanas, específicamente en la disciplina Ciencia de la Información), con sus características y normas” (EUBCA, 2011: 14).

Con las modificaciones realizadas se precisa con más claridad a qué apuntan esas metodologías, puesto que en la versión preliminar no quedaba claro cuáles eran esos problemas que debía abordar el estudiante.

estudiante en el ámbito universitario podría estar incluida en una propuesta de alfabetización académica si de lo que se trata es de explicitarle –por ejemplo- qué se espera de sus tareas académicas en este nuevo contexto; en el segundo, no se precisa con claridad cuáles son los problemas que debe abordar el estudiante; tal como está planteado, ese propósito es de un nivel de generalidad que parecería exceder a una propuesta de este tipo.

Con respecto a los contenidos de la alfabetización académica, se plantea que “los principales aspectos a desarrollar en coordinación con las distintas unidades curriculares del Plan, y con base en el campo de problemas propios de la disciplina, se pueden sintetizar en: análisis y comprensión lectora, competencias comunicativas, géneros discursivos, argumentación como actividad social, intelectual y verbal, producción de textos académicos”<sup>9</sup> (EUBCA, 2012: 17).

Esta cuestión de que los aspectos a desarrollar tengan base en el campo de problemas propios de la disciplina nos remite nuevamente al planteo de Carlino. Esta autora dice que los cursos de lectura y escritura que se realizan al inicio de algunas carreras, si bien ponen en marcha una actitud reflexiva en cuanto a la producción y comprensión textual, y ayudan a conocer las características que comparten muchos de los géneros académicos, no evitan las dificultades discursivas y estratégicas que surgen ante el desafío de pensar por escrito las nociones que se estudian en las asignaturas (Carlino: 2005).

En cuanto a la inclusión de los géneros discursivos como un asunto a desarrollar, en el marco teórico de este trabajo planteé que, desde la perspectiva bajtiniana, estos constituyen grupos relativamente estables de enunciados propios de las diferentes esferas de la actividad humana. Allí sostuve, siguiendo a Silvestri, que una elección inadecuada o un precario dominio del género comprometen la intercomprensión, con lo cual la incorporación de este asunto parece pertinente. En ese sentido, también lo sería la implementación de propuestas didácticas que permitan no solamente reflexionar con los estudiantes acerca de las características de los distintos géneros, sino el necesario entrenamiento para el dominio de los mismos. Cabe agregar que esta propuesta nos remite, también, a lo planteado desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior donde, desde un enfoque sociodiscursivo, se promueve la reflexión sobre los distintos géneros de la comunicación.

<sup>9</sup>En la versión preliminar se anunciaba que “Los aspectos a abordar en coordinación con las distintas unidades curriculares que conforman el Plan se pueden sintetizar en: Análisis y comprensión lectora. Competencias comunicativas. Producción de textos académicos” (EUBCA, 2011: 14). Con la versión definitiva se agrega el tema de los géneros discursivos y el de la argumentación como actividad social, intelectual y verbal.

Con respecto a la argumentación como actividad social y verbal, da la sensación de que se mostrarán los ámbitos donde esta se desarrolla, sin quedar del todo claro si se introducirá a los estudiantes en esas prácticas argumentativas. En relación con este tema, también desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior se propone el análisis de la dimensión argumentativa que recorre todos los discursos. De esta forma, vemos que si bien en el plan de estudios se alude a la incorporación de la alfabetización académica, en los contenidos previstos se incluyen, también, asuntos que son abordados desde otros enfoques.

En definitiva, al inicio de este trabajo me planteaba que la constitución de los estudiantes en tanto enunciadores académicos no estaría presente en el diseño curricular; sin embargo, encontré que en la nueva propuesta -a pesar de que el tema no se menciona explícitamente en esos términos- surgen aspectos que apuntarían a refutar, por lo menos en parte, esa hipótesis inicial. Otro asunto que se plantea en el nuevo plan es la coordinación con las distintas unidades curriculares que componen el plan para la implementación de la alfabetización académica, con lo cual se sugiere el involucramiento de los docentes durante el transcurso de la carrera. De todos modos, la idea de que la propuesta es “en coordinación con”, y no “con la participación de”, indica que la forma de implementación de la alfabetización académica no sigue estrictamente el planteo realizado por Carlino. Esto se pone de manifiesto, también, en el hecho de que -aun cuando la autora subraya que la alfabetización académica no puede concretarse a través de una única asignatura- en la malla curricular de la Licenciatura en Bibliotecología se ha incluido en el primer año una unidad curricular específica denominada “Introducción a la Universidad y alfabetización académica”<sup>10</sup>.

## 5.2 La palabra de las integrantes del equipo de formulación del nuevo plan

Para la formulación del plan de estudios aprobado en 2012, se conformó un grupo de trabajo compuesto por representantes de estudiantes, docentes y egresados, pertenecientes a las carreras de Bibliotecología y Archivología<sup>11</sup>. Seguidamente analizaré los aspectos más relevantes que surgieron en las entrevistas con las integrantes de ese grupo. Como mencioné en el cuarto capítulo, para la selección de los entrevistados utilicé el criterio del muestreo completo (Flick, 2007). Esto significa que para formar parte de la muestra se debía

<sup>10</sup> A esta unidad curricular corresponden 4 créditos, que equivalen a 60 horas de trabajo por parte del estudiante.

<sup>11</sup> La UdelaR es una institución cogobernada por docentes, estudiantes y egresados. Integrantes de estos tres órdenes también conforman diferentes grupos de trabajo que cumplen la función de asesorar a los órganos de cogobierno. En este caso, la propuesta fue discutida y aprobada por el Claustro de la EUBCA, y luego por el CDC de la Universidad.

cumplir con un único criterio: integrar o haber integrado el equipo de formulación del nuevo plan.

En relación con esto, cabe aclarar que si bien este grupo redactó un plan de estudios que incluye ambas carreras, en la elaboración de las preguntas puse énfasis en los aspectos relacionados con la enseñanza de lectura y escritura académicas –y puntualmente con la alfabetización académica- en la Licenciatura en Bibliotecología.

En la presentación y análisis de la información, organizaré los discursos de las entrevistadas en dimensiones asimilables a las que identifiqué al reseñar los diferentes paradigmas desde los que se propone abordar la enseñanza de lectura y escritura académicas: a) los problemas identificados por las informantes en cuanto a las tareas de lectura y escritura que realizan los estudiantes, así como las causas que atribuyen a esos problemas, b) cuál es el marco teórico en el que se sustenta la propuesta de alfabetización académica realizada en el plan, c) cómo deberían ser abordados esos problemas, y d) quiénes entienden que deberían ocuparse de implementar la alfabetización académica.

### 5.2.1 El problema y sus causas

Al analizar los fundamentos de las acciones que se proponen en el plan de estudios en cuanto a la enseñanza de lectura y escritura académicas, resulta pertinente acercarse a las ideas de quienes participaron en su formulación con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan los estudiantes. Es por eso que si bien inicialmente me había planteado indagar este tema en las entrevistas a docentes, también lo incluí en la consulta a las responsables de la elaboración del nuevo plan cuando les pregunté acerca del desempeño típico del estudiante de Bibliotecología en lectura y escritura académicas. Esta pregunta fue incorporada estratégicamente al final de la pauta, de modo que las entrevistadas no se vieran inducidas a relacionar las preguntas acerca de la incorporación de la alfabetización académica con temas vinculados con la lectura y escritura.

Consultadas acerca del desempeño típico del estudiante de Bibliotecología en lectura y escritura académicas, dos de las entrevistadas comenzaron haciendo referencia al desempeño esperado, razón por la cual se hizo necesario aclarar la pregunta. Este equívoco da cuenta, también, de sus preocupaciones con respecto al tema ya que, al hablar del desempeño esperado, sugieren que el real no es satisfactorio. En sus respuestas, las entrevistadas manifestaron distintas posiciones: que se trata de un mal desempeño, que los

estudiantes no tienen dificultades en ese aspecto, o que no se encontraban en condiciones de responder.

Entre quienes aludieron a un mal desempeño, una de las entrevistadas planteó:

*... yo creo que en general ((el desempeño)) no es bueno. Si bien hay excepciones, porque claro, nuestra carrera algunos dicen que tiene la característica de ser en general de segunda elección, y que tenemos una masa importante de estudiantes para quienes esta es una segunda disciplina (...), lo que da grandes diferencias (...), pero los chicos y chicas que vienen de secundaria vienen mal, vienen con problemas de expresión escrita, de expresión oral, de argumentación (...), ni que hablar de pedir ya otras cosas (...), como esto que te decía de tener idea de cómo se usa el trabajo de otros y cómo (...) es lícito usarlo reconociendo el mérito a cada quien. Este... o sea que desde ese punto de vista creo que (...) no es distinto entre nosotros que el resto de la universidad (...), y a la hora de tener que hacer algo tan sencillo como redactar de repente un comunicado hay problemas porque la expresión no es la correcta (p7).*

De esta forma, la entrevistada identifica, en los estudiantes recién egresados de secundaria, problemas de expresión escrita, expresión oral y argumentación, así como dificultades para “usar” el trabajo de otros. En este sentido, si bien a primera vista podría pensarse que la atención a algunas de las dificultades mencionadas por la entrevistada están contempladas en la propuesta de alfabetización académica incorporada en el plan, tal vez los problemas de expresión oral y escrita a los que se refiere excedan los alcances de la misma. Por último, el desconocimiento de los estudiantes con respecto a “cómo usar” el trabajo de otros se relaciona con lo planteado desde el enfoque de la didáctica de la lectura y escritura en la educación superior en términos de dificultades en la atribución de la responsabilidad enunciativa. Estos problemas, a juicio de la entrevistada, están presentes en toda la universidad y, de acuerdo al ejemplo que plantea, parecen trascender la escritura de textos académicos.

Otra de las entrevistadas sostuvo que el desempeño de los estudiantes es muy “básico”, pero en vez de referirse a las debilidades de la formación adquirida en secundaria, relacionó las diferencias entre la actuación de unos y otros estudiantes con el estímulo recibido en el entorno familiar,

*Ah, hoy tienen muy básico ((al desempeño en lectura)), muy básico, hay excepciones, ¿no?, pero yo te diría que... no manejo mucho número porque yo soy enemiga de los números, pero hace muchos años que soy docente y... sí, hay excepciones de gente, no sé por qué, no sé las causas, si porque estudiaron de otra manera, si porque tuvieron una familia diferente, si porque les gustó la lectura de chicos, tengo amigas que son muy lectoras, ¿por qué?, porque dicen “mi papá se sentaba de noche conmigo y me leía todas las noches” (...), y ya lo tienen*

*introyectado como una cosa natural, y saben leer, ¿no?, y saben, cómo te puedo decir, criticar la lectura, analizarla reflexivamente y todo eso, pero no, yo considero que es un desempeño bajo, yo considero que es un desempeño bajo (p2).*

En relación con este planteo, me interesa destacar la visión de la entrevistada acerca de que cuando en el espacio familiar se *introyecta* la lectura como algo natural, los estudiantes estarían mejor dotados para las exigencias de lectura crítica y reflexiva, propias del ámbito universitario. Como vimos, cada individuo es portador de una serie de esquemas conformados e interiorizados en su historia, que median en su percepción del mundo y en los modos de actuar en él, y esto se relaciona claramente con lo que dice la entrevistada. Otro aspecto que ella señala es el posible papel de la alfabetización académica para mejorar el desempeño de los alumnos en lectura y escritura. La reiteración de “yo considero que es un desempeño bajo” enfatiza la apreciación de la entrevistada con respecto al mismo. Esta idea también subyace en su planteo acerca de la escritura: “... y por ahí andamos, no la veo tampoco como muy fuerte. Quizás esto ((la alfabetización académica)) sirva también para mejorar ambas cosas, ¿no?, no están dissociadas una de otra” (p2).

Por otra parte, solamente una de las entrevistadas no aludió a un mal desempeño. De modo análogo a las entrevistadas que interpretaron que se les estaba consultando sobre el desempeño esperado, esta informante consultó si la pregunta refería al desempeño exigido. Seguidamente, agregó:

*Eh, acá hay una metodología (...) fuerte de trabajos grupales, trabajos individuales casi que no hay. Entonces, siempre el que va a escribir va a ser el que escriba bien, en última instancia. Este... es una... bueno, trabajamos mucha bibliografía, eso sí, cada curso tiene mucha bibliografía, entonces bueno, los estudiantes tienen que leer o leer, son totalmente, es una... como toda licenciatura tiene... es ajena a uno, uno no viene sabiendo equis sobre bibliografía, sobre compilación bibliográfica, no sabés, es algo nuevo, entonces necesariamente tenés que leer. Este... en eso creo que los estudiantes, incluso te das cuenta acá en el uso de biblioteca, los estudiantes no tienen dificultad ninguna de lectura, y al ser grupal generalmente la... ta, capaz que eso ayuda también un poco a (...) compartir el tema de cómo redactarlo, ir arreglándolo y bueno (p3).*

De este modo, la informante manifiesta la ausencia de dificultades de lectura, y fundamenta su parecer con el argumento del uso de la biblioteca. En cuanto a la escritura, sostiene que parte de su aprendizaje durante la carrera se ha producido a partir del trabajo colaborativo entre los compañeros, donde no se vislumbra la figura del docente. Esta idea de que las dificultades que surgen en el proceso de escritura suelen solaparse -o bien subsanarse- en los trabajos grupales, expresa una forma de trabajo en la que probablemente los estudiantes se vean beneficiados de la interacción con sus pares más capaces, pero deja entrever una dinámica en la que –a su criterio- la figura del profesor está ausente. Esta entrevistada

también señaló que el acompañamiento en las tareas de lectura y escritura no era una actividad usual de los profesores, y puso el ejemplo de su experiencia en un trabajo individual de una de las materias de primer año, en la cual

*... el docente tampoco te hace observaciones de ese tipo, ¿no? En eso juega mucho el docente, no te dice "cuidá la forma acá", o "el estilo de la escritura", no, no te hace muchas observaciones; lo que sí cuando lo lees a los años decís "pah, y esto de dónde lo habré sacado", ¿no?, "de la galera", capaz que no hay una continuación, un hilo conductor tampoco, (...) esas cosas las ves después capaz. Este... creo que a lo largo de la carrera como que te vas puliendo un poco, ¿no?, (...) ya el hecho de compartir trabajos con unos compañeros y vos ves el nivel y... bueno, capaz que eso también ayuda también un poco (p3).*

Consultada acerca de si la situación relatada fue una experiencia puntual, o si se producía durante toda la carrera, la entrevistada agregó:

*Es a lo largo de toda la carrera. Este... a mí me pasó nomás en cuarto año con una optativa que una docente me anotó, bueno "cuidá la forma"; te estoy hablando del último año, y yo había tenido esa misma docente en primer año y no me había dicho nada, o sea... y ta, los docentes en eso acá no plantean ese tipo de cosas, van más (...) al tema de cuánto leíste, cuánto investigaste, los fundamentos que vos tenés (p3).*

Lo que llama la atención aquí es que al inicio de su planteo ella sostenía que no habría problemas en cuanto a la lectura y la escritura de los textos que requiere la universidad, pero en el devenir de su discurso, al relatar su experiencia como estudiante, denotó que esas dificultades sí existen, y señaló que habitualmente los docentes no guían a los estudiantes en esos aspectos. Como acabamos de ver, adjudicó un papel valioso a la interacción con sus compañeros que, paradójicamente, oculta las dificultades que pudieran emerger.

Por último, otras entrevistadas manifestaron su desconocimiento con respecto al desempeño de los estudiantes, o su opción por no responder a esa pregunta. Dentro del primer grupo, una de ellas planteó:

*... yo desconozco cuál es la situación actual de los estudiantes. Yo la idea que tengo de mi generación es que más o menos eso se podía hacer. Yo no recuerdo que hubiera este... situaciones... ¿o sí? Bueno, pero en general, los que seguimos la carrera, la terminamos, casi que teníamos desde el principio teníamos esas competencias lingüísticas como para poder describir bien un contenido de un texto, y aún este... el enunciado verbal que fuera este... correcto. Después sí tengo idea que había otro... otro grupo de estudiantes que con eso no les iba bien y fueron los que después yo no supe más, pero me parece que no terminaron la carrera, o por lo menos no la terminaron en los tiempos en que terminamos la mayoría. Actualmente (...), no sé cuál es la realidad de ellos, pero de acuerdo con lo que se*

*hablaba en el Claustro en cuanto a la necesidad de alfabetización académica, me parece que debe haber un número importante en el total de estudiantes que sí necesiten de ese apoyo para poder llegar a eso, a expresar, a producir un texto, no... no digo de carácter científico, pero que si se trata de una carta la puedan redactar bien, y el destinatario comprenda qué es lo que están demandando o planteando, y no que sea una comprensión de un asunto diferente al que se quiere enunciar (p4).*

Uno de los aspectos visibles en este fragmento es la distinción entre estudiantes con más o menos competencias lingüísticas. A su vez, la aspiración de la entrevistada con respecto a que los estudiantes puedan “redactar bien” una carta muestra una expectativa con respecto a la alfabetización académica que es mucho más amplia que los propósitos enunciados en la formulación de la propuesta, puesto que el desempeño esperado por la entrevistada no se restringe a los textos académicos.

Dos de las informantes optaron por no responder a esta pregunta: una de ellas expresó que prefería salteársela, y otra agregó no sentirse en condiciones de responderla. En otro caso, la entrevistada manifestó: “No tengo idea, este... no tengo la menor idea. Tengo la ide... tengo idea de lo que es Archivología, pero no tengo idea de lo que... de cuál es el comportamiento típico ni atípico, no sé cuál es el comportamiento” (p8).

Lo que puede apreciarse entonces es que si bien varias de las entrevistadas realizaron comentarios acerca de las características del desempeño de los estudiantes de Bibliotecología en lectura y escritura académicas, no se trata de respuestas exhaustivas. A su vez, en algunas oportunidades los comentarios realizados no se referían estrictamente a la lectura y escritura en los distintos géneros académicos, sino que apuntaban a mostrar las debilidades en otros géneros. Cabe señalar, además, que en ninguno de los casos se hizo referencia a un buen desempeño por parte de los estudiantes.

### **5.2.2 La propuesta de alfabetización académica y el marco teórico en el que se sustenta**

Me voy a referir aquí a los planteos de las entrevistadas que nos permitirán acercarnos a la propuesta de alfabetización académica en el nuevo plan de estudios y al marco teórico en el que se sustenta. Estos aspectos se pusieron de manifiesto cuando las entrevistadas hicieron referencia a los principios de la alfabetización académica, a la fundamentación de la propuesta y a los propósitos de su incorporación en el currículum.

### 5.2.2.1 Los principios de la alfabetización académica

Como vimos, en el nuevo plan de estudios se dice que el Ciclo Inicial introduce al estudiante en los principios de la alfabetización académica. Precisamente, una de las preguntas que formulé a las entrevistadas fue cuáles eran esos principios. Como respuesta, no mencionaron un conjunto de ideas compartidas, aunque sí plantearon el objetivo de proporcionar herramientas a los estudiantes para recuperar información o para escribir, o bien para que la formación sea universitaria o terciaria. De este modo, lo que identifican como principios de la alfabetización académica se asimila con los propósitos. Una de las entrevistadas dejó ver esa relación muy claramente:

*Yo lo que entiendo por principios de la alfabetización académica, o por lo menos los propósitos que tiene es (...) darle herramientas al estudiante, (...) técnicas, de poder hacer... elaborar un informe, elaborar no sé... nivelarlo con lo que sea un proyecto, porque nosotros tenemos un proyecto de investigación al final de la carrera, este... bueno, que pueda resolver y que pueda plantear con cierto nivel digamos de... no sé si speech o alguna oratoria que más o menos, porque, digamos que el estudiante que viene de secundaria tiene muy básicos los planteos, no están muy elaborados ni nada, entonces, bueno, yo creo que eso, es darle herramientas; todavía no tenemos la malla curricular, no sabemos qué contenidos va a tener, pero creo que va por el lado de darle herramientas a los estudiantes para... para bueno, este... sentirse más preparados a la hora de tener también un proyecto (p3).*

Como puede apreciarse, la entrevistada alude a la formación de los estudiantes en la elaboración de textos en diferentes géneros académicos. En este breve fragmento, llama la atención que mencione en tres oportunidades la expresión “darle herramientas”. Esta idea también estuvo presente en el discurso de otra docente entrevistada, cuando planteó que “lo que nosotros entendemos es que hay que darles ((a los estudiantes)) herramientas para recuperar bien información, de eso es de lo que trabajamos, pero sobre todo para la producción, digamos, de conocimiento” (p1).

Sin embargo, estas herramientas no apuntan a lo mismo, en un caso estarían orientadas a la producción de textos en determinados géneros, como el informe o el proyecto, y en otro a la búsqueda y recuperación de información. Esa búsqueda y recuperación de información -según sostiene la entrevistada- están al servicio de la producción de conocimiento. En este sentido, cabe recordar que Carlino (2003, 2005) insiste en que la escritura alberga un potencial epistémico, debido a que se trata de un instrumento para reformular y transformar el propio saber. Si bien la entrevistada no se refiere estrictamente a ese aspecto, se trata de una de las pocas situaciones en que se relacionó la alfabetización académica con la

producción de conocimiento.

Otra de las informantes sostuvo que el tema de los principios de la alfabetización académica es un asunto “medio teórico”, manifestó que no podría dar una respuesta muy académica, planteó también la idea de proporcionar herramientas a los estudiantes y vinculó los principios con el hecho de dar un marco para que la producción de los estudiantes tenga sentido, tenga contexto, y en definitiva, sea universitaria:

*Sí, eso es medio teórico, realmente no... no podría darte una contestación muy académica de lo que son los principios, este... la idea o la inspiración de la inclusión de la alfabetización académica era el fortalecer, el proporcionar herramientas, y los princip... yo no sé si son principios teóricos, es dar un... un marco con las condiciones adecuadas como para que la producción tenga sentido, tenga contexto, sea universitaria, sea terciaria (p8).*

En este sentido, la respuesta de la entrevistada se alinea con planteos de diferentes autores que enfatizan las diferencias entre escribir en secundaria y escribir en la universidad. Al respecto, Carlino (2005) -parafraseando a Vardi (2000)- sostiene que existen diferencias significativas entre las tareas de escritura que se demandan en el nivel universitario con respecto al secundario, y agrega que esas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se le exigen conforman culturas particulares que se traducen en ciertos modos de leer y escribir. Así, “la especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro” (Carlino, 2005: 15).

A continuación la misma entrevistada sugirió que desde su punto de vista la palabra “principios” tal vez no sería la más adecuada. Ella vinculó los principios con lo que entiende como inspiración pragmática de la propuesta:

*... a veces la palabra “principios” a mí personalmente me confunde, me da una idea que no sé si es medio un principio de inspiración espiritual o si es un principio pragmático, para mí esto tenía una inspiración principalmente pragmática, para mí (...) este... la cuestión pasaba principalmente por ahí; tal vez los docentes tengan más elementos de principio teórico y demás, este... en mi caso era muy pragmática la... el acompañar esto, ¿no?, este... y para el orden estudiantil sin duda, ¿no?, era muy pragmático en general, las valoraciones que yo participé (...) eran de corte más bien pragmático, ¿no? (p8).*

Este planteo, en el que resaltó, a través de la repetición, el pragmatismo de la propuesta, es retomado a lo largo de su discurso, en el que también señaló las diferencias entre hacer un “trabajo de secundaria” y hacer “otra cosa”:



*... y el tema de los principios por ejemplo, por lo que yo me hago... pienso que no fue más que una declaración, y que bueno, se compartió en el grupo y demás, pero creo que la necesidad más este... más sentida y que más movilizadora era (...) más pragmática, ¿sí? Y los principios por supuesto estaban, ¿sí?, y yo creo que más bien tenían más que ver con nuestro rol como universitarios, yo lo sentí así, y creo que mis compañeros estudiantes tenían ese compromiso también, y esa (...) necesidad de decir, "bueno, este... no vamos a hacer un trabajo de secundaria, no vamos a... queremos hacer otra cosa porque... porque nuestro compromiso, en fin" (p8).*

Esta entrevistada también relacionó la preocupación porque los trabajos de los estudiantes tengan carácter universitario, con lo que denomina "nuestra bisagra en el proceso hacia la facultad",

*... porque pasar de un servicio que es escuela, dependiente de Rectorado, independiente, organizado, con mucho (sic) conciencia y con mucho rol pr... universitario y demás, a una facultad, también hacía que este aspecto fuera muy importante para decir "bueno, no, estamos en condiciones", ¿no? de producir a nivel de facultad, pero para eso este... este... esta unidad, este módulo ((se refiere al módulo de alfabetización académica)), estos contenidos, estas actividades, que fue pensado como... en principio, como... como una unidad en la cual íbamos a tener diferentes actividades, actividades de taller, actividades de formación, actividades de intervención directa... o sea, como una (...) unidad donde pudiéramos (...) derivarnos hacia... tal vez esos fueran los principios, ¿no?, este... o la inspiración (p8).*

Este proceso de conformación de la Facultad de Información y Comunicación parece -desde la perspectiva de esta entrevistada- plantear nuevas exigencias a las carreras de la EUBCA en cuanto al carácter universitario de la formación que se imparta. Sin embargo, cabe aclarar que independientemente de la creación de la nueva facultad, las carreras brindadas por la Escuela ya cumplían con ese estatus universitario.

A su vez, la idea de que las producciones de los estudiantes sean universitarias o terciarias también está presente en el discurso de otra de las entrevistadas, quien enfatizó que leer y escribir en la universidad no es lo mismo que hacerlo en otros contextos.

*Eh, yo lo que puedo decir es lo que recuerdo de lo que analizamos de eso; es marcar en primer lugar una diferencia, que leer y escribir en la universidad no es lo mismo que escribir fuera de la universidad, que necesita (...) otros elementos que le den mayor rigor a... tanto a lo que se lee como a lo que se escribe, porque el propósito de comunicación es otro (...). Y ahí van a entrar en juego la precisión que se tenga en el lenguaje, en las afirmaciones, nosotros en lo cotidiano podemos decir, conclusiones de esto, bueno, no, en un texto científico indudablemente que van a aparecer si son tales, si no, no van a aparecer de esa manera (p4).*

De esta forma, la informante aludió también a la rigurosidad que exigen la lectura y la escritura de textos científicos y a las diferencias entre el “lenguaje científico” y el “cotidiano”.

Si bien –como acabamos de ver- estas entrevistadas resaltaron las particularidades de leer y escribir en el ámbito universitario, otras, al ser consultadas sobre los principios de la alfabetización académica enfatizaron que los estudiantes vienen de la educación secundaria con un “déficit”:

*Bueno, (...) eso tiene que ver también con el surgimiento de por qué alfabetización académica; tenemos que pararnos en un déficit que recibe la universidad de secundaria, ¿ta? Hay una debilidad detectada en el sector estudiantil respecto a comprensión lectora, a métodos de... o modalidades para presentar trabajos, eh, síntesis de un texto, etcétera, entonces ese es básicamente el primer componente que se visualiza dentro de la alfabetización, ¿no? (p5).*

Como veremos más adelante, esta idea de déficit o debilidad está presente en varias de las entrevistas. Con respecto a este punto, cabe aclarar que desde la perspectiva de la alfabetización académica se cuestiona esa noción de “déficit”, con lo cual emerge cierta contradicción entre lo que dicen las entrevistadas y el marco teórico en el que se sustenta la propuesta.

Otra entrevistada respondió a la pregunta sobre los principios de la alfabetización académica aludiendo a asuntos que no parecerían estar relacionados, por lo menos directamente, con la temática:

*Bueno, el tema es cómo el estudiante llega a ser alfabetizado desde el punto de vista de la cultura, desde el punto de vista de la universidad. O sea, volver a tomar aquellos viejos principios de la universidad, de la educación más humanista, más este... cómo te puedo decir, vincular la teoría con la práctica, la praxis, ¿no?, la filosofía, otra vez volver a la “naturaleza de las cosas”; yo creo que... mirá que no es una definición, que puede haber muchísimas, ¿no?, sobre alfabetización académica, pero, saber lo que es ser académico, saber lo que significa, ¿no? (...), revalorizar lo académico, revalorizar la praxis docente, y al mismo tiempo al estudiante, darle ese otro significado, de tener un conocimiento de lo que es ser académico, más contextualizado diría yo en la sociedad de la información, ¿no? (p2).*

Este interés en recuperar los viejos principios de la universidad, vincular la teoría con la práctica, volver a la “naturaleza de las cosas” o revalorizar lo académico es algo que no está planteado en la propuesta del plan ni en el discurso del resto de las entrevistadas. También cabe señalar que una de las entrevistadas manifestó no tener claro de qué principios se trata: “Si me preguntas ahora, así, no tengo claro a qué principios puede estar

aludiendo”(p7).

En definitiva, los principios de la alfabetización académica no fueron presentados por las entrevistadas como un conjunto de ideas rectoras, sino como una serie de conceptos bastante disímiles, generalmente asociados con los objetivos de la propuesta. En el siguiente apartado plantearé qué dijeron las entrevistadas al ser consultadas directamente acerca de los propósitos de la incorporación de la alfabetización académica.

### 5.2.2.2 Los propósitos de la incorporación de la alfabetización académica

Como acabo de mostrar, las ideas de las entrevistadas acerca de los propósitos de la incorporación de la alfabetización académica ya se dejaron entrever en sus expresiones cuando hicieron referencia a sus “principios”. Entonces, mencionaban la idea de resolver un déficit y la aspiración de que los trabajos escritos y la formación del estudiante tuvieran carácter universitario o terciario. Cuando les pregunté expresamente sobre los propósitos plantearon, además, la búsqueda del fortalecimiento de la dimensión teórico-conceptual de la carrera, la mejora de las competencias de los alumnos en cuanto a la producción e interpretación de textos académicos y la búsqueda de una mayor calidad en la formación de los estudiantes.

La idea de resolver un déficit o una carencia se expresa, como adelanté, no solo como respuesta a la consulta sobre los propósitos de la incorporación de la alfabetización académica, sino también como un tópico que incorporan en forma recurrente cuando se refieren a otros temas. Esta idea es planteada por una de las entrevistadas del siguiente modo:

*[Los estudiantes que ingresan a las carreras de Bibliotecología y Archivología] tienen por ejemplo grandes carencias porque van a trabajar con lectura y no son lectores, este... no usan información o la malusan la información. Y bueno, y entendemos que (...) en ese caso digamos la alfabetización académica va a... no sé, a potenciar lo que venía haciendo la Escuela de alguna manera, pero va a darle un orden más lógico, este... una organización esperemos con mejores resultados (p1).*

Con la expresión de que la alfabetización académica “va a potenciar lo que venía haciendo la Escuela”, la entrevistada muestra que desde su punto de vista no se trata de algo nuevo, sino de dar continuidad a prácticas ya existentes. Veamos ahora parte del discurso de otra entrevistada que también plantea la idea de resolver una carencia:

*Bueno, te lo decía, porque en realidad se detecta una carencia, entonces, eh... la respuesta frente a la carencia es "bueno, ¿y qué hago con esta carencia?, ¿miro para el costado y hago de cuenta de que no existe o me hago cargo de ella?" Bueno, una... una respuesta frente a esa carencia es hacerse cargo del problema y decir "bueno, con qué herramientas cuento para resolver este problema". La propuesta es, "bueno, respondamos a este problema", ¿cómo?, incorporándolo este... como... como un contenido al plan de estudios, impartam... enseñemos a... enseñemos a pensar, enseñemos a expresarnos, enseñemos a escribir, enseñemos a investigar, que forma parte como de la... no sé quién era que decía de las cajas de herramientas, cajas de herramientas intelectuales, ¿no? Si no sabés hablar, si no sabés escribir, si no sabés investigar, si no sabés pensar, estás en problemas (p6).*

En la primera parte de este fragmento, la informante se refiere a las responsabilidades que competen a la institución y a los docentes. Este planteo es enfatizado a través del uso de preguntas retóricas, y de la reiteración de la palabra "enseñemos". En la última parte, resalta la situación de carencia en que ubica a los estudiantes, con la repetición de la expresión "si no sabés". A su vez, la enumeración *hablar, escribir, investigar, pensar* sugiere las preocupaciones de la entrevistada en torno a estos procesos.

En otro momento, la entrevistada aludió a "una especie de diagnóstico general" con respecto a las condiciones en que ingresan los estudiantes a la Universidad y señaló la existencia de dificultades de expresión escrita y dificultades comunicacionales severas:

*La idea de (...) incorporar la alfabetización académica al plan de estudios en realidad tiene que ver con una especie de diagnóstico general, no es un diagnóstico particular que se haya hecho sobre estudiantes de Bibliotecología, sino considerando los diagnósticos que hay sobre las condiciones en las que llega el estudiante a la Universidad de la República, tomando como referencia eso; después sí los docentes que... que argumentaban, este... y algunos egresados que también estamos vin... trabajando en bibliotecas universitarias constatamos lo mismo: dificultades de expresión escrita, severas, dificultades de... comunicacionales, severas, y este... dificultades de comprensión de la realidad; y después de cómo trasladás eso a... a la escritura. Entonces este... se planteó de que... de que bueno, de que la Universidad también tenía que... de alguna forma responder a ese problema, y no seguir en la dinámica de responsabilizar al anterior, ¿no?, porque uno de los argumentos era... de esta discusión era... "pero esto no es un problema de la universidad, la universidad no enseña a escribir a la gente, no le enseña a hablar, no le enseña a expresarse; eso es algo que deberían haber aprendido en las etapas este... educativas anteriores, tendrían que haberlo aprendido en la escuela, tendrían que haberlo aprendido en el liceo, tendrían que haberlo aprendido en el bachillerato", y es como empezar a pasarse la responsabilidad a los niveles anteriores de... de formación. Esa es una... una corriente que hay de... con respecto a este tema, en la Escuela lo que pre... predominó... esta posición apareció, pero no apareció con gran fuerza en el Claustro, este... predominó esto otro, "bueno, vamos a dejar de... de pasarnos la responsabilidad unos a otros dentro del sistema educativo y hagámonos también*

*nosotros responsables de la parte que nos toca”, ¿no?, “si... si podemos, encarémoslo” (p6).*

De hecho, varias informantes hicieron referencia a ese “diagnóstico”, que en los hechos no está plasmado en documentos concretos que comprendan todas las facultades y servicios. Esta entrevistada señaló también, como acabo de mostrar, la existencia de dificultades de expresión escrita y dificultades comunicacionales severas, a lo que agrega “dificultades de comprensión de la realidad”. En relación con estos planteos, en la versión preliminar del plan se aclaraba que esta serie de estrategias y acciones a implementar, “conocidas como alfabetización académica, no buscan subsanar las carencias con las que, generalmente, ingresa el estudiante a la Universidad” (EUBCA, 2009: 14), pero este aspecto fue descartado en la versión definitiva. La propia Carlino (2005: 15) se refiere al papel de la alfabetización académica del siguiente modo:

La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa (...) transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.

Con esto, se hacen evidentes algunos desencuentros entre el planteo que inspira la propuesta y los propósitos enunciados por varias de las entrevistadas, puesto que la alfabetización académica –desde la perspectiva de Carlino– no apunta a resolver un déficit, sino a “la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura” (2005: 24).

Por otra parte, otras respuestas estuvieron centradas en el fortalecimiento de la dimensión teórico-conceptual de la carrera, en algunos casos a través de la enseñanza de teoría de la lectura:

*... el objetivo y el propósito justamente fue incorporarle, o quitarle, o disminuir, por así decirlo, porque tiene una faceta técnica importante la carrera, disminuir o equiparar, ¿no?, esas dos facetas o esas dos dimensiones que tiene la carrera, por un lado la técnica y por otro lado la teórico-conceptual, ¿no? (...). Entonces bueno, ¿qué significa la lectura?, creo que mucha... poca gente sabe lo que significa la lectura, qué significa leer, para qué leemos, no sé, hay todo un mundo a través de la lectura que está como muy cerrado, bueno, empezar a abrirlo, empezar a estudiarlo y otorgarle un significado que de alguna manera se articule con la función del bibliotecólogo (p2).*

En relación con esto, recordemos que Carlino (2005) propone hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia, y presenta diferentes situaciones didácticas diseñadas para promover el dominio de conceptos propios de las asignaturas, propiciando la lectura y la escritura. La autora no plantea –al menos en la bibliografía relevada para este trabajo– la enseñanza de teoría de la lectura; por tanto, la incorporación de este tópico como un asunto a abordar en el marco de la alfabetización académica sería una novedad.

Como mencioné, otro de los propósitos identificados por las entrevistadas fue el de mejorar las competencias de los estudiantes en cuanto a la producción e interpretación de textos académicos. Al respecto, una de ellas planteó que la alfabetización académica se incluyó “con el deseo de que el estudiante pueda tener un buen desempeño a la hora de realizar los trabajos que requiere (...) su tránsito por la universidad” (p7). Esta idea también fue planteada por otra entrevistada en estos términos: “el objetivo es en primer lugar, mejorar... (...) era mejorar las competencias en cuanto a la interpretación de los textos y a la producción de los textos este... académicos” (p4).

También hubo alguna reflexión, en términos más generales, sobre la alfabetización académica como un aporte para lograr una mayor calidad en la enseñanza que se imparte:

*... el objetivo es apuntar a la mayor calidad posible, ¿no?, (...) y fomentar este... la máxima calidad, que el estudiante vea que hay por parte de una institución en la que viene a formarse, un interés genuino para que eso que él está recibiendo sea de buen nivel, de buena calidad (p6).*

Sin embargo, lo que no parece estar presente, al menos directamente, es la relación entre la alfabetización académica y la búsqueda de mejores aprendizajes. Recordemos que, en definitiva, lo que se plantea desde el enfoque de la alfabetización académica no es apoyar a los estudiantes en sus tareas de lectura y escritura como un fin en sí mismo, sino propiciar esos procesos al servicio de los aprendizajes de los contenidos disciplinares.

### 5.2.2.3 Los fundamentos de la propuesta

Uno de los objetivos de este trabajo era conocer los fundamentos de las acciones institucionales que se plantean acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la carrera seleccionada. Si bien todo el desarrollo de las entrevistas apuntaba al conocimiento de esos fundamentos, entendí pertinente preguntar específicamente a las entrevistadas cuáles son los autores en los que se sustenta la propuesta de alfabetización

académica incorporada en el plan. Como respuesta, hubo quienes mencionaron algún autor, así como también expresiones de desconocimiento con respecto a los aspectos teóricos del tema.

Dentro de las entrevistas en las que se nombran autores, encontramos el siguiente planteo:

*Bueno, nosotros este... en realidad no hemos tenido tampoco la posibilidad de trabajar muy a fondo estos temas, pero sí Emilia Ferreiro es una de las que hemos tenido en cuenta, y específicamente en el alcance de lo que es este... leer y aprender en la universidad, Carlino (p1).*

La primera de las autoras mencionadas por esta informante no está citada en el plan de estudios; se trata de Emilia Ferreiro, investigadora argentina en adquisición de la lectoescritura. Por otra parte, como sugiere la entrevistada –y como hemos visto durante el desarrollo de este trabajo–, Carlino analiza las relaciones entre la lectura y la escritura con el aprendizaje y la enseñanza. Esta autora también es nombrada por otra de las entrevistadas, cuando afirma que la propuesta está fuertemente apoyada en su trabajo:

*Hay una... está fuertemente apoyado en la obra de (...) Carlino, que algunos docentes (...) habían tomado ya contacto con la obra de ella y... inclusive creo que habían tenido posibilidades de escucharla en algún congreso. Después hay algún otro material, también producido por ella, (...) que está disponible en la web, y bueno, eso básicamente fue lo que se consultó (p4).*

Seguidamente, la entrevistada señaló que “esta propuesta tuvo una reformulación como a medida de la necesidad nuestra” (p4). Cuando le solicité que profundizara acerca de ese asunto, manifestó, entre otros temas, que “en lo que se pensó de una manera singular fue en cómo se incorpora al estudiante dentro de la disciplina, porque eso va a ser peculiar en cada carrera” (p4). Recordemos que Carlino (2005) hace referencia a la idea de incorporar al estudiante en la cultura discursiva de las disciplinas, y que el Ciclo Inicial, tal como se propone en el plan, está dirigido a estudiantes de Bibliotecología y de Archivología.

Otra de las informantes citó también a Chartier, historiador de la lectura, pero más bien como expresión de sus intereses personales: “me gusta mucho”:

*Este... después este... hay un... hay un historiador que me gusta mucho, que se llama Chartier, que ha escrito, ha investigado sobre historia de la lectura y de la escritura, que es muy bueno, pero es de otro tono, ¿no? Es más erudito, de estilo erudito; Carlino tiene una línea mucho más este... didáctica y pedagógica, de cómo... de cómo llevar adelante por ejemplo, este... un taller de alfabetización académica; Chartier es otra cosa, es diferente (p6).*

Como acabamos de ver, si bien las entrevistadas mencionaron a más de un autor, aclaran que la propuesta se basa fundamentalmente en los trabajos de Carlino. Esta última entrevistada también señaló los alcances y las limitaciones del planteo de esta autora, en el sentido de que se trata más bien de una propuesta didáctica.

Por otra parte, la idea de que las producciones escritas de los estudiantes tuvieran carácter terciario o universitario también fue planteada como un fundamento de la propuesta. Al respecto, una de las entrevistadas, si bien aludió a la existencia de carencias en los trabajos escritos de los estudiantes, puso el énfasis en que se procure que sean trabajos de corte más académico.

*Si querés, sí, insistimos sobre un poco lo mismo, ¿no?, las carencias que... que hay en que la producción este... que se exige o que se presente tenga nivel terciario, carácter académico, que tenga los requerimientos mínimos en cuanto a su formulación, que sobrepase un poco más la... eso sí es más personal, que es un poco lo que se ve en los productos, este... que sobrepase el texto de intervención puntual sobre aspectos concretos, que sea más académico, que apunte a relevar estado del arte, a sistematizar, a buscar todos los recursos que haya, (...) a saber integrar de repente lo que ofrecen diferentes asignaturas metodológicas, (...) y que todo eso se sepa sistematizar y generar en productos concretos, que es lo que la universidad nos pide y lo que mínimamente tenemos que ofrecer como universitarios. Yo creo que es eso, ¿no?, (...) creo que voy a insistir sobre lo mismo porque... porque no sé, me... me confunde un poco “principios”, este... “fundamentos”, más o menos, este... por lo menos desde el lugar que yo lo veo, que ya te digo, yo no lo estudié esto a nivel teórico y creo que eso es más bien una competencia docente, eh, no, no lo estudié en aquel momento, (...) la necesidad de los estudiantes era esta. Tú te ves enfrentado a que (...) tus (...) aprobaciones de las asignaturas (...) son fundamentalmente a través de trabajos de pasaje de curso, bueno, no tenés herramientas. A veces hay carencias de herramientas, especialmente de la gente joven, de herramientas hasta de... lingüísticas, por eso digo la parte de competencias lingüísticas, que form... era un elemento de la alfabetización académica, uno solo, eh... tenía mucho este... mucho... mucho agujero, mucha este... mucho problema, mucho inconveniente, eh... y es una competencia que supuestamente o teóricamente ya viene de la formación del bachiller (p8).*

Esta cuestión de nivelarse a lo universitario también fue mencionada por otra de sus compañeras. En su planteo, ella expresó que no se trata de un proceso fácil debido a la cultura que los estudiantes traen de secundaria. Por otra parte, indicó que durante la carrera se exige la elaboración de informes, y que estos no se redactan usualmente antes de ingresar a la universidad:

*Sí, un poco eso, tratar de que los estudiantes, bueno, (...) se nivelen (...) a lo universitario, ¿no? Es complicado, no es un proceso fácil, porque uno viene con*

*una cultura de secundaria que son muchos años, y que si no estás bien preparado o si los docentes que te tocaron más o menos, y si no tuviste que elaborar informes, que en secundaria generalmente no se estila preparar ningún informe, bueno. Este... y bueno, ta, tratar de eso, de que el nivel universitario más en la Escuela, que tiene una tendencia más técnica, poder, bueno, desestructurar esa cabeza este... que Procesos Técnicos, Clasificación<sup>12</sup>, papapa, y bueno, ta, tratar de que el estudiante vea lo global, no, que pueda hacer un informe, sobre todo.... cuando, por ejemplo, nosotros tenemos gestión también, ¿no?, Gestión de Bibliotecas, y hay planeamiento también, una asignatura que es Planeamiento, entonces cómo tener una visión más holística que se le dice, y bueno, ta, plantear, ta, sacar esa cabecita de... de que vengo a trabajar y no hago ningún informe ni nada porque soy un técnico, no, ta, sos un licenciado (p3).*

De modo similar a la cita anterior, esta entrevistada destacó las diferencias entre secundaria y la universidad. En su planteo no están presentes los desarrollos teóricos que sustentan la propuesta, aunque aparece alguna preocupación con respecto a la elaboración de trabajos en un género específico, en este caso el informe.

Ahora, veremos parte del diálogo con otra de las entrevistadas, donde afirmó que no estuvo involucrada en la discusión sobre las teorías que motivaron la propuesta de alfabetización académica en el nuevo plan:

*Ta, ahí, digo... vos tenés el plan, (...) no me tocó redactar especialmente eso, para nada (...). Eh, ya te digo, con respecto a teorías que empujaron todo eso yo no estuve vinculada así que no voy a plantearte nada con eso; la fundamentación tiene que ver con una... con todo esto que hablamos y el perfil del egresado que se dibujó para el nuevo plan, y tiene que haber un equilibrio o por lo menos un acompañamiento de todo eso, ¿ta? (p5).*

De este modo, la entrevistada manifestó no querer responder esa pregunta, y los aspectos que vincula con la fundamentación no tienen, como mencionó, un sustento teórico.

En otras entrevistas, cuando consulté sobre la fundamentación de la propuesta, respondieron retomando aspectos que ya habían mencionado antes en cuanto a los “principios”. Cuando insistí en la pregunta, acotaron que “no, no hemos llegado a ese nivel de análisis, no” (p7), o bien que “los autores no los sé”. La última informante citada agregó:

*Ah, sí, sí. Eh, yo creo que... que parte es lo que te decía hoy en qué se fundamenta, ¿no?, que venimos de una carrera, primero, con mucha tradición, las carreras con mucha tradición a veces tienen como ese peso, ¿no?, históricamente fueron muy buenas, pero nos cuesta sacarnos un poco sacarnos esa armadura de las bibliotecas, esa Torre de Babel, desprendernos de cosas, sacudimos un poco, ¿no?, y decir, bueno, tenemos que incorporar teoría, y qué tipo de teoría... (p2).*

<sup>12</sup> Se trata de asignaturas de la carrera, correspondientes al Plan de Estudios 1987, modificado en 1993.

Cuesta visualizar en esta cita la vinculación entre lo que se estaba consultando con lo que plantea la entrevistada acerca de la tradición histórica de la carrera y la necesidad de la incorporación de teoría, a menos que eso esté relacionado con el propósito de fortalecer la dimensión teórico-conceptual de la carrera. Volveremos sobre esto último en el siguiente apartado.

En suma, las entrevistadas que mencionan la fundamentación teórica de la propuesta señalan, principalmente, que la misma se basa en los planteos de Carlino. En algunos casos nombran otros autores, pero como expresión de sus intereses; en otros, las informantes plantean desconocer los fundamentos o no hacen explícito un sustento teórico en sus explicaciones.

### 5.2.3 Cómo abordar el problema

#### 5.2.3.1 Los contenidos de la alfabetización académica

Como vimos anteriormente, los principales aspectos a desarrollar que quedaron plasmados en el nuevo plan de estudios son “análisis y comprensión lectora, competencias comunicativas, géneros discursivos, argumentación como actividad social, intelectual y verbal, producción de textos académicos” (2012: 17). Sin embargo, en las entrevistas realizadas surgió la prudencia con respecto a los contenidos, o la enumeración de otros.

En tal sentido, hubo quienes mencionaron contenidos vinculados con la metodología del trabajo intelectual, el manejo de fuentes, el uso de herramientas informáticas y, una vez más, la teoría de la lectura:

- *¿Cuáles son los contenidos previstos para trabajar ese tema? (...).*
- *Sí, (...) todo lo que tenga que ver con metodología del trabajo intelectual, uso de fuentes de información, el uso de herramientas informáticas que (...) potencien (...) la generación de conocimiento y... como temas que nosotros incorporamos al nuevo plan de estudios, “teoría de la lectura”. Otra de las cuestiones (...) que nos parece clave es que nosotros trabajamos de repente temas como animación a la lectura sin saber bien qué es leer, y este nuevo plan pretende encarar eso, a través de este... contenidos que tienen que ver con teoría y práctica de la lectura (p1).*

También hubo quienes manifestaron que dentro de los contenidos se incluye la introducción al Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y a la vida universitaria. Estos dos aspectos también constituirían una ampliación de la propuesta original planteada por Carlino, aunque por supuesto, el introducir a los estudiantes en el uso de un entorno virtual de aprendizaje o en

la vida universitaria puede incluir aspectos de alfabetización académica. Además, una de las entrevistadas incluyó lo que denominó como áreas de “interpretación” o “comprensión”:

*A ver, bueno, contenidos previstos. Mmm... tenemos claramente bueno, lo de... introducción a la plataforma, introducción a la vida universitaria, que también está considerada este... como parte de alfabetización académica en tanto que hay un contexto diferente al que viene el estudiante y hay reglas diferentes y compromisos diferentes (...). Después (...) está todo el tema de la propuesta concreta de docentes más especializados en... en toda el área de interpretación o comprensión, bueno, que desde su... sus conocimientos tienen propuestas, se... se aspira a que hagan propuestas concretas, ¿no?, que claro, no va a ser lo mismo que ingresa en el primer año como que para el estudiante que está presentando de repente su... su tesis final para recibirse (p5).*

De este modo, una vez más las entrevistadas plantean contenidos que estarían ampliando el concepto de alfabetización académica de Carlino. Hay, también, otros contenidos mencionados por una de las entrevistadas que merecen ser analizados. Ella habla de tres áreas: competencias lingüísticas, habilidades lógico-matemáticas y herramientas de investigación y de producción académica:

*En principio pensábamos que el aspecto de competencias lingüísticas, de competencias en habilidades (...) lógico-matemáticas, (...) y en formación de (...) herramientas de investigación y de producción académica, yo creo que eran las tres grandes áreas en las que manejamos, de base, en la parte básica, y antes de empezar, porque después pensábamos en que íbamos a profundizar en la elaboración de las herramientas académicas, determinación del estado del arte, sistematización de conocimientos, herramientas de producción, en fin, pero que en principio la parte de competencias lingüísticas, o sea (...) en el nivel básico o inicial las competencias lingüísticas eran básicas, y después las lógico-matemáticas (p8).*

Frente a este planteo, cabe preguntarse por qué el desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas formaría parte de la alfabetización académica de los estudiantes de Bibliotecología -y también de Archivología- en el Ciclo Inicial, pues parecen corresponderse con otro tipo de alfabetización.

Otra de las informantes expresó que no se avanzó demasiado en los contenidos:

*Yo casi que me animo a decirte que para esto no hay más contenidos, no hay más contenidos que no sea lo que está acá, en la página 14<sup>13</sup>, y después dependerá del docente que se encargue adelante qué estructura le da, pero... (p4).*

Si bien esta entrevistada manifestó cierta preocupación con respecto a que los contenidos no estaban enunciados con una mayor exhaustividad, ese nivel de imprecisión guarda

<sup>13</sup> Se está refiriendo a los contenidos consignados en la versión preliminar.

relación con las características de la alfabetización académica de acuerdo al planteo de Carlino (2005), según el cual los docentes deben ocuparse de ayudar a aprender, haciéndose cargo de enseñar a leer y escribir en sus materias. El incorporar, como propone la autora, la enseñanza de lectura y escritura de forma integrada con los contenidos específicos de las asignaturas, tal vez no exija una planificación previa tan exhaustiva de los contenidos, sino un cuidadoso diseño de las situaciones didácticas que propicien esa articulación.

### 5.2.3.2 Las relaciones de la alfabetización académica con el objeto de estudio de la bibliotecología

Uno de los asuntos que surgió durante las entrevistas fue la concepción de la alfabetización académica como parte del objeto de estudio de la carrera, o las relaciones entre la alfabetización académica y el objeto de estudio de la bibliotecología. La siguiente cita ilustra esta situación:

*... cuando empezamos a trabajar en el grupo del Área Social con representantes de cada servicio, en (...) un ciclo inicial para el Área Social, surgió el tema de la alfabetización académica, cosa que honestamente nosotros desde la Escuela no lo habíamos tenido en cuenta, por lo menos no con ese rótulo, ¿no?, sí temas que tienen que ver con la lectura, pero además gran parte del objeto de estudio de nuestra carrera tiene que ver con (...) la estructuración, el diseño de lo que nosotros llamamos las fuentes primarias, un artículo de revista, una tesis, un libro, cómo citar y citar bien, (...) y eso forma parte de esa alfabetización (...) académica. Entonces, con ese nombre de alfabetización académica empezar a trabajar con experiencias o teniendo en cuenta experiencias de otros países, sobre todo Argentina, es que cuando empezamos a armar nuestro plan de estudios (...) dijimos, “bueno, este plan también tiene que tener (...) un componente así como destacado, digamos, y no que se diluya a lo largo de la carrera” (p1).*

Esta entrevistada retomó este tema más adelante, cuando le pregunté acerca de la implementación transversal de la alfabetización académica:

*Y bueno, tiene mucho que ver, si esto me lo estuvieras preguntando de repente en Facultad de Medicina tendría un corte totalmente distinto. La cuestión es que acá gran parte de lo que se ve como alfabetización académica, o que a través de Carlino y compañía le estamos llamando así, este... son cuestiones del objeto de estudio de la carrera, que tiene que ver con producir, eh... a ver, recuperar información, analizar información, producir herramientas de... de información, usarlas bien, ponerlas en contacto, digamos, con el destinatario final, con el usuario, para todo eso necesitamos esto (p1).*

En su discurso, enfatizó que “no es solamente lo instrumental, hay fundamentos atrás, cómo

hacer un fichaje, un análisis de contenido, bueno, trabajamos de eso” (p1). Otra entrevistada también planteó el ejemplo de que no es lo mismo hacer alfabetización académica en otra carrera que en Bibliotecología:

*Porque acá hay un... acá, para nosotros, para nuestra disciplina, esto comporta una doble... es una doble... porque a la vez estamos encarando cosas que forman parte de nuestra propia disciplina. Por ejemplo, no es lo mismo hacer alfabetización académica en física que hacer alfabetización académica en bibliotecología, porque parte de los instrumentos de la alfabetización académica es tu propio campo disciplinar (p6).*

Otra de las informantes también mencionó ese asunto, y eso motivó que le solicitara una ampliación de su respuesta:

- (...) tú mencionabas que hay cuestiones vinculadas con la alfabetización académica que forman parte de hecho del acervo de conocimientos de la disciplina bibliotecología, ¿cómo es esa conexión entre el objeto de estudio de la bibliotecología y lo que denominamos alfabetización académica?  
- Es que (...) de alguna manera (...) la información, que es con lo que nosotros trabajamos, y no la literatura como muchos piensan ((se ríe)), este... la información tiene, justamente, formas, solo es tal cuando de alguna manera está registrada en algún lado, y si no, no es información; o sea, la información es conocimiento registrado en algún tipo de soporte, cualquiera sea este. Ese registro, eh... para que sea científico necesita determinados requisitos que son los mismos que requiere el trabajo intelectual necesario para la alfabetización académica, entonces en ese punto son la misma cosa. El único problema, este... teníamos una discusión con una docente por esta temática, el único problema es que tú lo ves, esto que te decía al principio, tú lo ves en la carrera “destripado” y... y digamos, muy... muy desmembrado sobre todo en el tiempo, y supone una formación previa como para que tú puedas desde el primer momento estar haciendo trabajos académicos. Entonces en realidad lo único que faltaba es, como yo le llamo, este puntapié inicial para que tú tengas una buena base, un buen sustento (p7).

Desde esta perspectiva, la alfabetización académica implicaría brindar una versión inicial de los conocimientos que se profundizan y desarrollan luego en la carrera, y estaría ligada aquí a la base o al sustento. Tal vez por eso sea tan difícil, como reflexionó otra entrevistada, pensar en la transversalidad de la misma, “ya que la misma designación de alfabetización hace que conectemos con una idea más de introductoria, o más de formación básica, y la alfabetización académica *transversalizada* y llevada a un cuarto año de formación universitaria sea un poco difícil de interpretar” (p8).

Precisamente, esta entrevistada mencionó lo que implica llegar al final de la carrera y realizar el proyecto de investigación, hizo referencia a las herramientas lingüísticas y lógico-matemáticas necesarias, además de lo vinculado estrictamente con la producción

académica:

*Eso este... yo creo que ((las herramientas lingüísticas y lógico-matemáticas)) eran como... como dos grandes patas; y luego está, que en Bibliotecología no es tan sentido, claro, porque forma mucho en el, en la formación hay mucho de la... de objeto de estudio de esas herramientas, entonces luego se profundiza, no sucede lo mismo en Archivología, y ahí también teníamos una diferencia que nosotros como servicio, y orientados hacia que íbamos a una conjunción con otro servicio para formar una facultad, nos era imprescindible tener una base común sobre la cual luego, este... generar esa... esa capacidad de producción académica, esa capacidad de ser universitario de la Universidad de la República (p8).*

Como puede apreciarse, ella también señaló esta relación entre la alfabetización académica y el objeto de estudio de la bibliotecología, lo que ameritó que le solicitara una ampliación de su respuesta:

- *¿Me podrías explicar un poco más el tema de...? Tú mencionaste “en Bibliotecología hay mucho del objeto de estudio en estas herramientas”.*  
 - *Claro. Claro, Bibliografía por ejemplo se dan tres cursos, se da este... Por ejemplo, Bibliografía nutre de herramientas de recopilación del estado del arte, evaluación de las fuentes, compilación; es el objeto de estudio de la disciplina, ¿no?, tiene todo un bagaje teórico que... que no formaría parte de lo que consideramos alfa... pero tiene toda una aplicación pragmática que... que se da en las licenciaturas, la formación de licenciatura e investigación se da en otras facultades, se da en Ciencias, se da en Humanidades; se da diferente, para nosotros es objeto de estudio, para nosotros tiene toda una capacidad de generar conocimiento, de estudio y demás, que no tiene lo que sería alfabetización académica, pero yo como egresada de Bibliotecología tengo una cantidad de herramientas, porque las estudié, estudié bibliografía, estudié documentación, este... estudié administración de servicios de información, evaluación y demás... (p8).*

Al respecto, agregó que

*... en Bibliotecología tú te formás para eso, en Archivología no, entonces por eso yo te hacía la salvedad de que en Bibliotecología es el objeto de estudio porque la ciencia de la información genera muchos... eh... o sea tiene, tiene una formación académica como objeto de estudio en muchas de las áreas disciplinares de las cuales tú vas a sacar las herramientas pragmáticas que forman parte de la alfabetización académica (...). En la parte de herramientas de investigación, no en la parte de competencia lingüística o comprensión lógico-matemática, eso no es nuestro objeto de estudio, esas son herramientas que como ciencia social necesitamos fundamentalmente (...) o sea, está el tema de la alfabetización académica y sus principios como herramienta, pero también está el hecho de que nosotros luego tenemos que trabajar con eso como objeto de trabajo, como objeto de estudio (p8).*

Con respecto a este asunto, cabe señalar la diferencia entre acompañar las tareas de

lectura y escritura de los estudiantes a través de diferentes estrategias didácticas –como las planteadas por Carlino o por otros autores- y el hecho de que en el ingreso se brinde a los estudiantes una versión inicial de diferentes contenidos de la carrera, para que luego sean profundizados. Este punto se relaciona con lo que desarrollaré en el siguiente apartado, acerca de la ubicación de la alfabetización académica en la carrera.

### 5.2.3.3 La ubicación de la alfabetización académica en la carrera

Como vimos, en el nuevo plan de estudios se prevé introducir a los estudiantes en los principios de la alfabetización académica durante el Ciclo Inicial y luego continuar implementando la alfabetización académica en forma transversal. En las entrevistas, busqué profundizar en el modo en que se concretaría esa transversalidad. En varias de las respuestas las informantes aludieron a la profundización de los contenidos, lo cual es coherente con la idea desarrollada por las entrevistadas, según la cual algunos aspectos de la alfabetización académica forman parte del objeto de estudio de la carrera. No aparecen aquí cuestiones relativas a que cada docente aborde la lectura y la escritura de forma integrada con la enseñanza de los contenidos disciplinares.

Una de las entrevistadas, que ya había comentado que en gran parte lo que entendemos como alfabetización académica son cuestiones del objeto de estudio de la carrera, señaló que “la alfabetización académica se condice mucho con la transversalidad” (p1) y que, en definitiva, se apuesta a una mayor articulación con asignaturas de otras carreras. Apoyándose en la propuesta preliminar del plan de estudios, citó: “de acuerdo con Carlino, y considerando que leer y escribir en la universidad no es una habilidad que pueda realizarse de una vez y para siempre, e independientemente de una disciplina, la alfabetización académica requiere de una implementación transversal” (p1). Esta entrevistada también aludió a la incorporación de asignaturas optativas específicas sobre cuestiones que son objeto de estudio de la carrera:

*Pero la idea es, así, este... como cortando grueso: en el primer año, que es el que llamamos el Ciclo Inicial, este... lo que se haría son talleres introductorios para sensibilizar sobre el tema y ya dar algunas herramientas básicas como este... algunos principios de redacción, este... el uso de algunas herramientas estadísticas por ejemplo, que permita al estudiante interpretar un cuadro, (...) pero va a ir por ahí la cosa. Este... algunos planteos tema... teóricos y... instrumentales, lo que no queremos es que eso se aisle, es comprometer a los docentes de primer año en que si piden alguna producción ya lo vayan haciendo de forma articulada con ese taller del primer semestre y del segundo semestre. Y después cómo atraviesa a lo largo de la carrera, porque va a haber asignaturas optativas que apuntan a esto, por ejemplo*

*teoría de la lectura, por ejemplo, propuestas de animación a la lectura. Mmm... cuestiones que son objeto de estudio para la carrera, este... pero ya digamos articulado con estos aspectos de alfabetización académica (p1).*

Nuevamente, aparece aquí la idea de incorporar teoría de la lectura, con lo cual parece subyacer una idea de alfabetización académica diferente a la que se presenta en la propuesta de plan, pero que, como hemos visto, también estuvo presente en el discurso de otras entrevistadas.

Como mencioné, en varias de las respuestas esta noción de transversalidad se explica por la profundización en los contenidos, pero siempre haciendo referencia a saberes propios de la formación del bibliotecólogo y no a aquellos vinculados con el desempeño en lectura y escritura que la carrera exige. De este modo, en el Ciclo Inicial se enseñaría lo que una de las informantes llama “rudimentos” de la investigación bibliográfica, en una progresión que hacia el final de la carrera permitiría que el estudiante entienda claramente a los procesos bibliográficos como parte de los problemas de comunicación científica:

*Eh, lo que yo me imagino es... que va a ser, por ejemplo, en el Ciclo Inicial, los rudimentos de este... por ejemplo, de la investigación bibliográfica. Ahora, los rudimentos de la inve... y está bien que sea así, ¿no?, una primera aproximación a los problemas que plantea el trabajo bibliográfico. Ahora, eso mismo en el módulo, en el último módulo, cuando vos estás ya procesando tu tesis, tu trabajo para egresar, eso que al principio es una aproximación, cuando estás por salir este... tiene que representar ya parte de tu cuerpo teórico este... de problemas. Vos, ahí ya no es más este... un problema... una aproximación, vos tenés que manejar muy bien los problemas de comunicación del conocimiento científico, por ejemplo. Esa es una línea de... de progresión de complejidad. Vos podés comenzar este... analizando cuáles son los elementos que componen una norma de descripción bibliográfica, pero no podés llegar a cuarto año con eso; en cuarto año tenés que entender claramente que los procesos bibliográficos forman parte de los problemas de comunicación científica, que forman parte de los problemas de desarrollo de una base de datos, y no importa si es un soporte impreso o si es un soporte este... si es virtual (p6).*

Si bien, como acabo de mostrar, en algunas entrevistas el énfasis estuvo en la profundización de los contenidos, también se planteó la idea de que la alfabetización académica esté vinculada a varias asignaturas o unidades curriculares durante el desarrollo de la carrera.

*Y... en realidad después, este... también, eso es un poco... después que se arme la malla curricular, que vamos a empezar este año con ese proceso, vamos a ver cómo se articula todo. La idea es ir este... ir profundizando en el sentido de que bueno, capaz que en primer año se vincule mucho con... con Estadística, que tenés en primer año Estadística, entonces son herramientas también para poder este...*

*hacer informes y cosas y después poder profundizar un poco más en... yo que sé, en escritura o en... Te invento porque todavía no lo tenemos armado entonces... ta, digo, pero sí que se vincule durante la carrera a varias asignaturas para poder este... bueno, acompañarlas (p3).*

Otra entrevistada se mostró sumamente optimista en cuanto a este tema, acotando que “acá no va a haber que construir la transversalidad, lo va a ser”:

*Y justamente, el hecho de poder haberlo incorporado en el primer semestre, o sea en el inicio de la carrera, como para poder inmediatamente tomar conocimiento de que se tiene... que el trabajo intelectual tiene características que son propias, que exige determinad... el manejo de determinadas herramientas, y que como se dice allí ya era transversal antes, por el hecho de que es lo que te digo, en distintas este... materias tú veías cosas sueltas que tienen que ver con la alfabetización a... este... académica, y que facilitan que la transversalidad sea un hecho, acá no va a haber que construir la transversalidad, lo va a ser. Entonces, lo que faltaba era ese... ese digamos, ese despegue inicial, para luego poder profundizarlo a lo largo de toda la carrera y... y en todas sus manifestaciones, ¿no? (p7).*

Esta entrevistada mencionó propuestas de evaluación que ya se venían aplicando con el plan anterior como ejemplo de transversalidad. Así, muestra que esta no consistiría estrictamente en la profundización de los contenidos sino que también incluye la interrelación entre las distintas unidades curriculares que conforman el plan.

*Claro, eso habrá que verlo cuando se empiece a trabajar ahora en la parte digamos, concreta, de cómo llevar a... a tierra, digamos, este plan. Digo... no hay una forma única de hacerlo, sin duda, la idea de trabajar transversalmente es muy buena, no solo por sus resultados porque es mucho más aprovechable, sino que es más disfrutable también en sí, hace ver las cosas de una manera más integral, como debe ser, y no... y no seccionada, pero ya te digo, no es algo que se haya trabajado todavía, nosotros recién vamos a trabajar en la instrumentación de este plan (p7).*

Otra entrevistada cuestionó la expresión “alfabetización académica”, en el sentido de que se relaciona con lo introductorio. Para ella, ahí radica la dificultad de concebirla en forma transversal:

*Tal vez, y... y no sé, capaz que me equivoco en esto porque la teoría de este (sic) temática no es mi métier, no es mi fuerte. Eh, tal vez la palabra alfabetización resulta como medio introductorio, por lo que uno asocia de que la alfabetización es el “abc”, pero... creo, y ahí, creo que este... nosotros apuntamos a que era algo que profundizábamos, y ahora que lo pienso, porque tú me lo preguntás, digo... capaz que la misma designación de alfabetización hace que conectemos con una idea más de introductoria, o más de formación básica, y la alfabetización académica transversalizada y llevada a un cuarto año de formación universitaria sea un poco difícil de interpretar (p8).*

Cuando le solicité que explicara este asunto, hizo referencia a que la transversalidad estaría asociada también a la incorporación de nuevos contenidos “de otra complejidad cualitativamente hablando”, y planteó un ejemplo vinculado con el manejo de algunos tipos de *software* que se emplean en la investigación cualitativa:

*Yo te hablo del manejo de software porque el manejo de software es una realidad que hay que abordar, no se toca, todo lo... este... Te menciono Atlas Ti porque yo lo tuve que abordar. Yo creo que es una intro... no el Atlas Ti, sino lo que conceptualmente significa, qué... qué opera, qué... qué produce, qué... qué genera, qué... porque vamos a trabajar siempre con eso, y nuestra producción académica, en ese sentido era, no alfabetización académica en el sentido del “abc”, de lo que es producción académica, sino el sentido de formación en ser académicos o ser este... profesionales de la Universidad de la República (p8).*

En definitiva, la transversalidad, de acuerdo con varios de estos planteos, estaría dada por la profundización en los contenidos. Otro aspecto que se relaciona estrechamente con la idea de transversalidad -y que abordaré en el siguiente apartado- es el de quiénes, a juicio de las entrevistadas, deberían ocuparse de la alfabetización académica.

#### 5.2.4 Quiénes deben ocuparse de la alfabetización académica

Una de las preguntas que formulé a las entrevistadas fue cuál es la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica. Esta pregunta fue planteada sin hacer referencia a ningún ciclo de la carrera de modo de no orientar las respuestas. Por tanto, las entrevistadas podían centrarse en la formación ideal de los docentes encargados estrictamente de la alfabetización académica en el Ciclo Inicial, o en la formación de los docentes de toda la licenciatura.

Como vimos, para Carlino, los docentes de todas las asignaturas deberían ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad, de modo de introducir a los estudiantes en la cultura discursiva de la disciplina que enseñan. De acuerdo con esto, si se trata de introducir a los estudiantes en la cultura discursiva del campo académico de las ciencias sociales y humanas, específicamente de la disciplina *Ciencia de la Información*, como dice la propuesta de plan, sería razonable que bibliotecólogos y/o archivólogos pudieran desempeñar esa tarea. Sin embargo, si bien en algunas de las respuestas se los menciona, estos profesionales no ocupan un lugar destacado. Otro aspecto esperable es que se trate de un universitario, en la medida que uno de los propósitos de la alfabetización académica es -según la propuesta- ubicar a los estudiantes en la vida universitaria. No obstante, una de las entrevistadas sostuvo que “no va a ser un bibliotecólogo” y sugirió que se tratara de un

docente de literatura de educación secundaria. De esto, se infiere que estaba aludiendo a docentes que se desempeñen en alfabetización académica en el Ciclo Inicial. Veamos su respuesta:

*Eso es todo un tema, que yo te diría que no va a ser un bibliotecólogo, puede ser un equipo interdisciplinario, puede ser alguien que estudie lingüística, que no conozco las asignaturas ni el desarrollo, puede ser alguien que estudie letras, puede ser algún docente... tenemos mucho nosotros docentes de secundaria y docentes de primaria, ¿no?, un docente de secundaria de literatura de pronto, que maneje esos autores, que maneje algo de teoría de la lectura y que tenga algo de experiencia en eso, porque evidentemente va a ser un llamado abierto; esto yo no veo que sea un perfil de bibliotecólogo con las este...competencias que le dio la carrera hasta ahora, a no ser que haya estudiado otra carrera después o... que eso puede ser, sí, pero solamente con la carrera de bibliotecología no tiene elementos me parece. Y creo que ya se pensó que iba a ser así, ¿no? (p2).*

En otras entrevistas, más que proyectar un docente ideal, plantearon la incertidumbre con respecto a la existencia de docentes con la formación deseable para desempeñar esa tarea. Una de las entrevistadas habló de “formaciones”, en plural, destacando la importancia de la formación lingüística, así como el hecho de que debería tratarse de alguien que conociera muy bien la universidad y tuviera “historia” en la institución. También señaló, a diferencia de la entrevistada anterior, que eso un bibliotecólogo podría hacerlo muy bien. En sus palabras:

*Eh, a mí a veces me pasa con estas este... con estas cosas que yo no sé si hay docentes que tengan esas formaciones, ¿no?, o que hayan hecho esas trayectorias como para estar ubicados... ubicarlos ahí y que reúnan todas las condiciones. A mí me parece que alguien que viniera... que tuviera formación lingüística sería como lo deseable para eso, pero al mismo tiempo entiendo que para la parte de... de situar al estudiante en esta universidad, tiene que ser alguien que conozca muy bien la Universidad, no solo que conozca las leyes que están vigentes y las reglamentaciones y las normas, sino que haya vivido la Universidad desde dentro. Entonces de pronto no es para un único docente, como que podría ser para más de uno, pero tampoco sé si eso es lo mejor para un estudiante que recién está entrando que vengan este... distintas personas a plantearles distintos... lo mismo, algo que para él, para el estudiante es una unidad, desde perspectivas distintas. Y también estoy convencida que este... un bibliotecólogo esto lo puede hacer muy bien porque tiene el entrenamiento en leer, en tratar de interpretar lo que lee, y en expresarlo de una manera que sea asequible para... para otros, y eso... y correcta, porque también se trata de que cumpla con los requisitos, tanto desde el punto de vista de las lenguas como de las normas para comunicar la producción científica. Eh, pero no sé si eso es posible... (p4).*

Esta sensación de incertidumbre con respecto a la existencia de docentes que cumplan con esas características también fue planteada por otra entrevistada:

- ... Ojalá haya con quien darlas.



- ¿Ojalá...?
- *Haya con quien darlas, haya con quien impartir estos contenidos.*
- *¿Te estás refiriendo a... a los docentes?*
- *A los docentes, sí, ojalá que haya con quién (p6).*

Consultada acerca de la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica, la misma entrevistada expresó:

*Te puedo decir lo que a mí me gustaría, pensando, ¿no?, que puede no coincidir con lo ideal. Eh, a mí me gustaría que fuera alguien que tuviera un excelente dominio de la palabra escrita y de la... y de la expresión oral, eso por un lado; me gustaría que fuera una persona también este... con una perspectiva abierta a lo que son las modalidades de adquirir conocimiento, y que no estuviera sujeto a esa noción bastante extendida de que lo que se aprende se aprende por la... a través de lo escrito, ¿no?, que hay varias formas de adquirir conocimiento, que después se viabilizan a través de la expresión, naturalmente, oral o escrita. Eh... No sé, por un lado me hace pensar que las personas idóneas podrían ser las que vienen de comunicación o de lingüística tal vez, pero no estoy segura. Este... eso como campo disciplinar, ¿no? Lo que tiene que ver específicamente con la comunicación, no, no s... no estoy segura. Después otra cosa que me parece que sí sería algo decisivo es... de esto no podría encargarse alguien, eh... que no tenga grandes tolerancias con las frustraciones, me parece que tiene que ser alguien capaz de... comprender que esto no es... ((chasquea los dedos)) magia (p6).*

En relación con esto, la entrevistada planteó las características del trabajo con los recién egresados de secundaria, en el sentido de que hay que tener mucha paciencia para acompañarlos en sus procesos de aprendizaje. Ante la pregunta acerca de si podría tratarse de un bibliotecólogo, sostuvo:

*Yo no creo que sea una competencia exclusiva de bibliotecólogos, la alfabetización académica, yo creo que es competencia de mucha gente diferente. Este... lo que es competencia profesional o disciplinar, eh, este... sí; si vos me preguntás "los problemas de los procesos bibliográficos", sí, sin duda es un problem... es una competencia nuestra este... los... y si a eso le asociás este... teoría de la recuperación de información, muchísimo más, pero me parece que es una zona que si tuvieras que representarlos con... con círculos concéntricos hay una zona que es propia y hay una zona que es común a muchos más. Y que está muy bien que sea así, porque me parece que es mucho más enriquecedor pensar un problema con otra gente, con otra cabeza y con otras miradas, que decir "yo tengo la solución a este problema", no creo que sea cierto, además (p6).*

Las apreciaciones de la entrevistada muestran con más claridad las diferencias entre los contenidos disciplinares que se vinculan con la alfabetización académica, y la alfabetización académica propiamente dicha.

Otra entrevistada manifestó que debe tratarse de una persona con experiencia en la

realización de trabajos científicos, y que podría tratarse de un docente de otra disciplina:

- *¿Y cuál sería la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica?*
- *No hay una formación específica, o sea que va a tener que ser una persona que haya demostrado de alguna manera que es un buen científico, esto es que tenga trabajos realizados de... con un cierto nivel de... de excelencia, pero no hay formación específica en alfabetización académica. Y no creo que en cuanto a lo que... a la formación previa, digo... un bibliotecólogo que se incline hacia esta especialidad tiene una formación básica ideal para eso, alguien que trabaje en... en otro tipo de cosas también. Digo, no es... no creo que haya una formación específica que tenga un perfil más adecuado para esto que otros.*
- *¿Podría eventualmente ser un profesional de otra disciplina?*
- *Sí, sin duda alguna, sí (p7).*

El hecho de que se trate de personas con experiencia en la realización de trabajos científicos es coherente con la propuesta en el sentido de que difícilmente un profesor que desconozca la vivencia de enfrentarse a la elaboración de textos dirigidos a otros integrantes de su comunidad académica pueda orientar a los estudiantes en ese proceso. Con respecto a que pueda tratarse de un profesional de otra disciplina, en el Ciclo Inicial –que es al que parece referirse la entrevistada- esto podría ser coherente en una propuesta donde se introduzca al estudiante en la lectura y escritura de textos académicos. Sin embargo, si se tratara de los ciclos siguientes, este planteo puede sugerir que se está pensando en llevar adelante la alfabetización académica a partir de la incorporación de nuevos docentes –provenientes o no de otras disciplinas- que atiendan este asunto en particular, y no en una propuesta de acompañamiento de todos los docentes en las actividades de lectura y escritura que realizan sus estudiantes, como un modo de contribuir en el aprendizaje de los contenidos específicos de cada asignatura.

Como vimos, hay quienes sugieren que no debería tratarse de un docente sino de un equipo. En otra entrevista, la informante lo plantea aseverando que está convencida de que debe ser así. En relación con esto, Carlino (2006: 89) -en un estudio donde analiza las acciones de universidades públicas y privadas de diversos países- encuentra una modalidad que caracteriza como “incipiente”, y que precisamente consiste en la enseñanza en equipo: “especialistas en escritura interactúan con profesores de diversas cátedras para relevar las clases textuales que estos esperan que produzcan los alumnos, caracterizar el género y enseñarlo a los estudiantes”.

Otra entrevistada, que también propuso la alfabetización académica en equipo, fundamentó su planteo en la triple vertiente de la que antes hablamos -lógico-matemática, lingüística y

académica-:

*Yo creo que no es un docente, creo que son varios, porque creo que tienen, ya te digo, y nosotros lo pensamos así ese momento y yo estoy convencida que así tiene que ser. Necesitamos formación en pensamiento lógico-matemático, ese docente tiene que tener un perfil de formación en esas habilidades que va a provenir más de la formación en lógica y en matemática de ciencias... que viene de las ciencias exactas, de las disciplinas exactas; y profesor, y un docente que esté más capacitado en las habilidades lingüísticas, que viene desde otra área, y que para mí, de base, un profesor de Idioma Español sería fundamental. ¿Por qué? Bueno, por las carencias que traemos (...). Este... entonces, para mí no es un perfil, porque esto es un espectro. Y sin duda la formación académica en lo que es las formalidades y producción, sistematización, interpretación de documentación y su representación, presentación de la bibliografía, compilación del estado del arte son del perfil estrictamente del bibliotecólogo, del profesional del área de la información, este... entonces yo diría que hay tres perfiles básicos, como siempre lo sentí en esto, tres formaciones, tres formaciones no, una formación que tiene tres patas, y que se tienen que integrar sí o sí en la formación de una misma cosa: la formación en las herramientas formales de lo que es producción académica (p8).*

A partir del discurso de la entrevistada, se deja ver que está aludiendo al Ciclo Inicial: “sería ideal que nosotros tuviéramos en esos módulos este... profesores formados en esas tres áreas, sería el ideal”. Luego, agregé que

*... entonces un profesional del área de la información especializado en esta área, o con una doble competencia, que es bastante... bueno, o que es o que existe, digamos, también podría ser, ¿verdad?, este... podría aportarnos, pero tiene que tener formación en esas áreas, más allá de que pueda ser un este... un bibliotecólogo que se formó en lingüística, o un lingüística (sic) que es bibliotecólogo, en fin, desde las áreas disciplinares a mí me parece que tiene que venir un perfil con una impronta que nos dé esas tres... nos da esas tres formaciones. Para mí ese es el perfil de los docentes que tenemos que tener, para... para que sea completo, ¿no?, para que sea realmente ese sustento básico, que nos permita este... realmente tener esa base, ¿no?, que incluso, y alguna vez lo discutimos, no lo daría la secundaria, es distinto de la secundaria, porque hay veces que se discutió eso, “bueno, eso lo tiene que dar la secundaria”, bueno, no, porque la secundaria tal vez pudiera dar mejores herramientas en comprensión lectora del idioma español, pero nosotros tenemos que ir más allá de eso, necesitamos todas estas formaciones (p8).*

De este fragmento, me interesa resaltar varios aspectos: por un lado, la idea de sustento básico, que se asocia a una concepción más tradicional de alfabetización, y no con la alfabetización “transversalizada”; por otro, la concepción de que si bien los estudiantes podrían venir con mejores “herramientas” en comprensión lectora, en el contexto universitario se debe ir “más allá de eso”; y por último, el planteo de que podría tratarse de un equipo docente que se ocupe específicamente de la alfabetización académica, y no de la

alfabetización académica como responsabilidad de todos los docentes independientemente de la asignatura en la que se desempeñen. Subyace aquí la idea de que son otros – especialmente formados, o con formaciones cuya existencia es puesta en duda por algunas entrevistadas- quienes deben ocuparse del tema. Otro aspecto destacable en este fragmento es la idea de que la universidad tiene responsabilidades específicas en cuanto a la formación de los estudiantes en lectura y escritura.

En definitiva, las entrevistadas no manifestaron una visión unánime con respecto a quiénes deben ocuparse de la alfabetización académica. En este sentido, si bien desde este enfoque se reconoce la importancia de un abordaje interdisciplinario, se privilegia el papel que necesariamente deben cumplir los docentes de las asignaturas. Sin embargo, como resultado de las entrevistas encontré que aunque en algunos casos se señaló que la alfabetización académica podría ser competencia de bibliotecólogos, estos no ocupan un lugar destacado.

### 5.3 La palabra de los docentes

En las páginas siguientes presentaré y analizaré los resultados de las entrevistas a docentes abordando, entre otros aspectos, sus concepciones con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus estudiantes. Cabe recordar aquí que una de las hipótesis que me planteé durante el desarrollo de la investigación es la de la existencia de un desencuentro entre los fundamentos de las acciones institucionales –especialmente de la propuesta de alfabetización académica incorporada en el nuevo plan de estudios- y las concepciones de los profesores con respecto a las tareas de lectura y escritura realizadas por sus alumnos.

En la presentación y análisis de los resultados de las entrevistas identificaré las siguientes dimensiones, semejantes a las que reconocí en la presentación de los distintos enfoques de enseñanza de lectura y escritura académicas y en el análisis de las entrevistas a los responsables de la elaboración del nuevo plan:

- a) El desempeño típico de los estudiantes en lectura y escritura, así como las causas que atribuyen a ese desempeño.
- b) Los modos en que conciben la propuesta de alfabetización académica planteada en el plan de estudios.

c) Sus formas de actuar en la práctica, en cuanto a los tipos de trabajos de lectura y escritura que solicitan a sus estudiantes, así como los apoyos que manifiestan brindarles para la realización de esas tareas.

d) A quiénes entienden que incumbe la tarea de llevar adelante la propuesta de alfabetización académica. Esto aportará al estudio de la posible distancia entre esta propuesta como política institucional y las ideas de los profesores con respecto a este tema.

### 5.3.1 El desempeño de los estudiantes en lectura y escritura y cuáles son sus causas

Uno de los asuntos que indagué durante las entrevistas fue cuáles eran los problemas que los informantes identificaban en la enseñanza de sus asignaturas. A partir de las lecturas realizadas –y reseñadas en el tercer capítulo- era previsible que estuviera presente la “queja generalizada” de los profesores con respecto a que los estudiantes no saben leer, o que les cuesta expresarse por escrito. Como respuesta, encontré que un grupo de docentes manifestó que no había mayores problemas. Otros, mencionaron problemas centrados en las debilidades de los estudiantes y solamente uno mencionó las dificultades propias de las características del conocimiento que imparte -que se actualiza constantemente- y sus dificultades para asistir a instancias de formación. Si bien algunos entrevistados sugirieron sus desafíos a partir de las dificultades que identificaban en los estudiantes, sus planteos se centraron en esas dificultades y, salvo esa excepción, no identificaron como centrales los problemas relativos al objeto de conocimiento o a su rol como docentes.

Dentro de quienes manifestaron que no existían mayores problemas, encontré que en primer año fundamentaron sus planteos en cuestiones relativas a su propia práctica docente o a las condiciones de infraestructura que propician el acceso a la información por parte de los estudiantes. En cuarto, en cambio, se centraron en las condiciones en que los alumnos llegan a sus cursos, en cuanto a los adecuados conocimientos previos que traen. En relación con esto, una docente sostuvo que “cuando llegan es un grupo bastante selecto” (d12), sugiriendo la idea de que no solamente es la formación recibida durante la carrera lo que incide en un mejor desempeño, sino que se produce una suerte de selección que lleva a que en el cuarto año los estudiantes que permanezcan sean los mejores.

Los profesores que señalaron que no había mayores problemas también fundamentaron sus dichos en la adecuada formación que los estudiantes traían o en el buen diseño del curso; y

cuando enumeraron problemas concretos, los atribuyeron a razones relativas a los estudiantes o a cuestiones organizativas o de infraestructura. A su vez, quienes se centraron en las debilidades de sus estudiantes mencionaron las ideas previas o los preconceptos equivocados que traen, su bajo capital social y cultural, su mala formación de base, las dificultades que tienen para asumir los ritmos de la universidad y la heterogeneidad del estudiantado. Este último aspecto apareció en forma reiterada en los planteos de los docentes. En este sentido, la mayoría de los profesores no delinea un perfil prototípico de sus alumnos, sino que insiste en el hecho de que los desempeños son diferentes. En general, los docentes explican fundamentalmente estas diferencias en función de si los alumnos ya transitaron o no por otra carrera terciaria. Las cuestiones vinculadas con la lectura y la escritura, que fueron enunciadas por algunos de los informantes entre otros aspectos relativos a los estudiantes, no predominaron.

Cuando consulté a los profesores específicamente sobre el desempeño típico de sus estudiantes en lectura y escritura, hubo claras diferencias entre los de primero y cuarto año. Los profesores de primero mencionaron problemas como la pobreza en el lenguaje, la falta de lectura, las dificultades para “construir frases”, las faltas de ortografía, las dificultades para sintetizar textos, las marcas de oralidad en la escritura y el débil manejo de la ortografía básica. Esos problemas fueron atribuidos, entre otras razones, a la mala formación que los estudiantes traían, no solamente de secundaria, sino también de primaria. Los profesores de cuarto, en cambio, manifestaron distintos matices, desde aquellos que plantearon la persistencia de problemas ortográficos, de redacción y de síntesis, hasta quienes afirmaron que el nivel de los trabajos de sus alumnos es de excelencia.

En los casos en que señalaron un buen desempeño, este fue atribuido a la selección previa, al “interés natural” de los estudiantes por la lectura o al hecho de que la carrera lleva a la autoformación permanente. En algún caso, se atribuyó la mejora en el desempeño entre primero y cuarto a los conocimientos adquiridos por los estudiantes en determinadas asignaturas de la carrera.

A continuación, analizaré con más detalle las características del desempeño de los estudiantes en lectura y escritura señaladas por los docentes, procurando identificar las diferencias entre lo que dicen los profesores de uno y otro extremo de la carrera. Para organizar y analizar la información relacionaré los planteos de los docentes con los rasgos del enunciador académico enumerados por Narvaja de Arnoux *et al.* (2002). Estos rasgos, que ya cité al inicio de este trabajo, refieren a la precisión en la terminología y la definición

de conceptos, a la fidelidad a las fuentes citadas, al ofrecimiento de las referencias bibliográficas, a la fundamentación de las aseveraciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, al uso correcto de las normas ortográficas y gramaticales, y a la legitimación de la palabra demostrando que se ha leído, que se conoce del tema y que se maneja información.

En relación con esto, me parece importante aclarar que si bien en la enumeración de estos rasgos el centro está puesto en la escritura, no hay enunciación académica sin lectura, en la medida que la idea de intertextualidad -a la que hice referencia en el marco teórico- implica que todo texto es, en definitiva, cita de otros textos. Además, los aspectos relativos a la lectura están incorporados en esta conceptualización de enunciador académico cuando se dice que debe demostrar que ha leído y que conoce el tema.

### 5.3.1.1 La (im)precisión en la terminología y en la definición de conceptos

Los comentarios acerca de la terminología empleada o de la precisión o imprecisión en la definición de conceptos casi no estuvieron presentes en los discursos de los entrevistados. Lo que sí señalaron y cuestionaron es el tipo de registro que emplean los estudiantes, especialmente las marcas de oralidad en los trabajos escritos.

Excepcionalmente, un docente manifestó la importancia de evitar la polisemia en los trabajos que se rigen por las reglas de la producción científica:

*... yo les planteo, les digo “bueno, acá hay reglas básicas de la producción científica (...) que tenemos que tener en cuenta, porque hablamos en el mismo lenguaje que se habla a nivel del lenguaje coloquial, pero nuestras palabras no pueden tener dos significados, las palabras tienen que significar solo una cosa” (d5).*

Este planteo denota algunas de las debilidades que el profesor encuentra en las tareas de escritura realizadas por sus estudiantes, y pone de manifiesto la intervención del docente en el sentido de contribuir a que los estudiantes eviten la polisemia en sus producciones académicas.

En otra entrevista, el tema del léxico empleado por los estudiantes surgió cuando solicité a una de las informantes que explicara a qué factores adjudicaba el mejor desempeño hacia el final de la carrera. Esta profesora, que había manifestado que los trabajos de sus alumnos estaban “muy bien planteados”, fundamentó que

*... hay como una evolución, ¿no?, no es el... el léxico y... y la terminología que encuentra uno en el primer semestre, que es más básico digamos, bueno, hay un... un aprendizaje también de terminología propia de la profesión, ¿no?, que también hace a la composición final (d4).*

En este sentido, cabe destacar que dentro de la oferta de asignaturas optativas de cuarto año del plan de 1987, los estudiantes pueden cursar la asignatura Terminología, que si bien no necesariamente refiere al vocabulario específico de la profesión, aborda, entre otros aspectos, la terminología como área temática.

### **5.3.1.2 La (escasa) fidelidad a las fuentes citadas y el ofrecimiento (o no) de las referencias bibliográficas**

En lo que refiere al uso de las fuentes, algunos docentes plantearon el problema del plagio. Al respecto, uno de ellos recordó una instancia de parcial domiciliario donde solicitó a sus alumnos que realizaran una breve monografía:

*Y fue el único año que hice que, que apelé a ese formato porque no tuve muy buenos resultados. En general, los estudiantes apelaron a estrategias reproductivas dando cuenta de muy poca capacidad de asimilación y reorganización conceptual autónoma del texto, y tuve más de un caso con problemas de plagio (d8)<sup>14</sup>.*

Retomaré este planteo cuando analice las respuestas de los entrevistados acerca de los tipos de trabajos de escritura que solicitan a sus estudiantes. Lo que me importa destacar ahora es que el docente habla de que se ha enfrentado en más de una ocasión a este problema. De esta forma, alude a que las condiciones de producción textual en aula serían más favorables para que los estudiantes elaboren un texto propio.

En otro caso, el plagio fue relacionado con la posibilidad de

*... copiar y pegar textos de Internet; yo empecé a usar programas para detección de plagio, y el año pasado por ejemplo le presenté a una chica que me tomó la... un trabajo, el 99 % era todo plagiado, se lo reprobé y le hice perder el curso. No, no entien... algunas personas, personas que vienen con problemas de antes, no entienden que tienen que citar las fuentes, que no lo pueden pasar como propio (d11).*

Aquí, la docente parece considerar que el incurrir en plagio no obedece a una intención deliberada de los estudiantes, sino a que sencillamente no comprenden la importancia de citar las fuentes. En otras ocasiones, esto es visto como un descuido, donde no queda claro

<sup>14</sup>Se está refiriendo a una asignatura de segundo, en la que también es docente.

dónde está el límite entre plagiar y no plagiar:

*Una cosa que también señalamos fuertemente es este... el respeto del derecho de autor, cómo citan, cómo referencian, el citar y referenciar, porque bueno, ese descuido que está ahí en el límite con el plagio se está viendo todos los días (d12).*

De todas formas, cabe destacar que no todos los comentarios de los entrevistados fueron negativos en estos aspectos. Algunos profesores de cuarto año hicieron referencia al nivel de excelencia de los trabajos escritos de sus estudiantes y una de ellas, al ser consultada sobre las diferencias entre sus estudiantes de primero y cuarto mencionó, entre otros asuntos, la presentación adecuada de la bibliografía:

*Ahí ((en cuarto)) la cuestión ya cambia un poquito, ¿no? Seguramente el paso por la Escuela hace que el estudiante este... adquiera esas habilidades que yo te decía hoy, y tenga otro manejo bibliográfico y otro manejo de la escritura, de la lectura y de la escritura, y eso se ve claramente porque en general esas asignaturas optativas tienen distintas instancias de aprobación, sobre todo se trabaja mucho en un régimen de seminario-taller y lo que se busca sobre todo es la construcción colectiva del aprendizaje; pero de todas formas como hay que evaluar, al final de la asignatura, generalmente presentan un trabajo, que es un trabajo que generalmente lo hacen en grupos, ¿no?; pueden hacerlo en forma individual si lo quieren, pero ahí se ve un nivel de trabajo realmente este... el último, por ejemplo, en el curso [opcional que dicté] el nivel de los trabajos fue de excelencia, ¿no?, porque buena redacción, buena forma de expresarse, la bibliografía adecuada, como que se nota la diferencia del estudiante que entra en primero con el que está en cuarto (d2).*

Al preguntarle sobre cómo entiende que el estudiante adquiere las habilidades que menciona, las atribuyó a las características de la formación recibida y especialmente a los aprendizajes en la elaboración de trabajos en géneros específicos como los informes. De esta forma, la docente pone el centro en los aprendizajes de los estudiantes a partir de los desafíos que supone la carrera. En el mismo sentido, otra docente manifestó:

*En general ((el desempeño)) es bueno, en general es bueno, porque la Escuela hace mucho hincapié en eso, entonces saben presentar la idea, saben citar, saben poner la bibliografía, esos aspectos de presentación, que para mí son de presentación en los trabajos, pero que también los exijo. No, en general son buenos (d9).*

Consultada sobre las razones a las que atribuye ese desempeño, esta profesora aludió a las exigencias de la carrera:

*Claro, yo... te repito, no analizo tanto la parte de lectura y escritura, pero la parte de escritura me parece que es bueno el desarrollo que se hace en la carrera, ¿no? La*

*carrera en eso es muy puntillosa porque parte de la carrera es eso, es justamente ese modelo de trabajo en escritura, de investigación científica, de presentación de bibliografías; y son muy exigentes en eso y bueno, y eso como que va calando, ellos en eso creo que es... lo bueno es eso (d9).*

Con la expresión “parte de la carrera es eso”, enfatiza la idea que ella misma había planteado anteriormente en cuanto a que la formación de los bibliotecólogos implica prepararlos en los aspectos formales de la elaboración de trabajos de investigación científica.

### 5.3.1.3 La fundamentación (o no) de las aseveraciones con argumentos aceptables para la comunidad científica

Más que aspectos relativos a la fundamentación de las aseveraciones con argumentos aceptables -en este caso, para el contexto académico del que los estudiantes comienzan a formar parte- lo que surgió en alguna de las entrevistas fue la mención de dificultades en “el tipo de razonamiento de los alumnos”. Una de las docentes, consultada acerca del desempeño de sus estudiantes en lectura y escritura sostuvo que en el caso de los estudiantes de cuarto año es muy variable, y marcó la existencia de dos niveles, uno muy dificultoso y otro “por arriba del medio”. En el siguiente fragmento se expresa su preocupación con respecto a cómo razonan los estudiantes:

*Sí, yo en realidad esas cosas más que nada las evalúo a la luz de otros, no tanto en la lectura, yo eso no lo chequeo, sino en la comprensión de los elementos, ¿no? Las conceptualizaciones. Hay como dos niveles: hay un nivel donde esas, ese tipo de razonamiento es muy dificultoso, sumamente dificultoso, yo creo que por un tema de formación previo en la propia Escuela que es muy (---), no, yo... y que son dificultades que se notan en otras materias como Estadística y eso. Y, hay otro nivel que no, que tiene un desarrollo por arriba de hasta de lo que yo considero medio, porque hay temas conceptuales que son de difícil aprehensión y ellos los pescan, ¿no? Pero es un grupo más pequeño, muy emergente. En general hay dificultades en ese tipo de razonamiento, no sé si esas dificultades se generaron también con el tema de la comprensión lectora, pero yo esas cosas yo no las chequeo, pero si vos les explicás algo de por dónde tienen que desarrollar y les das como... en la tutoría yo les doy como, les tiro como un hilo, ellos no lo logran agarrar, están muy acostumbrados al tipo de trabajo “hago esto, hago esto”, la receta, entonces ese tipo de razonamiento propio no logran establecerlo bien, en general pasa eso (d9).*

Cabe preguntarse aquí si la entrevistada, al mencionar esas dificultades en cuanto a las “conceptualizaciones”, se está refiriendo o no a las operaciones más complejas del pensamiento que se desarrollan en un nivel terciario. A su vez, su planteo nos remite a cómo las consignas planteadas por los docentes pueden operar como orientadoras de los trabajos

de los estudiantes, o bien como una limitación para que desarrollen un razonamiento propio. Por último, llama la atención el hecho de que manifestó en dos oportunidades que no “chequea” la lectura o la comprensión lectora.

### 5.3.1.4 El uso (in)correcto de las normas ortográficas y gramaticales

Los entrevistados, especialmente los de primero, realizaron un conjunto de observaciones relativas al uso incorrecto de las normas ortográficas y gramaticales por parte de sus estudiantes. Uno de ellos sostuvo que estas dificultades consisten en:

*Cosas muy sencillas, por ejemplo, no saben estructurar una oración, hay oraciones que no tienen sujeto, no es que esté el sujeto omitido, directamente no sabés de qué están hablando. Cortan una oración y empiezan con otra y... y no sabés qué decía la primera y qué decía la segunda. O genera una mezcla de conceptos brutales y... y no es mezcla ni nada (...). Pero, para que entre eso que es tan sencillo ya es un problema menor; yo creo que ahí hay problemas, me parece, vinculados con el desastre que es secundaria y con que hay gente que ha leído muy poco, que hay cosas básicas que no las saben, tenés a nivel de historia, de ciencias políticas, en esas bueno, (---) tendrían que conocer mínimamente; pero aparte la baja comprensión lectora. A veces les cuesta bastante, sin embargo hay casos que no, digo, el problema es que llegan todos los casos. Hay casos que te sorprenden porque tienen una capacidad brutal (d5).*

Otra docente se refirió a los problemas de los estudiantes para armar una frase o armar un título, y también a los errores ortográficos. Desde su perspectiva, estos problemas obedecen a la formación previa recibida, que ha variado -según dice- de acuerdo a las generaciones:

*Eh, cuando, bueno, uno entra en otro tipo de tema o de diálogo un poco más profundo, o de intercambio, o de opinión que le pide al estudiante, ahí se nota un poco más, eh, pero bueno, después no tenemos tampoco una gran oportunidad, pero vistas (sic) que, que bueno, nosotros somos de otra generación, otra formación, se nota mucho o a veces mismo, vos les decís que redacten un título y se nota que tienen como dificultades de armar una frase, de algo más, más rico, vistas (sic), o distinto; pero... o faltas, ahí sí se nota (d1).*

Esta docente atribuye los problemas que identifica a las debilidades de la formación en los niveles educativos previos. Como vimos anteriormente, Carlino cuestiona esa concepción según la cual la escritura es una técnica separada e independiente, que se aprende fuera de una matriz disciplinaria; en ese sentido, las concepciones de la entrevistada no parecen alinearse con esa propuesta que es, en definitiva, inspiradora del nuevo plan de estudios. De todas formas, resulta pertinente considerar que, como sostiene la Real Academia Española, la ortografía, en tanto conjunto de convenciones que fijan las pautas de la correcta escritura

de la lengua, se concreta en reglas que deben ser respetadas por todos los habitantes que deseen escribir con corrección (2010: 23).

En relación con esto, no es el propósito de este trabajo valorar si las percepciones de los profesores con respecto a la falta de dominio de la ortografía por parte de sus estudiantes se ajustan o no a la realidad empírica, pero sí me interesa aclarar que apreciaciones como la que realiza esta docente no parecen ser novedosas. En efecto, Baudelot y Establet (1998: 12) dicen que “el descenso del nivel forma parte de los elementos que componen el paisaje intemporal de la escuela: se le descubre cada año con el mismo pavor, se le deplora hoy en los mismos términos que antaño”. Para ilustrar lo que denominan como “la decadencia, una vieja idea”, hacen un rastreo de comentarios que datan de 1800, realizados por autoridades de diferentes instituciones educativas, en los que predominan las alusiones a los errores ortográficos y a las dificultades de razonamiento de los alumnos.

Por otra parte, me interesa retomar lo planteado por la entrevistada en cuanto a las dificultades de los estudiantes para redactar un título, y hacer un paralelismo con lo expuesto por Ramírez Gelbes (2011: 75) -la autora que cité al hacer referencia a la presentación del *ethos*- cuando dice que en la formulación de los títulos de ponencias, “los autores, en tanto responsables de la enunciación académica, deben presentarse a sí mismos al tiempo que presentan los tópicos y las líneas teóricas que seguirán para tratar esos tópicos”. Esto, que se hace a menudo en una sola oración sería, siguiendo a la autora, un modo de presentar un *ethos* discursivo. En este sentido, vale la pena dejar abierta la interrogante con respecto al tipo de dificultades identificadas por la docente, entendiendo que lo que desde su perspectiva puede ser visto como algo tan simple como armar una frase puede entrañar una mayor complejidad de lo que parece a primera vista. Elaborar algo “más rico” o “distinto” tal vez exija el despliegue de ciertas habilidades que en el primer año de la carrera aún no se han consolidado.

### 5.3.1.5 La (escasa) legitimación de la palabra demostrando que se ha leído, que se conoce el tema y que se maneja información

En relación con la lectura, varios profesores de primer año, más que describir o calificar el desempeño de sus alumnos, aseveraron que “los estudiantes no leen”, o que se quejan de que les mandan a leer mucho. Antes, habíamos visto que las dificultades de los estudiantes en sus tareas de lectura y escritura no aparecieron en forma recurrente cuando consulté a los docentes sobre los principales problemas que enfrentaban en la enseñanza de sus

asignaturas. Sin embargo, al solicitarles que describieran el desempeño típico de sus estudiantes en lectura y escritura el tópico de la falta de lectura o de la poca disposición para leer apareció en reiteradas oportunidades.

En el siguiente fragmento veremos que para una de las docentes de primero, esa falta de lectura es uno de los factores que incide en un desempeño inicial insatisfactorio, tanto en lectura como en escritura. En este caso, cuando habla de ausencia de lectura no se está centrando estrictamente en la bibliografía de la materia. Alude, en un sentido más amplio, a la falta de capital cultural o de conocimiento del mundo, que atribuye a algunos de sus estudiantes:

*Sí. El desempeño inicial yo lo atribuyo, bueno, como todo, con la formación que vienen de secundaria y preparatorio, y a la falta de lectura, de conocimiento de autores nacionales, yo que sé, les nombrás Torres García y no saben quién es, bueno, yo que sé. Un clásico, tienen que hacer una bibliografía de Delmira Agustini, y bueno, en general, digo excepto los mayores algunos no tienen la menor idea de quién es, vistas (sic). Entonces eso la Escuela es bueno porque los forma y creo que se van formando con el tiempo, pero vienen, bueno, con la cultura que conocemos que es un poco pobre (d1).*

Otra profesora señaló que “cuesta un poco hacerlos leer”, y también planteó que si bien los estudiantes encuentran información en la red con facilidad, presentan dificultades con respecto a qué lecturas seleccionar:

*Yo creo que vienen con poca costumbre de leer, creo que es ese el problema. Siempre hay alguien que sí, que lee mucho y que, uno ve que es como un poco el ídolo de la clase (...). Yo creo que no traen un, este... una costumbre digamos, aprendida de leer de años anteriores, el computador e Internet también, este... les ha sacado la, la faci... digamos, con eso encuentran información más fácil, entonces como que al libro no van. Pero ahora, en Internet, también pueden leer, lo que pasa es que (...) yo creo que ellos tienen dificultad y a veces, y es lo que yo estoy tratando de ayudarlos, es en qué leer en Internet, porque pueden leer cualquier cosa (...). O sea que ellos para decir si un material le sirve o no a un usuario, lo tienen que leer; si bien no de punta a punta, pero sí tener una idea del contenido y eso los obliga. Pero no es fácil cuando a ellos se les ha dado, estudian de tal página a tal página. Porque tú ves que hay años en que hay estudiantes que te vienen con aportes, que te dicen “profesora, esto lo encontré en tal lado” y está bárbaro, pero otros se limitan exclusivamente a la bibliografía e incluso tratan de preguntarte cuál es lo elemental para no leerlo todo. Yo trato de decirles que todo es, es útil y todo, por lo menos tienen que leerlo (d6).*

Como mencioné, fueron varios los profesores que mencionaron este asunto: “de repente, hay gente que te plantea como problema que le mandaste a leer mucho” (d8), dijo un profesor. Algunos de ellos explicaron las estrategias que emplean para asegurarse de que

los estudiantes lleguen a una comprensión correcta de los textos, sobre las que volveré más adelante cuando analice las ayudas que los profesores manifiestan proporcionar a sus estudiantes para la realización de las tareas de lectura y escritura. Otra profesora, al referirse al desempeño de sus estudiantes de primero, sostuvo:

*... encontramos serias dificultades para que lean, este... a pesar de que hacemos tod... hacemos digo porque yo trabajo, porque yo trabajo en forma conjunta con un ayudante de curso, que hace muchos años que trabajamos juntos, este... para que lean el material que se les recomienda y generalmente lo que están buscando siempre es que uno les diga bueno “es esto lo que tiene que leer y nada más”, es decir, como que hay que incentivarlos a la búsqueda y a la lectura, y a que realmente se interesen por leer algo más de lo que uno propone como bibliografía, ¿no? (d2).*

De esta forma, parece que la falta de lectura no se remite solamente a los textos recomendados por los profesores. Otra profesora perteneciente al mismo tramo de la carrera, que también había manifestado la falta de lectura por parte de sus alumnos, señaló que esto sucede aun cuando no les indica materiales demasiado extensos:

*Libros en general no les doy porque les reparto yo material escrito y... te podría decir que a lo mejor un 30% así lo lee, el resto no, viene a la clase a escuchar y les cuesta, les cuesta ya llegar con la clase leída (...). Puede ser la primera clase o la segunda, después ya abandonan la lectura (d10).*

Esta docente atribuyó la falta de lectura a las características de su materia, puesto que considera que hay otras más afines a la carrera y que los alumnos, una vez que comienzan a leer y no entienden, esperan las explicaciones de la clase. En su planteo, llegó a manifestar asombro por el hecho de que en una oportunidad unas estudiantes habían leído:

*... claro, se esperan a que cuando yo voy a dar la clase les explique y (---), o sea que, puede ser que no les dé el tiempo, no creo tanto eso, pienso que no es eso por falta de tiempo, es que a lo mejor las otras materias... también vamos a decir la verdad, las otras materias les llevan, no conozco bien la carrera, digamos, doy clases sí, pero digamos, pienso que son materias que son las restantes de primer año que tienen que leer bastante, entonces, posiblemente la mía no es de leer tanto, es leer el material que yo les preparo que no es tanto, pero hay fórmulas, hay otro tipo de cosas entonces ya entre una u otra ta, leen lo otro y dejan esta la cual yo ya voy a explicar, lo otro capaz que el régimen que tienen las otras materias es más obligatorio leer, el profesor no les da en clase nada, tienen que leer un texto y comentan. En mi caso no, yo igual tengo que dar todo en clase para que puedan entender, entonces puede ser eso, como tienen la otra alternativa... Y se ha dado, el año pasado hubo tres o cuatro chicas que me asombró porque realmente habían leído (d10).*

Esto nos remite a una investigación realizada por Carlino y Roni (2013: 1), donde las autoras

encontraron que “si el docente institucionaliza el conocimiento disciplinar antes de que lean obtura la oportunidad de que los alumnos experimenten la necesidad de recurrir a los textos”. En cambio, “cuando el profesor posterga esta institucionalización y regula e institucionaliza para qué y cómo utilizar los textos, los estudiantes aprenden a usarlos y ganan autonomía en su interpretación”. Por supuesto, no es mi propósito poner en cuestión las prácticas docentes de la entrevistada sino mostrar, a partir de una situación que ella señala como problemática, la existencia de planteos desde los cuales se entiende que “para leer y aprender una materia, la exposición del conocimiento disciplinar por parte del docente debe estar acompañada y precedida por la regulación e institucionalización de las prácticas de lectura esperadas” (Carlino y Roni, 2013: 1).

Otro de los docentes de primero que también sostuvo que a algunos estudiantes les cuesta leer, no se refería estrictamente a la disposición para la lectura, sino a las dificultades en la interpretación de los textos: “el otro tema que también es notorio es que les cuesta a veces leer bien, les cuesta leer bien”, enfatizó. Cuando le solicité que ampliara su respuesta, manifestó:

*... yo los hago leer mucho autores clásicos, y eso les cuesta un poco leerlos, ¿no? A veces se eligen autores también demasiado difíciles, ¿no? Por ejemplo ellos creen que Lorca es fácil de leer, pero Lorca no es fácil de leer, y entonces cuando eligen a Lorca generalmente lo leen a medias, ¿no? (d16).*

Las palabras de este profesor pueden analizarse a la luz de lo planteado en el marco teórico de este trabajo, cuando me referí, citando a Bajtín, al hecho de que la significación de un enunciado, si bien se comprende sobre el trasfondo de la lengua, requiere del conocimiento de otras enunciaciones concretas. Esto es fundamental, como vimos, no solamente en el abordaje de los textos literarios -como en este caso- sino cuando los estudiantes se acercan a los textos académicos.

Por otra parte, si bien las apreciaciones de los docentes con respecto a que los estudiantes no leen predominaron en los profesores de primero, este problema también estuvo presente en algunos planteos acerca del desempeño de los estudiantes de cuarto año:

*... esto de ver que no leen a mí me preocupa, me preocupa mucho más que la asignatura, de que no leen, no se leen las noticias, no se lee la prensa, pueden no leer una novela, porque nosotros vamos a trabajar en esto, como a veces me preocupa que no sepan buscar en una base de datos, y de repente en primer año insistimos mucho en eso, aunque no sea el contenido de nuestra asignatura, pero sí, porque también van a trabajar con información, tienen que saber buscar, en*

*principio, porque esa va a ser una tarea fundamental en su trabajo (d4).*

Así, la falta de lectura no parece restringirse a los géneros académicos. A su vez, esta entrevistada mostró su preocupación por las dificultades de los estudiantes de primero para buscar información. En lo que refiere a la lectura de la bibliografía recomendada en su curso, sostuvo:

*En cuanto a lectura hay un tema que... pero que no tiene que ver con las capacidades, tiene que ver con los tiempos que yo te decía, que veo que se les da bibliografía y no leen, pero... nada, de... de dejar espacio en el aula para armar grupos, para que lean cosas que deberían leer por su cuenta, este... pero creo que tiene que ver más con los tiempos, ¿no? (d4).*

De este modo, atribuyó la ausencia de lectura a la falta de tiempo por parte de los estudiantes, y no a la existencia de dificultades para comprender los textos. De todas formas, lo que resulta interesante aquí es que las propuestas que realiza en aula son vistas como una solución al problema de la falta de lectura más que como una estrategia deliberada para apoyar a los alumnos en esa tarea. Otra profesora de cuarto año puso el énfasis en que los estudiantes “tienen problemas de comprensión lectora”. “Muchos, muchos más de los que yo quisiera”, acotó (d18).

Estas diferentes representaciones acerca de las tareas de lectura realizadas por los estudiantes, que emergieron durante las entrevistas, coinciden con los comentarios que Carlino (2005: 22) atribuye a los docentes:

“Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen”. Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera hacer algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

La autora señala que esta queja encierra una falacia y, al mismo tiempo, un rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario. De esta forma, cuestiona el supuesto de que la lectura y la escritura son habilidades generalizables y que se aprenden de forma separada e independiente del aprendizaje de cada disciplina (Carlino, 2005). Como ya mencioné en varias oportunidades, Carlino es citada en el plan de estudios cuando se fundamenta la inclusión de la alfabetización académica, y desde su perspectiva, se trata de una tarea que debería involucrar a los docentes de las diferentes asignaturas.

Con esto, se vislumbra entonces una distancia entre los fundamentos de la incorporación de la alfabetización académica como propuesta institucional y las concepciones de los profesores acerca del desempeño de sus alumnos como lectores y escritores.

Hasta aquí, he presentado y analizado lo que dicen los profesores acerca del desempeño de sus estudiantes en lectura y escritura, considerando los principales rasgos del enunciador académico. A continuación, me centraré en los diferentes modos en que los docentes entrevistados conceptualizan la alfabetización académica en el contexto del nuevo plan de estudios en el que comenzarían a participar como docentes.

### 5.3.2 Cómo conceptualizan la alfabetización académica

En la introducción de este trabajo sostuve, siguiendo a Rodrigo *et al.* (1993), que el estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende explicar la estructura latente que da sentido a la mediación docente en el currículum. Para estos autores, son precisamente esas concepciones acerca de los contenidos propuestos en el currículum y de sus condiciones de trabajo las que llevarán a los docentes a interpretar, decidir y actuar en la práctica.

Las ideas de los profesores relativas a los contenidos propuestos en el currículum fueron relevadas, durante las entrevistas, cuando les consulté acerca de la incorporación de la propuesta de alfabetización académica en el nuevo plan de estudios. En este apartado me referiré, específicamente, a lo que dicen los docentes sobre la alfabetización académica como parte del currículum, y dejaré para el siguiente el análisis de lo que dicen los docentes acerca de sus modos de actuar en la práctica.

Como planteé en el tercer capítulo, desde el enfoque de la alfabetización académica se resalta el papel de los docentes de las distintas asignaturas en la introducción de los estudiantes en las prácticas discursivas específicas de la universidad y de las disciplinas. Sin embargo, los resultados de las entrevistas evidencian, por un lado, algunas preocupaciones por apoyar a sus estudiantes en sus tareas de lectura y escritura, y por otro, aunque parezca paradójico, el hecho de que la propuesta de alfabetización académica incorporada en el nuevo plan de estudios parece resultarles ajena.

Una buena parte de los entrevistados, al ser consultados con respecto a qué entienden por alfabetización académica, expresaron que se trataba de introducir al estudiante en la vida universitaria o en aspectos relativos al cogobierno. Esto, si bien no se apega estrictamente a

lo que sostiene Carlino, coincide con lo planteado en el plan de estudios, donde se dice que la alfabetización académica se propone introducir al estudiante en el ámbito universitario. En adelante, veremos cuáles son las principales visiones de los profesores.

### 5.3.2.1 La visión acorde al enfoque o a lo que dice el plan de estudios

Un grupo importante de profesores manifestó un concepto de alfabetización académica muy semejante al planteado por Carlino, o bien a lo dicho en el plan de estudios, puesto que la vinculan con técnicas, procedimientos o contenidos que forman parte del trabajo académico:

*Bueno, mi entendimiento es intuitivo, ¿no? Porque no tengo formación en el campo, pero por lo que veo, por lo que me han informado, por lo que me han contado, a lo que se apunta a que el estudiante se familiarice con técnicas, procedimientos, contenidos, que hacen al trabajo académico, al tipo de producción de textos, no solo de textos, porque también hay a nivel de producción oral del discurso; que es... y con textos, formatos, discursos, que son necesarios para la vida académica (d8).*

Este profesor, si bien planteó que conoce del tema intuitivamente, sostuvo un concepto que se aproxima al planteado en la bibliografía y en el plan.

Otro de sus colegas comenzó diciendo que se trata de una pregunta “brava”, y relacionó el concepto con el manejo de lo que denomina “herramientas académicas” y con aspectos formales de la elaboración de trabajos:

*Pah, esa es brava, porque no creo que haya dos definiciones. Bueno, sobre todo aprender a manejarnos con las herramientas académicas, en cuanto a lo que tiene que ver con... con lectura y escritura académica, presentación de trabajos científicos, presentación de citas bibliográficas, que ese es todo otro tema, que en primer año recién lo están empezando a conocer, digamos, pero en cuarto año, eh, vos te das cuenta que todavía no dominan la... es cierto, eh, porque a mí es un tema que me cuesta bastante también, reconozco, eh, que hay muchos estilos, muchas normas, entonces a veces es difícil, que te piden por la APA, que te piden por la ISO, que te piden por otra cosa, entonces a veces es difícil aprender a normalizar tantas normalizaciones, por así decirlo. Eh, pero creo que bueno, que la alfabetización académica pasa por eso, es cómo manejarnos desde el punto de vista formal con los trabajos en... en el ámbito académico (d3).*

Desde otro punto de vista, hay docentes que más allá de esos aspectos, incluyeron cuestiones relativas al contexto institucional en que se encuentran los estudiantes:

- ¿Qué entiende usted por alfabetización académica?
- Y... nadie está de acuerdo.
- Pero no, la pregunta es qué entiende usted.

*- Eh, más allá de escribir, de leer y escribir, que debería reforzarse, ¿no?, que debería haber un refuerzo a todo lo que significa leer y escribir, eh, significa elaborar informes, presentar trabajos, las estructuras, la estructura básica de una tesis, eh, metodología de la investigación aplicada a todas las asignaturas, eh, pasa que la alfabetización académica es... el uso de fuentes bibliográficas, tanto en línea como impresas, bases de datos, eh, la universidad además, eh... qué comprende la universidad, cómo trabaja (d11).*

Esta entrevistada sostuvo, también, que para los estudiantes significa “saber dónde se está parado”:

*Para mí la alfabetización académica significa saber dónde se está parado, dentro de la universidad, el servicio universitario, desde qué es el cogobierno, saber que ellos tienen en sus manos el destino de la docencia que quieren, del título que van a recibir, de los programas de estudio, digo que es... son más que... no es un simple este... no es que mira, no es que simplemente que tiene una mirada sobre... sino que es participante de todo ese proceso y tiene que conocerlo (d11).*

En la misma línea, otra entrevistada planteó:

*Bueno, la alfabetización académica en realidad este... yo creo que es un aspecto, eh, que involucra una serie de habilidades, como te decía hoy, que debe desarrollarse o debe fomentarse en el estudiante para que pueda hacer un buen uso y que pueda ser un estudiante, digamos, con las competencias apropiadas del estudiante universitario, ¿no? Y este sentido hay una serie de aspectos que yo creo que pasan por distintos enfoques; dentro de la alfabetización académica estaría todo lo que tiene que ver con conocer cuál es el contexto universitario en el cual me estoy desarrollando, ¿no?, por ejemplo; pero también dentro de la alfabetización académica entraría saber aprender a redactar un trabajo y qué características debe tener ese trabajo para que sea un trabajo científico, eh, saber cómo buscar bibliografía, ¿no?, más allá de que después para nosotros el buscar bibliografía, es parte de nuestro trabajo (...). Y yo creo también que la alfabetización académica también pasa por estar muy imbuido de lo que implica la... la profesión que elegí, en este caso ser bibliotecólogo, que es para lo que yo formo, pero también lo que implica la institución a la cual pertenezco y el contexto general de la institución a la cual pertenezco (d2).*

En otros casos, los profesores relacionaron la alfabetización académica con las herramientas que deben incorporar los estudiantes en la vida universitaria, con el aprendizaje de formas de estudio y con qué implica ser estudiante universitario (d4, d7). El aprender a escribir textos académicos, el manejo y gestión de la información y el ingreso al mundo de las formas de producción y divulgación científica también estuvieron presentes (d5). En una de las entrevistas, la informante señaló las lecturas previas de Carlino:

*Bueno, es casi nada ((se ríe)). (...) yo no soy especialista ni mucho menos en el tema, pero nos fuimos metiendo a través de las lecturas de Carlino, y es en la línea de Carlino que... que se está encarando la alfabetización académica en la Escuela,*

*este... leer y escribir en la universidad diríamos, cómo enseñarles a hacer producciones, a distinguir distintos tipos de discurso, a referenciar bien, a citar bien, que por otro lado acá en la Escuela ese ((enfatisa)) tema de las citas y las referencias es objeto de estudio, ¿eh?, las normas que se aplican a nivel internacional, las normas que se aplican en distintos campos, no se cita igual en ciencias sociales que en medicina; bueno, todo eso, el porqué digamos, el fundamento de la cita y la referencia (d12).*

En esta ocasión aparecen una vez más las relaciones entre la alfabetización académica y el objeto de estudio de la carrera. A la vez, la distinción entre los distintos tipos de discurso puede remitirnos al planteo de Bajtín y a la idea de que cada género tiene sus formas discursivas características.

Como acabamos de ver, en varias oportunidades los docentes mencionan el ofrecimiento de las referencias bibliográficas de las fuentes. Este rasgo del enunciador académico, si bien no parece estar excluido en la perspectiva de Carlini, no es un aspecto destacado por la autora. Otro asunto en el que insistieron los docentes fue el hecho de que la alfabetización académica se vincula con los distintos elementos que deben formar parte de un trabajo científico.

### 5.3.2.2 La visión abarcativa

El siguiente fragmento del diálogo que mantuve con una de las entrevistadas ilustra una visión más bien abarcativa de la alfabetización académica, en la medida que, además de vincularla con aspectos relativos al manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la asimila al conocimiento académico en general.

- *Bueno, alfabetización académica yo diría que es un tema, bueno, bastante global, bueno, que entiende desde lo... desde lo informático hasta todo, todo lo que se entiende por... vamos a decir por conocimiento, ¿no?, conocimiento académico.*
- *Cuando hace referencia a lo de... a lo informático, ¿a qué se refiere?*
- *Ah, también el manejo de la informática, porque bueno, es una parte para mí importante de la alfabetización académica, si vos no sabés manejar bien las TIC, bueno, las ... bueno, las TIC, sabés qué son, bueno, las TIC, la computadora forma parte de... no saber manejar una base de datos en línea, todo eso, todo eso forma parte de la alfabetización académica.*
- *¿Y qué otros aspectos estarían incluidos en la alfabetización académica? Usted planteaba "es global, abarca lo informático y luego engloba todo", ¿no?*
- *Todo lo que sea lectura, sí, lectura sí por supuesto, el material, todo, escrito, bueno, ya sea que esté en línea o no esté en línea (d1).*

Esta relación entre la alfabetización académica y las TIC, así como una concepción muy abarcativa de la alfabetización académica también estuvieron presentes en el discurso de otra entrevistada, que la definió como todo lo que permite tener una mejor formación

profesional. En sus palabras:

*Bueno, yo tengo que confesarte que como ya es mi último año de... de Escuela y demás, no estuve participando mucho de esta parte. Pero, sí yo entiendo que por alfabetización académica, consiste en cómo tener acceso a la información a través de los distintos medios. Es decir, no solo la lectura sino todo lo que puede dar por ejemplo, los... lo que nosotros decimos las TIC acá, o sea nosotros, los multimedia o lo que sea. Yo por alfabetización académica entiendo todo aquello que permite poder tener una mejor formación profesional (d6).*

En este fragmento que veremos a continuación, otro docente planteó un concepto de alfabetización académica vinculado con la formación de los estudiantes en cuanto a determinados hábitos y reglas que deben cumplirse en la universidad, así como las orientaciones relativas a cómo manejarse en la construcción de su trayectoria curricular. También aludió a la necesidad de la alfabetización académica para docentes, aspecto que no es reconocido en la bibliografía.

*Ah, gran pregunta, qué es la alfabetización académica... Y ahí va de acuerdo a la forma de verlo, yo creo que el objetivo de la alfabetización académica como está planteada, es como... un poco como, me remite a las discusiones de lo que era la alfabetización y la información, ¿no? La alfabetización académica es que el alumno sepa cómo moverse en el entorno de lo que es la universidad y lo que es el conjunto de individuos que definimos lo que es estar alfabetizado académicamente, entendemos que esa persona tiene que conseguir saber. Ahí también el imaginario de que, “yo vengo acá, bueno, vos tenés que cambiar tus hábitos de costumbre, tu forma de estudio, la manera en que hacés las cosas, cómo venís”, es decir, “yo acá tengo todo controlado, está todo perfecto, el que tiene que venir y cambiar sos vos que llegás acá”. Y, la alfabetización académica en la práctica no puedo obviarme de lo que termina siendo, termina siendo un poco eso, es un poco buscar el condicionamiento del individuo a que cumpla con determinadas reglas y se comporte de determinada manera y cumpla con determinados protocolos que, no son muy formales, son algunos implícitos y otros explícitos (d14).*

Este profesor sintetiza su planteo diciendo que de lo que se trata, es de “explicarle al individuo, condicionarlo y formarlo para que pueda manejarse en este instituto que es de formación terciaria, que es la Universidad de la República” (d14). A esto, agregó que desde su mirada, la alfabetización académica abarcaría también la orientación a los estudiantes y al cuerpo docente con respecto a los procesos de cambio curricular que está transitando la Universidad.

*Pero ta, en general es eso, o sea, para mí el tema de la alfabetización académica, es... tendría que ser algo constante durante todo el curso, cuando ves una misma necesidad del estudiante de primer año que, a su vez, tiene enfrente al de cuarto año que va a tener que elegir sus optativas, u hoy en día, por ejemplo, que tiene que estar construyendo lo que va a ser su perfil de carrera en el plan nuevo, ¿ta?*

*(...) Y bueno, alfabetización académica necesitaríamos en general, el cuerpo docente también para poder entender lo que son estos nuevos planes de estudio, y cómo le impactan al alumno (d14).*

Este planteo también nos sugiere la situación en que se encuentran este docente y sus colegas ante estas transformaciones. Según su parecer, estos cambios imponen desafíos no solamente para los estudiantes, sino también para los profesores.

### 5.3.2.3 La visión inadecuada

Por otra parte, algunas docentes de cuarto año expresaron una visión que no se adecua al concepto de alfabetización académica tal cual lo hemos manejado, ya sea asociándola a los conocimientos básicos para continuar en la carrera o a la formación docente. A continuación citaré el planteo de una de las profesoras que la asocia con los conceptos básicos o con lo que denomina “lo mínimo para comenzar”.

- *Pienso que dentro de ahí están los conceptos básicos que tiene que tener el estudiante para comenzar luego en los años siguientes, a continuar con la carrera, pero eso es lo mínimo el cual reúne todas las materias que son claves para el comienzo, para la continuación mejor dicho de la carrera. Pienso que es eso, no sé si es eso o no, realmente.*
- *¿A qué se refiere cuando habla de conceptos básicos?*
- *O sea, lo mínimo necesario para poder comenzar. Que pienso que, bueno, en este caso, en todas las carreras hay unos conceptos en los cuales... como de arranque, ¿no? Tener eso básico para después de allí sacar... en esta materia como es ((nombra su asignatura)) es utilizada por la materia de los otros años, está Computación también, creo, dentro de este grupo. Son herramientas para poder ser usadas en el correr de la carrera por las otras materias, ¿no? (d10).*

Si bien aquí no se relaciona la alfabetización académica con lo enunciado en la bibliografía o en el plan de estudios, está presente la idea de alfabetización académica asociada a las herramientas que podrán usar los estudiantes a lo largo de la carrera. Precisamente, este fue uno de los aspectos recurrentes en las entrevistas a las integrantes del equipo de elaboración del plan.

En otro caso, como anticipé, se asimiló la alfabetización académica a la formación docente. En palabras de la entrevistada:

- *Mmm... no sé a qué te referís, si estamos hablando... Primero, los docentes salimos de la... salimos a dar clases sin ninguna formación previa, empezamos por ahí. Nosotros tenemos algunas instancias de, en Ciencias Sociales, que se está abriendo un poco en cuanto a la preparación de docentes, (...) pero en general, no existe ninguna preparación como tienen, por ejemplo, los docentes de secundaria o*

*los maestros que, inclusive, hasta tienen una materia que es Pedagogía. Nosotros no tenemos absolutamente nada. Entonces, empezando por la alfabetización, eh... eh... lo que tiene que ver con la preparación nuestra sería muy importante de que, desde mi punto de vista, es un debe que tiene la Universidad.*

*- ¿Y cuando se habla, por ejemplo de alfabetización académica dirigida hacia los estudiantes, que es como se plantea en el plan de estudios...?*

*- Cómo se plantea en las materias y como se (---).*

*- No. En el plan se dice que uno de los propósitos del Ciclo Inicial es introducir al estudiante en los principios de la alfabetización académica, y se habla de cómo tendrían que tener lugar esas acciones a lo largo de la carrera. En relación a esa propuesta...*

*- Propuesta, sí, sí sí. Porque los, muchos de estos estudiantes van a ser los futuros docentes (d13).*

Otra profesora del último año se refirió, incluso, a que la alfabetización académica “es una especie de reconversión emocional de los docentes”. Consultada al respecto expuso una idea bastante alejada de la propuesta original, más bien relacionada con el vínculo entre el desempeño profesional y la docencia:

*Yo tengo esa impresión, de que los docentes somos personas que... que sabemos bastante de algo, muchos no tenemos experiencia en lo que hicimos, hay muchos docentes que nunca vieron un usuario, ni atendieron una persona, ni tienen un niño que les pide “upa” para que le lea un cuento y vienen y dan clase, y... me parece que hay un modelo que... si realmente nos queremos alfabetizar académicamente tiene que mezclarse con el mundo real (d18).*

Estos planteos resultan elocuentes con respecto a que no basta con incorporar la alfabetización académica en el diseño curricular. Sería preciso formar a los docentes sobre el tema, de modo que puedan contribuir con éxito a concretar esos aspectos previstos en el plan de estudios.

A partir de los resultados de las entrevistas he identificado entonces tres visiones, una visión abarcativa, donde se plantea un concepto de alfabetización académica bastante más amplio del que se presenta en la bibliografía y en el plan de estudios; una visión un tanto inadecuada, que la identifica con la formación docente o con algunas herramientas o asignaturas necesarias para continuar con la carrera, y una visión más bien acorde a lo que se enuncia en la bibliografía o en el plan. Seguidamente, desarrollaré lo que dicen los profesores acerca de sus modos de actuar en la práctica. De esta forma, podremos conocer mejor las distancias o acercamientos entre la propuesta institucional y lo que los profesores manifiestan que hacen.

### 5.3.3 Lo que dicen acerca de sus modos de actuar en la práctica

Los modos de actuar en la práctica por parte de los docentes incluyen, para Rodrigo *et al.* (1993), la selección de libros de texto, la toma de decisiones, la adopción de estrategias de enseñanza y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas cuestiones -que seguidamente serán objeto de análisis- fueron relevadas cuando consulté a los profesores sobre los tipos de trabajos escritos que solicitan a sus estudiantes, los apoyos que les brindan en las tareas de lectura y escritura, los criterios que consideran en la recomendación de bibliografía, y los aspectos que señalan en las devoluciones de los trabajos realizados por sus estudiantes.

#### 5.3.3.1 Qué tipos de trabajos escritos solicitan a sus estudiantes

En el segundo capítulo presenté la noción de género discursivo de Bajtín y cité un trabajo de Silvestri acerca de los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Bajtín, como mencioné, plantea que en las distintas esferas de la actividad humana se elaboran tipos relativamente estables de enunciados, denominados géneros discursivos. El autor sostiene que la riqueza y variedad de estos géneros es inmensa, abarcando desde las réplicas de un diálogo cotidiano hasta las múltiples manifestaciones del discurso científico (Bajtín, 2005). Como vimos, su planteo ha sido retomado por Silvestri (2000), quien señala que una elección incongruente o un precario dominio del género comprometen la intercomprensión. De esta forma, sostiene Silvestri, los géneros no solo cumplen funciones comunicativas sino que también mediatizan procesos cognitivos.

A su vez, di Stefano (2009: 88), desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior, sostiene que “los tipos de trabajo de escritura que se solicitan al alumno de posgrado son un indicador de las representaciones sociales sobre el perfil del alumnado que domina en las instituciones”. De esta manera, las tareas requeridas por los profesores nos informan no solamente del género discursivo en el que se inscriben, sino que dan cuenta de las ideas o conceptos de los profesores acerca de los alumnos que deben realizarlas. En este sentido, si bien la autora se refiere a la formación de posgrado, consideré que consultar a los profesores específicamente por los trabajos escritos que demandan a sus alumnos podría aportar al conocimiento de sus concepciones con respecto a las tareas que son capaces de realizar.

Dentro de los tipos de trabajos de escritura que los docentes manifestaron solicitar a sus estudiantes en primer año, se encuentran los índices bibliográficos de publicaciones

periódicas, las compilaciones bibliográficas sobre un tema, los asientos bibliográficos, los ejercicios numéricos, los trabajos prácticos donde los alumnos deben realizar informes breves y los trabajos parciales con preguntas o temas por desarrollar.

Por otra parte, los profesores de cuarto año mencionaron los trabajos de investigación donde se solicita la presencia de diferentes partes formales; los informes donde los estudiantes se asumen como responsables de una unidad de información y explicitan qué insumos se deben adquirir para preservar o almacenar documentos; los aportes para trabajos de investigación, como redacción de objetivos, pautas de entrevistas o síntesis de lecturas; los documentos de análisis y comparación de diferentes bases de datos, la evaluación de sitios web, los documentos donde expresan la selección de un problema y explicitan el marco conceptual desde el cual será analizado; así como la realización de un informe de investigación o tesis.

Estos trabajos bastante diferenciados en el primero y el cuarto año confirman la adecuación de los criterios que consideré para la selección de la muestra de docentes, cuando entendí pertinente que pertenecieran o bien al tramo inicial de la carrera o al tramo final, ya que según el año de la carrera en que se encuentren, se exigiría a los estudiantes la elaboración de trabajos en diferentes géneros.

Precisamente, un profesor perteneciente a ambos extremos de la carrera relató una experiencia que ya mencioné, en la que a partir de las dificultades de los estudiantes para producir un discurso propio, optó por proponerles la realización de parciales en aula y no domiciliarios. Cuando le consulté acerca de las ventajas que ofrecía el parcial presencial en relación con el parcial domiciliario, sostuvo:

*Yo creo que, primero el tema del plagio, que (...) nunca es fácil ni de probar ni de manejar, lo elimina, es decir, suprime un escenario inestable, que para mí es algo inestable. Después aborda otra dificultad que yo detecté ahí y que todavía no he podido ver bien cómo neutralizarla, es el hecho de que para muchos estudiantes, me da la impresión a mí, es muy difícil producir un discurso autónomo no memorístico. Para planteártelo en tema concreto, a mí me da la impresión de que a muchos estudiantes si uno le pide que lean algo en su casa y después vengan acá y lo vuelquen en una hoja en blanco sin tener el texto enfrente, los estudiantes entienden cuál es el proceso, después lo pueden hacer bien, mal o regular, pero visualizan el proceso. Mientras que si uno les dice que tienen que producir algo, un texto en su casa con el libro enfrente y con todo el material a disposición, lo cual ya inhibe cualquier cuestión memorística porque no tienen que memorizar nada, lo tienen todo en su casa, tienen que venir acá y entregarlo, hay estudiantes que les cuesta mucho más entender qué es lo que uno pretende. Entonces a mí me da la*



*impresión (...) de que ese tipo de producción que le exige mayor nivel de autonomía y de construcción de un discurso propio, funciona mejor en las etapas más avanzadas de la carrera. Que, de repente pedir un formato de ese tipo en las etapas iniciales, no toma en cuenta el hecho de que hay herramientas conceptuales y procesos de conocimiento y de construcción de conocimiento y de texto, con los que el estudiante aún no se ha familiarizado. Ojo, de repente lo que tendríamos que hacer los docentes es tratar de que eso sucediera ya en el primer semestre, pero bueno, yo al menos no he encontrado la manera de lograrlo, ¿no? No la he encontrado (d8).*

De este planteo, me interesa destacar, en primer lugar, los aspectos referidos a las dificultades de los estudiantes en cuanto a la atribución de la responsabilidad enunciativa. Como vimos en el tercer capítulo, desde la didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior se plantea que este es uno de los problemas presentes en los trabajos de escritura de los estudiantes universitarios, sumado a las dificultades para construir el enunciador y el enunciatario de los textos. En segundo lugar, otro problema identificado por el profesor es que a los estudiantes les cuesta construir un “discurso propio”; esto da lugar a algunas reflexiones acerca de cómo una propuesta de trabajo en uno u otro género puede ser más o menos adecuada de acuerdo al momento de la carrera en que se encuentran. En tercer lugar, el profesor reflexiona sobre el papel de los docentes, y especialmente acerca de qué tipo de trabajos solicitar a sus alumnos de acuerdo a las dificultades que identifica. Por último, habla de la familiarización de los estudiantes con herramientas conceptuales y procesos de conocimiento y de construcción de conocimiento y de texto. Como hemos visto, tanto desde la alfabetización académica como desde el enfoque centrado en los aspectos cognitivos y metacognitivos, se alude al papel de la escritura en la construcción del conocimiento. Si bien en este caso se vislumbran esas posibles relaciones, se trata de un asunto para nada evidente en las entrevistas.

### 5.3.3.2 Los apoyos que manifiestan brindar a sus estudiantes

Como sostuve en el segundo capítulo, siguiendo a Mazza (2003), nadie es experto en escritura, sino en la escritura de determinados géneros discursivos. A su vez, desde diferentes enfoques para la enseñanza de lectura y escritura en la universidad, reseñados en el tercer capítulo, se sostiene que los profesores de las diferentes materias podrían ocupar un papel importante en la enseñanza de esos géneros. Considerando estos aspectos, una de las preguntas que realicé a los profesores fue qué tipos de apoyos brindaban a sus estudiantes para la realización de sus tareas de lectura y escritura.

A continuación analizaré sus respuestas, identificando las acciones que manifiestan realizar

y los aspectos que consideran que no pueden enseñar. Del mismo modo que en los apartados anteriores procuraré, cuando lo entienda necesario, distinguir los planteos de los profesores del tramo inicial y del tramo final.

Consultados acerca de estos apoyos, algunos profesores de primero mencionaron la insistencia a los estudiantes para que leyeran la bibliografía, el seguimiento personalizado para que realicen con éxito las tareas del curso, la explicitación de las lecturas obligatorias, la evacuación de dudas, las ayudas para extraer lo esencial de un texto, la realización de clases adicionales, la presentación de ejercicios con solución, así como la elaboración de tutoriales y alguna guía de lectura o de escritura. En cuarto, nombraron el seguimiento de trabajos de investigación, el señalamiento de los aspectos principales de cada texto, las preguntas sobre algunos textos y las recomendaciones de lectura. No olvidemos que en este último tramo de la carrera se les solicita que presenten trabajos escritos donde abordan algún problema de investigación, a diferencia del primer año, en el que se trata, más bien, de responder preguntas de parcial o resolver ejercicios prácticos.

Un aspecto a destacar fue el hecho de los entrevistados no se explayaron demasiado en sus respuestas, identificando en algunos casos el apoyo con el medio a través del cual se realiza. Es así que en varias ocasiones mencionaron, por ejemplo, el contacto con los estudiantes a través del correo electrónico. La experiencia más detallada fue presentada por un profesor que participa en ambos tramos de la carrera. Veamos parte del diálogo que mantuvimos.

- *¿Brinda usted algún tipo de apoyo u orientación a los estudiantes en las tareas de lectura y escritura?*

- *Bueno, yo lo que hago a veces es trabajar con algunos materiales en clase y enseñarles a... a leer la parte de atrás del texto, (...), yo les obligo a leerlos antes o les traigo impresos a clase para que, les dejo veinte minutos para que lo lean en clase. Y cuando me miran con cara de pánico, que no entendieron nada, hacemos el ejercicio de leer eso.*

- *¿Qué significaría leer la parte de atrás del libro?*

- *La estructura. La estructura conceptual, hacemos marcos conceptuales con lo que plantea el texto. Y después yo lo que hago son ejercicios, se hacen en Harvard, se hacen en Chicago, de reescribir textos que han hecho ellos con los criterios muy sencillos. Bueno, cada concepto un párrafo, la primer oración de cada párrafo, concepto central; las siguientes oraciones, conceptos accesorios al concepto central, nada más. Con eso empezamos a trabajar, y vienen con mamotretos y se van con algo que los ponés en el traductor de Google y te lo traduce. O sea que, esa es la técnica que tienen los yanquis, que, claro, vos me podrás decir "bueno, pero todos escriben igual o, puede ser muy aburrido". Bueno, pero es como el que hablo y está bien escrito. Y si vos querés leer rápido, leés la primera oración de cada párrafo y te enterás de qué tiene un artículo en un ratito. Entonces, eso, yo lo*

*manejo y trato de que, no solo lo doy como una receta ni, ni como una obligación, digo “bueno, si a ustedes se les complica ser un buen latino que escribe bonito, hagan esto y seguramente se los van a publicar en todos lados” (d5).*

Me interesa resaltar algunos aspectos de este fragmento: primero, que contrariamente a lo que se plantea en algunos trabajos acerca de que los profesores no suelen ocuparse de la lectura y la escritura en sus materias, este docente manifiesta realizar ese tipo de actividades al menos puntualmente; luego, sus alusiones a la “cara de pánico de los estudiantes” frente a sus propuestas de lectura, que dan cuenta de su representación acerca de lo difícil que es esa tarea para sus alumnos; y por último, el modelo que presenta, inspirado en lo que hacen otras universidades, lo cual puede suponer una crítica con respecto a los modos en que se aborda la enseñanza de lectura y escritura en la nuestra.

Al consultarle acerca de si empleaba esa modalidad de trabajo tanto en primer año como en cuarto, manifestó que sí, y relató la realización de un taller de escritura en una de sus clases coordinado por una docente invitada: “fue impresionante el impacto que tuvo, yo cuando vi eso digo, bueno, acá hay algo para... esto vale la pena” (d5).

*Un taller de escritura con estas características, es decir, cada uno escribe un texto y después trabajamos en el pizarrón y empezamos a... empezamos con el primer párrafo de ese texto “bueno, ¿cuántos conceptos hay acá?”, en general hay varios, “bueno, vamos a separar los conceptos”, separamos los conceptos, bueno “¿qué frase de la que está en el párrafo tiene que ver con este concepto?”, “bueno, esta”, “¿tienen sentido todas estas frases?”, “dejamos todas, ponemos algunas menos”. Se trabaja así. Llega un momento que te queda rearmado eso, y te queda rearmado, por lo menos, con algún tipo de coherencia. Ese tipo de cosas que son muy sencillas, en realidad no, no se usa (d5).*

En este caso, que por supuesto constituye una experiencia puntual, el docente relata una actividad de enseñanza con el apoyo de una docente con más experiencia en el tema. Esto se acerca a algunas propuestas planteadas en la bibliografía con respecto a la enseñanza en equipo, en la que intervienen especialistas y docentes de las disciplinas (Carlino, 2006), pero de forma muy acotada en el tiempo y con la participación de una profesora que no forma parte del plantel estable de la institución.

Por otra parte, desde una postura un tanto más escéptica que la del último docente citado, un colega de primer y cuarto año, ante la consulta acerca de los apoyos que ofrece a sus estudiantes en sus tareas de lectura y escritura, sostuvo:

*Sí, sí. Lo que pasa es que, a veces, el tipo de apoyo que podemos brindar depende mucho de las condiciones y de los propósitos curriculares, ¿no? Comparando los extremos, yo en [la asignatura de primer año] tengo setenta estudiantes, a quienes veo dos veces por semana, acá en la optativa tengo once. Entonces el apoyo, el nivel de seguimiento que yo les puedo, que yo les puedo dar a los estudiantes de la optativa no es el mismo que les puedo dar a los de [la asignatura de primer año], digamos. Yo creo que difícilmente un docente diría que no hay que darle apoyo a sus estudiantes, pero también el tipo de apoyo que uno le puede dar depende de los formatos, de los propósitos, y también de las herramientas que tiene uno. A ver, para ser más concreto, cuando trato de apoyar o de asesorar a un estudiante del seminario, de la optativa, el apoyo se da sobre una base muy amplia de códigos compartidos, que tienen que ver con todas esas habilidades ya adquiridas, las que te hablaba recién, eso facilita mucho el proceso. Sin embargo en los cursos iniciales, si yo le indico a un estudiante que lea un repartido de cuatro carillas, y el estudiante me protesta porque el repartido es muy largo, a mí me cuesta mucho desarrollar estrategias o elementos, porque yo pienso, “bueno, un estudiante que le cuesta leer cuatro carillas, ¿qué está haciendo en esta carrera?”, entonces es muy difícil pensar qué estrategias podemos desarrollar para que este estudiante supere esa dificultad, ¿por qué? Porque la base compartida ya no es tanta. Entonces, apoyar hay que apoyar siempre, pero las condiciones no siempre son las adecuadas y las herramientas que tenemos nosotros no siempre son las adecuadas. A mí si un estudiante del Ciclo Inicial me dice “me cuesta escribir”, yo por mi formación y mi especialización, no tengo todas las herramientas para decirle “bueno, las estrategias de escritura que usted tiene que desarrollar son A, B, C y D”. No las tengo, ese es el problema (d8).*

De esta forma, el profesor plantea, en primer lugar, algunas limitaciones en cuanto al número de estudiantes con los que trabaja en primer año; y luego, aspectos relativos a su propia formación, que sería insuficiente para abordar las dificultades que encuentra en algunos de sus alumnos.

Otra docente, ante la misma pregunta, manifestó:

*Sí, los orientamos. Pero ahora con el nuevo plan como está alfabetización académica, ellos se encargan, ¿no? Pero, les tratamos de decir, por ejemplo, nosotros tratamos al principio de artículos o una selección que es más simple y después viene uno (...) que es más complejo, entonces, les digo que tienen que subrayar, que tienen que realizarse esquemas, y demás, que ya sé que hay diez que ya lo saben, pero además les digo “miren que lo estoy diciendo para todo”, es decir, aunque algunos consideren que no, esto no es necesario pero otros sí. Entonces sí, breves orientaciones. También, por ejemplo, si hay faltas de ortografía en el primer parcial, anotamos palabras que a veces son frecuente que se escriban mal (...), bueno, entonces lo señalamos, ¿no?, es decir, no lo dejo pasar, digamos, es decir, lo ponemos. Y a veces sugerimos que vuelvan a hacer el parcial si quieren o lo entreguen para ver las diferencias o demás, ¿no? (d7).*

Las palabras de la entrevistada nos advierten acerca de un posible riesgo en la implementación de la alfabetización académica: el hecho de que como hay docentes

designadas para ello, tal vez los profesores de las distintas unidades curriculares tiendan a desvincularse de esa tarea. Precisamente, en una reciente investigación dirigida por Carlino (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, Carlino, 2013), se examinaron las prácticas declaradas de profesores terciarios argentinos y las concepciones sobre lectura y escritura que pueden inferirse de ellas. Como resultado, las investigadoras encontraron que “los profesores de las instituciones que sí disponen de un taller de lectura y escritura inicial se desligan de ellas porque presumiblemente tienden a depositar en estos talleres la responsabilidad por los modos en que se lee y se escribe” (Carlino, 2013:2). En esa investigación, las autoras caracterizaron dos modos de incluir la lectura y la escritura en las materias: “periférico” y “entrelazado”, que se distinguen por cómo y cuándo interviene el docente en las tareas de lectura y escritura que propone. En el primer modo, que encontraron como predominante -y que también preponderó en las respuestas que obtuve de los docentes- esa intervención se produce al inicio y al final de las tareas de lectura y escritura, y en el segundo, ocurre durante el transcurso de las mismas. Ambos modos, dicen las autoras, también se diferencian por las concepciones acerca de las relaciones entre leer, escribir, aprender y enseñar en las asignaturas, que surgen de las respuestas.

### 5.3.3.3 Los criterios para la selección de la bibliografía que recomiendan a sus estudiantes

Una de las preguntas que realicé a los profesores fue cuáles son los criterios que consideran en la selección de la bibliografía que recomiendan a sus estudiantes, debido que en su explicitación podrían dar cuenta de sus ideas acerca de las características que les atribuyen como lectores. Las respuestas se centraron en aspectos como la pertinencia con respecto al tema, la actualización de los materiales, el idioma empleado y el tipo de texto, es decir, si se emplean manuales o textos fuente. También hubo algunas menciones con respecto a la accesibilidad de los materiales en cuanto a su disponibilidad física en la biblioteca o al acceso sin costo a través de Internet.

#### 5.3.3.3.1 Acerca de la pertinencia con respecto al tema

Uno de los criterios para la selección de la bibliografía más señalados por los docentes fue el de la pertinencia temática. A continuación mostraré algunos ejemplos correspondientes a los dos extremos de la carrera, comenzando con el planteo de un profesor de primer año. Este profesor manifestó que busca autores que traten la materia en su globalidad, o bien que sean clásicos. Al referirse a uno de los autores clásicos, puntualizó que



*... es un autor excelente y que es una obra muy formativa para un bibliotecólogo como para un docente como para un profesor de literatura o de idioma español (...). Después también para historia de la escritura, les recomiendo (---) porque realmente es un clásico, pero es un verdadero estudioso de la escritura, y depende para qué tipo, después, de escritura que tratemos en clase, es el autor, un autor específico, ¿no? (d16).*

En este caso, puede apreciarse que el centro está puesto en la excelencia de los autores y en el carácter formativo de las obras, pero no queda claro si se está refiriendo a su relevancia para sujetos en formación, o para los egresados de distintas especialidades.

Vayamos ahora a lo que dice una profesora del último año de la carrera:

*[La bibliografía] busca, yo diría un equilibrio entre las teorías de los estudios de usuarios, los distintos encares de los estudios de usuarios a nivel internacional, las últimas tendencias de los estudios de usuarios, y las descripciones de los trabajos experimentales digamos, ¿verdad?, que no sea puramente lo del proceso, ¿eh? , sino que tenga un marco teórico fuerte. Trabajamos marco teórico y este... el procedimiento de investigación: ese es el equilibrio que buscamos en una bibliografía que va a tener algunas fuentes obligatorias, pero que les da libertad este... al estudiante, que va a optar por distintas comunidades usuarias para... para estudiar, entonces les va a dar digamos las herramientas para que tanto trabajen este... con un gran público como con un usuario altamente especializado. (...) Y bueno, criterios de evaluación, con [la otra docente responsable] lo que decimos es “lo que recomendamos es realmente lo que nosotras mismas usamos y entendemos que... que vale la pena”. Por ahí ponemos alguna cuestión para criticarla dejando claro que el autor no está ahí para defenderse, ¿no?, pero bueno, en todo caso este... buscamos algún ejemplo más pobre, si querés, de... este... en el tema, para que los estudiantes puedan criticarlo también (d12).*

En este fragmento aparecen, además de los comentarios sobre la pertinencia temática, algunas reflexiones acerca del tipo de lecturas que el equipo docente recomienda a sus alumnos. Estas lecturas, según sostiene la entrevistada, son las mismas que el equipo emplearía en trabajos de investigación propios, lo que denota una imagen de los estudiantes del tramo final de la carrera casi como pares. De todas formas, la idea de incluir “algún ejemplo más pobre”, da cuenta de que considera que aún se trata de sujetos en formación, que necesitan que se sigan facilitando sus procesos de aprendizaje.

### 5.3.3.3.2 Acerca de la actualización, ¿o de anar lo viejo con lo nuevo?

La actualización del material fue un aspecto planteado en forma reiterada por docentes tanto del inicio como del final de la carrera. Este fue un asunto en el que se extendieron, relatando cómo buscaban los textos, ya sea a través de contactos, listas de discusión o sistemas de

alerta.

*Eh, nosotros seleccionamos de acuerdo a... a la actualidad, eh, sabemos también por contactos informales, por las listas de discusión, quiénes están tratando más nuestra temática, entonces buscamos principalmente en algunas bases de datos más especializadas (...). Entonces, el criterio de selección es... bueno, la actualidad, tratamos de ir renovando, eh... y bueno, ir viendo quiénes están trabajando más en el área, ¿no?, previa lectura de los mismos, por supuesto, ¿no? Eh, hacemos una selección y a su vez tratamos de que haya una bibliografía obligatoria y una bibliografía recomendada (d3).*

*Bueno, [los criterios] los hacemos conjuntamente con la grado 3, y bueno, y los criterios que hacemos son en base a las búsquedas que nosotros también que hacemos, bibliográficas. Primero tenemos un sistema de alerta en la Escuela, (...) entonces esa es una manera de yo mantenerme actualizada, y también bueno, búsquedas en Internet, a través de, bueno, de distintas lecturas, referencias, citas a pie de página, entonces uno va viendo las últimas... bueno, que los lees, los integras, los descartas, de acuerdo al programa, eh, lo considerarás, y bueno, por lo general... por lo general no, todos los años se renueva, se aggiorna, se revé la bibliografía (...). O de repente realizas un curso de posgrado, contactos con otros profesores, nosotros tenemos... el área, nos reunimos con los profesores del área cada tanto, bueno, entonces, vistas (sic), o sea, como que... como docentes de distintos lugares vas sacando distintos aportes y los vas viendo y seleccionando (d1).*

Aquí, además de evidenciarse la preocupación de estos profesores con respecto a la actualización del material, puede intuirse que la selección de lecturas que recomiendan a sus alumnos se realiza a partir de textos dirigidos a profesionales o investigadores de la disciplina y no estrictamente a estudiantes.

Por otra parte, una profesora del tramo final de la carrera, más que destacar la actualización, señala su intención de “aunar lo viejo con lo nuevo, por algo están las bases en textos que tienen cincuenta años” (d11). Así, la docente fundamenta la inclusión de textos que tienen varias décadas, que se justifica de acuerdo a las temáticas abordadas en el curso. Sin embargo, este no fue el criterio predominante en los discursos de los profesores.

### 5.3.3.3 ¿Manuales o textos fuente?

Como hemos visto, los docentes mencionaron la pertinencia temática y la actualización como los criterios más predominantes en el momento de seleccionar la bibliografía que recomiendan a sus estudiantes. En general, nombraron textos dirigidos a especialistas, con los que tomaron contacto, por ejemplo, a través de listas de distribución, o de la participación en alguna instancia de formación. Sin embargo, algunos también hicieron mención al empleo de manuales. A primera vista, podría pensarse que los docentes de primer año

recomendarían con más frecuencia la lectura de libros de texto o manuales, y que los profesores de cuarto año tenderían a privilegiar la lectura de textos fuente. Sin embargo, las respuestas de los profesores no fueron tan lineales.

Un profesor de primer año, además de fundamentar la pertinencia temática en la selección de la bibliografía, manifestó que incluye libros de texto, y aprovechó para mencionar la incorporación de algunos dispositivos de apoyo para la lectura:

*Bueno, (...) utilizo los libros de texto que, generalmente, se utilizan en todo el mundo, en todas las carreras relacionadas con este tipo de temas (...) y que son como libros de cabecera que se dan como bibliografía, pero que después te decía, en lo que tiene que ver con la transposición didáctica, el trabajo durante años de la generación de un montón de materiales, de un montón de tutoriales, de un montón de guías, que se han ido armando para poder darle soporte a lo que ellos necesitan. Y, si me preguntás a mí si existe algún libro específico que pueda cubrir todos los temas y de la manera que ellos lo ven, y que se dan aquí, no existe un libro de texto específico que sea, la bibliografía que se pone es una bibliografía recomendada que cubre en general todos esos temas, pero es mucho más amplia y no está vista con el objetivo, por ejemplo, que se puede ver acá o hasta incluso que se pueda ver en un curso que se dé en Ingeniería de Computación determinado, tenés un montón de material extra que complementa lo que es ese libro, esa bibliografía (d14).*

En este caso, los libros que dice recomendar, a diferencia de los mencionados por otros docentes que ya cité, han sido elaborados con un destinatario específico: el estudiante.

- Pero son libros, digamos, cuyo destinatario es el estudiante.
- Sí.
- Son libros que están pensados para estudiantes.
- Sí, para estudiantes de la carrera, los primeros años de carreras que toman estos temas, son libros totalmente apuntados en ese sentido.
- Bien, tienen un destinatario específico.
- Sí, sí, a nivel mundial se utilizan en las carreras y a nivel universitario. Son libros que fuera del ámbito universitario no tienen mucho más recorrido (d14).

De todos modos, la recomendación de manuales no es lo que surgió con más frecuencia, tal es así, que en otro caso, un profesor que si bien mencionó que los incluía en la bibliografía, justificó esa incorporación al decir “pero está bien hecho”:

*Después busco autores de historia de las bibliotecas, también Hipólito Escolar Sobrino y hay manuales como el manual de Matilde Tagle, que, en realidad es como una recopilación de varios autores, ¿no?, pero está bien hecho y se los recomiendo también. Es una profesora cordobesa, de la Universidad de Córdoba que hizo el manual que es muy accesible al estudiante (d16).*

Otro aspecto que me interesa señalar es que este profesor acotó que el manual que menciona es “muy accesible al estudiante”. Esta idea de considerar -en la selección de los materiales- las posibilidades de que el texto sea comprendido por parte de los alumnos no estuvo presente en otras entrevistas.

Desde un punto de vista diferente, otro profesor, refiriéndose a su asignatura de primer año, sostuvo que no suele trabajar con manuales, sino con “textos originales de los autores” y que en cuarto año, si bien recomienda algunos manuales, realiza una selección muy crítica de los mismos:

*En [la asignatura de primer año], la bibliografía son textos de los autores, yo no trabajo con manuales, o sea, son textos originales de los autores que están en el... en el programa (...). En [la asignatura de cuarto año] trato de usar lo menos posible bibliografía porque, a mi criterio, es muy mala, o sea, los manuales metodológicos en general, son contradictorios entre sí, son bastante complejos; hay algunos manuales básicos que son los que uso, en definitiva, salvo raras excepciones, son los mismos que se usan hace diez, quince años. Después, trabajamos básicamente en cursos prácticos, se trabaja con mucho curso práctico. Si aparece alguna publicación nueva que tenga pertinencia desde el punto de vista metodológico, la trabajamos, pero, en general, a mí me interesa que, sobre todo por lo compacto del curso, me interesa que agarren algunas destrezas prácticas (...) y eso no es tan fácil de hacerlo con manuales (d5).*

Por supuesto, es necesario aclarar que predominaron las alusiones a la recomendación de textos disciplinares. En relación con esto, Carlino (2005: 88-89) afirma que “las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que derivan de otros que no están dirigidos a ellos sino a los investigadores”. Se trataría, entonces, de textos en los que el enunciatario, que se representa antes y durante el proceso de escritura, sería el integrante de la comunidad disciplinar de referencia y no el estudiante. La autora agrega, parafraseando a Vardi (2000) que “las barreras para entender no provienen sólo de los textos. Las dificultades también se originan en qué esperan los docentes de los alumnos cuando se encuentran frente a la bibliografía” (Carlino, 2005: 89). En este sentido, la tarea más bien puntual de algunos profesores que mencionan la elaboración de guías podría constituir un aporte para una lectura menos errante y más ajustada a los propósitos de la asignatura.

#### 5.3.3.4 Las devoluciones de los trabajos escritos que realizan sus estudiantes

Otro aspecto que abordé durante las entrevistas es el de los tipos de retroalimentación que los docentes manifiestan brindar a los estudiantes con respecto a sus trabajos escritos.



Como vimos en el tercer capítulo, Vardi y Bailey (2006), señalan que habitualmente, durante la formación de grado, la retroalimentación se encuentra centrada en el pasado, ya que los alumnos solo tienen oportunidad de recibir comentarios cuando se les devuelve la versión final. En un contexto de ese tipo, en el que la evaluación es únicamente sumativa -dicen las autoras- los comentarios del profesor funcionan principalmente como una forma de justificar la calificación más que como un modo de contribuir a mejorar las habilidades de los estudiantes.

En este apartado analizaré -considerando lo planteado por estas autoras- lo que dicen los docentes acerca de las devoluciones a los trabajos escritos que realizan sus estudiantes, y los aspectos que manifiestan señalar en ellas. Si bien en la pauta de entrevista no estaba previsto consultar en qué momento se realizaba la retroalimentación, aportaré esa información si es que está presente en el discurso de los entrevistados. Como vimos, Vardi y Bailey (2006) afirman que los tipos de retroalimentación que pueden vincularse con los cambios en las producciones escritas de los estudiantes son: a) generales, b) prescriptivos y c) centrados en el contenido en relación con la consigna o en la estructura. En este sentido, la tipología de estas autoras constituyó un marco de referencia para ordenar los planteos que realizaron los docentes, con alguna adaptación: omití las retroalimentaciones prescriptivas, ya que eventualmente todas pueden tener ese carácter, e incorporé las retroalimentaciones sobre aspectos ortográficos y gramaticales. Por supuesto, hubo casos en que un mismo docente manifestó hacer diferentes tipos de retroalimentación.

En cuanto a las respuestas obtenidas, todos los entrevistados manifestaron que realizaban devoluciones de los trabajos escritos de sus estudiantes. Excepcionalmente uno de ellos, refiriéndose a una asignatura de primero, expresó que en general no las realizaba pero luego, con sus aclaraciones terminó diciendo que de hecho sí lo hacía. Veremos, ahora, los planteos de los docentes de acuerdo al tipo de retroalimentaciones que realizan.

#### 5.3.3.4.1 Las retroalimentaciones generales

Varios de los docentes afirmaron realizar retroalimentaciones de carácter general en las que incluyen comentarios personales, no solamente acerca del desempeño de los alumnos en los trabajos escritos, sino también con respecto a sus actitudes.

- *¿Realiza usted devoluciones de los trabajos escritos de sus estudiantes?*
- *Siempre, siempre. Tratamos de que lo que ellos escribieron hoy, que es viernes, se los devuelva la próxima clase que es el martes (...). Las prácticas acá son*

*fundamentales. Se las corregimos y si las llegan a hacer muy mal, se las pedimos que las hagan de nuevo.*

*- ¿Y esas devoluciones se hacen oralmente siempre o también por escrito?  
- Se les corrige el escrito y además cuando se le hace la devolución, se le entrega y no se le entrega solo la corrección, se le explica por qué se hizo esa corrección (d6).*

Esta profesora manifestó que los estudiantes no acceden a ese juicio escrito, pero que realiza “muchas retroalimentación con ellos”, donde incluye además aspectos tales como la conducta mantenida durante el curso, y hasta cuestiones relativas a su postura corporal, por ejemplo, en una situación de examen. También planteó que les da algunas indicaciones con respecto a cómo responder las preguntas en cuanto al desarrollo de las mismas y a la incorporación de contenidos de otras materias:

*... no limitarse a decir “esto, ¿de qué color es? Es blanco”. No, tratar de aportar, incluso, yo valoro, y se los digo el último día de clase y después se los digo en el examen cuando es necesario, que esta materia no es aislada, que si ellos a esta materia pueden agregar cosas que aprendieron, por ejemplo, en [una asignatura] que está muy relacionada, aporten, cuando ellos están contestando, aporten información que ellos aprendieron en otra asignatura. Yo espero que eso les ayude (d6).*

Otra docente expresó algunas particularidades de lo que enseña: “además en nuestras asignaturas digamos, en las humanidades y ciencias sociales. Entonces, ¿qué tienen que aprender?, aprender a expresarse por escrito”. Consultada acerca de los aspectos que señala en las devoluciones que realiza a sus estudiantes, agregó:

*¿Qué aspecto? Bueno, que no hay errores, que aparentemente aprenden, es decir, lo que, digamos, se transmite en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo aprenden; lo que falta en los que tienen carencias, es el estudiante que le faltan las lecturas, no es que tengan errores, hayan entendido mal... es decir, muchas veces reflexionan bien sobre aspectos que se hayan presentado, las carencias vienen por el lado de estudiar, leer y abrazar un proceso de internalización de las lecturas, de ampliación de los temas, ¿no? (d7).*

Concretamente, en cuanto a las devoluciones que realiza, sostuvo:

*Yo lo que hago siempre es que, pongamos cuatro preguntas, cinco o seis, están evaluadas cada una por separado, cada una tiene su puntaje para que vean bien cuál está mejor, cuál está peor y ver... Entonces, se le entrega el parcial para que vean, que vengan y hacer algún comentario, hago algún comentario general sobre aspectos que por ejemplo, vemos alguna cosa que fue libre en todos, que generalmente no sucede o algún error, lo aclaramos a todos (d7).*

Otro docente de cuarto año dijo señalar la pertinencia, la calidad del trabajo y las cuestiones

a corregir, con lo cual incluye algún comentario de tipo prescriptivo. Veamos parte del diálogo que mantuvimos:

- *¿Realiza usted devoluciones de los trabajos escritos de los estudiantes?*
- *Sí, siempre.*
- *¿Y qué aspectos señala en esas devoluciones?*
- *¿Qué aspectos señalo? La pertinencia, también, del trabajo, la calidad del mismo, las cuestiones a corregir o a mejorar (d17).*

En otro caso, la realización de devoluciones depende -según sostiene el entrevistado- de la asignatura de que se trate:

- *¿Realizás devoluciones de los trabajos escritos de tus estudiantes?*
- *Bueno, ahí depende, depende del curso, en la optativa sí, pero por lo que te decía, por la cantidad. En las materias de grado, realizo devoluciones a las que los piden (d8).*

Este profesor manifestó que si bien tiene un horario de consulta para la realización de esas devoluciones -que son de carácter oral- los estudiantes no suelen utilizar ese espacio:

*... yo habilito un horario, tengo un horario de consulta y las fechas posteriores a las... a la realización del parcial, bueno está habilitado el horario para que el estudiante vaya, vea su parcial, yo le exponga las razones de la nota, etcétera etcétera. Te digo, no es un espacio que los estudiantes usen mucho. No sé por qué, no te sabría decir, pero no es un espacio que utilicen mucho, muy esporádico que algún estudiante viene a consultar por qué sacó bajo en un parcial pero, muy esporádico, muy esporádico (d8).*

De este modo, la devolución parece centrarse en las razones de la calificación. En este tipo de evaluación exclusivamente sumativa, Bardi y Bailey afirman que los comentarios del profesor funcionan principalmente como un modo de justificar la calificación, más que como una forma de mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes. Citando a Leki (1990), ellas ilustran este proceso con la metáfora del “médico forense que determina la causa de la muerte” (Vardi y Bailey, 2006: 18).

Continuando con el planteo del mismo profesor, veamos con más detalle cuáles son los aspectos que señala en las devoluciones que realiza a sus estudiantes:

*Sobre todo, insuficiencias, errores conceptuales, imprecisiones en la exposición... Siempre me interesan mucho más los errores que las insuficiencias, porque el hecho de que a alguien le falte algo, bueno, se puede subsanar, señalándole que no leyó lo suficiente, que no se dio cuenta que había que incluir determinados contenidos, que no hizo un buen recorte de selección. Ahora, el hecho de que alguien lea una cosa y ponga exactamente a la inversa, o lea que el autor pensaba algo y después en el parcial ponga que pensaba exactamente lo opuesto, ya me*

*parece que es algo que hay que atacar un poco más y lo enfatizo como corresponde (d8).*

De esta forma, el profesor expone distintos asuntos: por un lado, que le importa señalar más los errores que las insuficiencias; y por otro, que le preocupa el hecho de que en ocasiones los estudiantes expresan -en sus trabajos escritos- lo contrario a lo planteado en la bibliografía. Este aspecto, según sostuvo, es enfatizado en sus devoluciones. También explicó que si bien su trabajo no está destinado a mejorar las habilidades de escritura, realiza algunos señalamientos cuando los trabajos presentan, por ejemplo, errores ortográficos.

Por otra parte, en una asignatura donde las actividades que realizan los estudiantes son ejercicios que no requieren un gran despliegue de la expresión escrita, la entrevistada sostuvo que

*... simplemente en las devoluciones comentas los errores y los errores cuando son fundamentales y cuando no son tales, porque hay tipos, en [mi asignatura] hay errores en los cuales yo les acepto ese tipo de error y hay otros en los cuales son los básicos. Entonces, en ese tipo de cosas es lo que hago hincapié, ¿no? Los tipos de errores que son fundamentales. Eso es lo, generalmente, y lo que pasa es que las pruebas... ha sido un semestre, hasta ahora venía aplicando creo que este año lo voy a cambiar, venía siendo dos parciales, ¿no? Un parcial a mitad de año y otro parcial a final de año, a mitad de semestre y a fin de semestre, o sea que es poco, digamos, el momento en el cual hay devoluciones, sí les voy haciendo devoluciones mientras van haciendo ejercicios en clase, ahí sí uno se acerca a cada uno de ellos y va viendo, los va guiando cómo hacer el ejercicio y ese tipo de cosas. Ahora, son dos parciales nada más, es muy poco (d10).*

Según plantea esta profesora, en los trabajos parciales la devolución se entrega por escrito: "les devuelvo los escritos y que lean ellos lo que está escrito, después vienen y se acercan a mí y me preguntan por qué les corregí esto, por qué le corregí... y ese tipo de cosas, ¿no?" (d10).

En otra asignatura que también se caracteriza por la realización de trabajos prácticos, la entrevistada expresó que más bien señala aspectos positivos:

*Aspectos a señalar... te diría que aspectos a señalar todos positivos, porque, a veces, hasta lo que nosotros, de los links que nosotros les mandamos ellos tienen la avidez de fijarse en otras bases de datos diferentes a las que les damos y, la verdad, en general lo resuelven muy exitosamente (d13).*

Cuando le solicité que ampliara su respuesta, agregó:

- *En todo. En todo, es decir, va en la presentación, va en la descripción de las bases de datos, va en el análisis de lo que nosotros les pedimos, es decir, se ve todo. Y, te digo más, hasta te parecerá mentira, pero si tienen hasta faltas de ortografía...*
- *¿Eso se corrige?*
- *Sí, no se puede permitir a la altura que están que tengan faltas de ortografía, sí (d13).*

En definitiva, estos docentes relatan retroalimentaciones que abarcan diferentes aspectos, prioritariamente la pertinencia, la calidad del trabajo, los errores cometidos y el porqué de la calificación. Según plantean, estas devoluciones se realizan cuando el estudiante ya presentó la versión final de su trabajo. Sin embargo, en alguna situación se planteó que la retroalimentación acompaña la realización de ejercicios prácticos, aunque estos no sean los que requieren un mayor despliegue de las habilidades de escritura de los estudiantes.

#### **5.3.3.4.2 Las retroalimentaciones centradas en el contenido en relación con la consigna o en la estructura**

En el marco teórico de este trabajo vimos, con Bajtín (2005), que los tipos relativamente estables de enunciados, característicos de las diferentes esferas de la actividad humana reflejan las condiciones y el objeto de cada una de esas esferas, no solo por su contenido y por su estilo verbal, sino, sobre todo, por su composición o estructuración. Precisamente, varios docentes manifestaron realizar devoluciones en las que corrigen no solamente los contenidos, sino que también señalan algunos de estos aspectos.

Como hemos visto, en algunos casos los docentes mencionaron realizar retroalimentaciones en las que se señalan los errores conceptuales:

*Tanto les puedo señalar este... las faltas de ortografía, los errores graves de sintaxis digamos, este... ah, por supuesto, y fundamentalmente, las... los errores conceptuales, el confundir, estoy pensando en el trabajo de objetivos, lo que es un objetivo general con un objetivo específico, este... lo que es no haber captado lo que trabajamos hasta el momento. Una cosa que también señalamos fuertemente es este... el respeto del derecho de autor, cómo citan, cómo referencian, el citar y referenciar (d12).*

Estos aspectos -planteó esta profesora de cuarto año- son señalados en los trabajos y también comentados en la clase "si es que tienen realmente valor para todo el grupo". En este caso, la entrevistada manifestó que durante el curso los estudiantes deben realizar tareas intermedias que aportan al trabajo final, y la retroalimentación se realiza generalmente en forma oral, aunque muchas veces se hacen devoluciones escritas en los

márgenes de los trabajos (d12).

Otra profesora manifestó marcar si se desarrollan las ideas que se anuncian o si el trabajo está fuera de tema:

*Eh, marco por ejemplo cómo las ideas que se dicen desarrollar no se llevan a cabo, este... cuando se van fuera de tema, cuando dicen explicar algo y no lo explican; eh, trabajo sobre los mismos textos, ¿no? No sé, tendría que tener de repente algún texto en especial para poder explicar, pero son tan distintos los textos que hacen, porque hay cosas que son muy técnicas, y otras que no, que no son de mucha elaboración; hay algunas que no dan lugar a que se presenten muchos problemas de redacción, o sabe escribir, o maneja esa terminología o no la maneja (d11).*

También hubo quienes expresaron centrarse en cómo se enfocó el tema, en aspectos sobre la expresión o la forma de presentación:

*Sí, lo que pasa es que no las podemos hacer ((las devoluciones)) en general personalmente porque ((los trabajos)) se entregan en la última semana de clase en general, inclusive la... la optativa, el trabajo se entrega como en la fecha de examen, y pueden entregarla en algún otro período; este... sí en el informe nosotros devolvemos con comentarios el informe, y el trabajo de la optativa el año pasado yo a cada uno le enviaba después la nota pero con los comentarios, este... de... tanto de cómo se enfocó la temática y demás, y si había alguna mención sobre este... la expresión o la forma de la presentación y demás, también; después el parcial sí, como el parcial es... del primer año hablo ahora, es en el medio del año, este... se les entrega con un comentario a cada uno, y si hay... "cuidado con la expresión, cuidado con las faltas ortográficas" (d4).*

Otro profesor, que participa en ambos extremos de la carrera, manifestó que generalmente en primer año no realiza devoluciones, y que en la asignatura de cuarto el intercambio es permanente, lo cual se acerca a la dinámica a la que hacen referencia Vardi y Bailey, cuando dicen que la retroalimentación es bastante más frecuente en los posgrados:

*En general no, en general no por lo que, por las características que tiene el curso de primer año. Porque, en realidad, en primer año yo no espero que hagan una producción brillante, lo único que yo miro en esa producción es la capacidad de abstracción y de uso de las categorías de análisis. Y... y busco también que le pierdan el miedo a escribir. Entonces, yo no me pongo estricto ahí, ni en la redacción ni en algunos aspectos que sí me pondría estricto en segundo, tercer o cuarto año. Yo ahí, yo en realidad casi no corrijo la redacción y no tiene demasiado sentido en perspectiva hacer una devolución en ese sentido. Yo lo que busco ahí es identificar que determinadas categorías de análisis estén bien usadas. Ahora, eso, en realidad ya no lo hago más, ahora lo que estoy haciendo son pruebas parciales y ahí sí se hace una devolución, y se hace la devolución en clase; eso por un lado. En [una de las asignaturas de cuarto año], también se trabaja con parciales y se*

*hace una devolución en clase. En el caso de [otra asignatura del mismo año], ahí se trabaja a demanda, o sea, yo tengo entrevistas con ellos cada vez que lo piden, y tenemos un tráfico de correos permanente, donde se hacen correcciones. Ellos no tienen límite para presentar el trabajo, a veces hay grupos con el que estamos tres años dando vueltas (...). Y después en las etapas finales de los proyectos, también les corrijo un poco el formato, la forma de producción, el orden del texto (d5).*

Como acabamos de ver, entonces, estos profesores manifiestan señalar la adecuación del tema, el enfoque del mismo, los errores conceptuales, la terminología, lo que denominan la “expresión”, la forma de presentación, el formato y el orden del texto.

### **5.3.3.4.3 Las retroalimentaciones acerca de los aspectos ortográficos y gramaticales**

Como ya mencioné, en varias ocasiones los entrevistados manifestaron corregir los errores ortográficos presentes en los trabajos escritos de sus alumnos, o por lo menos señalarlos. Del mismo modo, algunos entrevistados plantearon que corregían los errores de redacción. Es por esa razón que no me referiré nuevamente a esos planteos, sino que ahora me centraré en lo que plantearon otros docentes que tomaron cierta distancia con respecto a su posible intervención en estos temas.

A continuación mostraré parte del diálogo que mantuve con uno de los profesores, en relación con las devoluciones que realiza en una de las asignaturas que dicta, ubicada en el final de la carrera:

*- (...) les puedo plantear algunas correcciones de redacción, pero yo ahí en general lo que hago no es plantear yo las correcciones de redacción, digo “bueno, acá hay un problema de redacción, ustedes están en una etapa de la vida universitaria donde tendrían que saber hacer esto, como no lo saben hacer tienen que recurrir a un profesional”, entonces digo “bueno, busquen un profesor de Idioma Español y trabajen este texto con él”, y dicen “¿y de dónde lo sacamos?”, “no sé, paguen un profesor particular”. Pero, “yo no soy profesor de Idioma Español y no les voy a redactar el texto, pero yo soy el tutor y soy el que está diciendo que eso está mal escrito. Así que, eso tiene que venir bien escrito y es responsabilidad de ustedes”.*

*- ¿Y lo hacen?*

*- (...) Y... en muchos casos lo hacen, que yo creo que es la solución, mientras que la Universidad no tenga ese servicio. (---), alguien se tiene que sentar con ellos y ayudarlos a reescribir, empezar a remarcarles punto por punto, que yo como docente me niego a hacer eso. Porque creo que eso ya escapa a lo que yo quiero hacer, no es mi disciplina, sí mi deber es marcarlo (d5).*

Este caso es tal vez uno de los más extremos, en el sentido de que el docente distingue

enfáticamente cuáles entiende que son sus responsabilidades en cuanto a la enseñanza de su disciplina. De todos modos, aquí parece referirse a la necesidad de atención a estudiantes con dificultades específicas.

En otra entrevista, un profesor del inicio y del final de la carrera también manifestó sus limitaciones para abordar estos temas con los estudiantes:

*Después con las habilidades de escritura, trato de ser un poco más cuidadoso en la medida en que soy consciente que el trabajo que yo hago no está destinado a... específicamente a mejorarlos, entonces si veo un estudiante que no puede escribir cuatro palabras sin faltas de ortografía, se lo señalo, lo señalo con medida, con mesura digamos, porque es algo de lo que tampoco yo tengo las herramientas para hacerme cargo completamente. Lo otro sí porque en el curso yo puedo subsanarlo, yo puedo decirle al estudiante "antes de hacer el parcial pregunta qué es lo que va, para asegurarte que esto no pase"; ahora, no puedo darle una solución para su problema de que... que escribe con faltas de ortografía o que no puede armar bien una oración o que no sabe usar conectores, o de que escribe haciendo esquemas y no puede escribirlo de corrido. Ese tipo de cosas ya, traspasan un poco lo que uno puede hacer, por eso los espacios, la alfabetización que te hablaba hoy que me parece importante, ¿no? (d8).*

Como vemos, el entrevistado aclaró que hace estas devoluciones con mesura, y que algunos de los problemas que percibe traspasan lo que como docente se encuentra en condiciones de hacer. Otro aspecto que resulta significativo aquí es que el profesor, si bien se está refiriendo a los espacios de alfabetización académica, emplea solamente el término "alfabetización". En tal sentido, podría pensarse que esta elipsis no es casual, sino que se condice con su idea acerca de que los conocimientos que se abordarán en ese espacio tal vez estén ligados a la alfabetización básica.

Estos docentes plantearon sus limitaciones para abordar con los estudiantes los aspectos ortográficos y gramaticales, en virtud de que no forman parte de lo que disciplinariamente les corresponde, o de que no se encuentran en condiciones de hacerlo. De todas formas, todos los profesores, a través de sus dichos, expresaron ofrecer algún tipo de devolución o señalamiento con respecto a las tareas de escritura de sus estudiantes. La mayor parte de ellos afirmaron que esas devoluciones se realizan cuando ya está finalizado el trabajo, con lo cual no tienen incidencia en la mejora de esa producción concreta, pero también surgieron -sobre todo al final de la carrera- algunos planteos en los que se manifestó un acompañamiento más cercano del proceso de escritura. Por otra parte, algunos profesores, aun cuando parecían estar interesados en apoyar a sus estudiantes en las tareas de escritura, al ser consultados sobre su posible participación en la implementación de la

alfabetización académica se mostraron bastante ajenos, ya sea por desconocimiento de la propuesta, o por considerar que es tarea de otros.

### 5.3.4 Quiénes deben ocuparse de la alfabetización académica

En el capítulo en el que hice referencia a los diferentes enfoques para la enseñanza de lectura y escritura académicas señalé que, desde la alfabetización académica, Carlino (2005) presenta diferentes estrategias didácticas que incluyen la enseñanza de lectura y escritura en los contenidos de las asignaturas. Desde ese punto de vista, son los profesores de las distintas materias los más indicados para realizar esta tarea. En este sentido, la autora sostiene que sin desmerecer el papel de los talleres de lectura y escritura que se realizan al inicio de las carreras en algunas universidades, la lectura y escritura requiere un abordaje desde cada materia. Sin embargo, como he venido planteando, los discursos de algunos profesores muestran un conocimiento más bien distorsionado con respecto a la propuesta de alfabetización académica enunciada en el plan, y una tendencia a pensar que la misma debería ser implementada por otros. Esto último fue constatado cuando les solicité su opinión acerca de la incorporación de la alfabetización académica en el nuevo plan de estudios, cuando indagué si entendían que deberían participar en esa propuesta y cuando les consulté cuál sería la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica.

#### 5.3.4.1 Los docentes, ¿entienden que deberían participar?

Como acabo de mencionar, otro aspecto que indagué durante las entrevistas fue si los docentes entendían que debían participar en la implementación de la alfabetización académica y, en tal caso, de qué modo lo harían. En la presentación de las respuestas, recordaré la visión de alfabetización académica que tenía cada entrevistado, de forma de entender cabalmente sus respuestas.

##### 5.3.4.1.1 ¿Participación a pedido?

En algunos casos, los entrevistados manifestaron que participarían si se les solicitara. Esto estuvo presente en los discursos de una docente del tramo inicial que ubiqué en la visión abarcativa, y de dos profesores del tramo final, que ubiqué en las visiones abarcativa y acorde a lo dicho en el plan de estudios, respectivamente.

*Este... yo personalmente, creo que no. Porque yo ya no estuve trabajando en esta previa, porque, si bien considero que es necesario y demás, no me siento capacitada para esa parte, ¿sí? Es decir, yo en la Escuela colaboro en todo lo que puedo y no importa para lo que sea, si en algún momento me llaman y me dicen “precisamos tu aporte o que nos ayudes”, con mucho gusto lo hago, pero no es algo en lo cual yo diría “me júbilo pero sí igual voy a venir a participar”, no. No es algo que lo haría (d6).*

*- Como docente, ¿usted entiende que debería participar en la implementación de esa propuesta?*

*- Si me lo piden estoy a la orden, yo... en eso sí.*

*- Digo, te digo si me lo piden, porque en realidad ha quedado a cargo de otro compañero, ¿no?, pero si en algún momento me dijeran, “mirá, tú te querés encargar de participar en esto”, digo, siento que puedo aportar en ese sentido quiero decir, si llegara el momento (d17).*

*Eh... yo creo que, desde la... la formación que yo tengo y desde la especialidad que he venido desarrollando durante todos estos años, no sé si debería participar como una cuestión obligatoria, pero podría contribuir; si así se me pidiera lo podría hacer de alguna forma, digo, este... colaborando, ¿no?, pero no... no como una cuestión este... impositiva digamos (d2).*

A partir de los planteos de estos entrevistados puede inferirse que entienden la alfabetización académica como algo separado de las estrategias de enseñanza en las asignaturas que dictan. Esto se evidencia en expresiones tales como “colaboro en todo lo que puedo”, en la idea de aportar o ayudar en la propuesta, o en el hecho de visualizarla como una actividad que está a cargo de otra persona. “Colaborar”, “acceder a un pedido” o “aportar”, sugieren un papel más bien secundario con respecto a otros colegas responsables de esa tarea.

#### **5.3.4.1.2 ¿Participación de todos, de algunos o de otros?**

También hubo entrevistados que manifestaron que todos los docentes tendrían que participar en la alfabetización académica. En el diálogo que veremos a continuación, la posibilidad de la participación de todos planteada inicialmente se diluye cuando el docente comienza a referirse a su asignatura y a la disponibilidad horaria que necesitaría para emprender esa tarea.

*- Como docente, ¿usted entiende que debería participar en la implementación de la propuesta de alfabetización académica que está prevista en el...?*

*- Sí, desde luego, todos tenemos que participar, todos los docentes tenemos que participar.*

*- ¿Y cómo lo haría?*

*- ¿Cómo lo haría desde mi materia?*

*- Sí.*

*- Y yo tendría que tener más tiempo, tendría que tener más tiempo, porque con el*

*tiempo que tengo apenas me da para la alfabetización informacional y, a veces, no me alcanza el tiempo (d16).*

De todas formas, cabe aclarar que este entrevistado había planteado una visión de la alfabetización académica relacionada con la inserción en la vida universitaria, sin vincularla estrictamente con aspectos relativos a la lectura y la escritura.

Otro profesor, que también aludió a la participación de todos, manifestó una visión bastante más optimista en cuanto a cómo se debería concretar esa participación:

*Y... o sea, a mí particularmente, entiendo que tengo algunas cosas para aportar, en sí, si la pregunta es como cualquier... todos los docentes tienen que participar en la implementación de la propuesta, en función de cómo se hacen las cosas aquí, que se hacen por unanimidad y que se busca la participación de todo el mundo y que nadie quede afuera, creo que sí, que el orden docente debería participar, ¿ta?, o incluso los departamentos tendrían que participar en lo que tiene que ver con la propuesta y estar metidos en la propuesta (d14).*

Cabe aclarar aquí que este docente había manifestado una visión de la alfabetización académica que incluía una diversidad de aspectos relativos a cómo debe manejarse el estudiante en la universidad.

En oposición a estos planteos donde lo que entienden por alfabetización académica requiere la participación de todos los profesores, una entrevistada que ubiqué en la visión abarcativa, si bien sostuvo inicialmente que entendía que debía participar, agregó que “no todos podemos hacerlo”:

*Eh, sí; hemos tenido jornadas, hay grupos de planes de trabajo más específicos, bueno, como todo, porque todos no podemos participar, hay un grupo de planes de estudios, además por suerte tenemos la suerte de contar con una... no me recuerdo el nombre ahora, licenciada en educación y pedagoga, que también nos apoya en toda la parte que es pedagogía (d1).*

De todas formas, queda la duda acerca de si la entrevistada se está refiriendo a la implementación concreta o al diseño de la misma.

Desde otro punto de vista, una de las profesoras de cuarto año, que había planteado una visión de alfabetización académica cercana a lo enunciado en el plan de estudios, consideró que

*... hay otras prioridades, no sé si... si podría aportar algo, eso es lo fundamental,*

*¿no? Ya te dije al principio que no soy experta en el tema, es un tema que me gusta y que lo considero necesario, pero respeto los espacios (d15).*

En este caso la docente, al decir que respeta los espacios, está sugiriendo que serían otros colegas los responsables de esa tarea, aun cuando durante la entrevista había manifestado su interés en guiar cercanamente a sus estudiantes de cuarto año en sus producciones escritas, animándolos a presentar versiones previas de sus trabajos.

### 5.3.4.1.3 Participación sí, pero... ¿en qué condiciones?

Algunos docentes expresaron su disposición individual para participar, pero esa participación podría entenderse como relativa. Esto se expresa a través del contraste entre un planteo inicial donde afirman su disponibilidad, seguido de comentarios que parecen poner en cuestión esa afirmación.

*Probablemente en alguna parte sí. No, no me veo, (---) o muy metido en algo así, porque lo que realmente me gusta hacer a mí es investigar. O sea, yo gran parte de mi tiempo lo dedico a investigar. Me encanta la docencia, hago (---) pero sobre todo trato de hacer docencia vinculada a las cosas que investigo. Es lo que me parece más interesante y yo lo que, es lo que yo veo que genera una mejor relación con los alumnos. Me cuesta mucho, creo que en general cuesta mucho generar empatía, generar un buen clima de trabajo en temas que son muy áridos. De todas formas, yo cuando he hecho estas cosas de casualidad, he tenido experiencias muy interesantes, o sea, lo disfruté, funcionó bien; no me veo haciendo eso permanentemente (d5).*

Este profesor, que planteaba una visión abarcativa de la alfabetización académica, y que en este caso manifestó que no se visualiza a sí mismo como muy involucrado en la propuesta fue, sin embargo, uno de los que relató una experiencia de trabajo con sus estudiantes en temas de lectura y escritura.

En otro caso, la entrevistada afirmó que entiende que debería participar, y que lo que trabaja en clase “alimenta” a esa alfabetización académica:

*Sí, sí, sobre todo te digo para... en el... en el caso de los docentes de primer año, en esto... bueno, ni que hablar con la experiencia de implementar el nuevo plan de estudios está claro que tenemos que involucrarnos todos para conocerlo, pero aparte como docente de primer año me parece que lo que vemos en clase alimenta mucho a cómo se orienta esta... esta alfabetización académica, ¿no? (d4).*

Esta idea de alimentar la alfabetización académica también da cuenta de que entiende su rol como subsidiario de la propuesta. Cuando le consulté acerca del modo en el que entiende

que podría participar, acotó:

*Yo creo que deberíamos hacer, sobre todo en la primera etapa, este... talleres específicos, reuniones específicas con quienes se ocupen de llevar adelante esto y... y dar nuestros pareceres, constante, ¿no?, después de repente podemos... después de que esté instrumentado, ver algunas vías de comunicación y hacer planteos concretos en casos determinados, ¿no?, que uno ve, como te decía, “me parece que para el año que viene tenemos apuntar a esto, porque este año notamos esta falla, este aspecto que no... que es un debe, que no se resolvió”, entonces este... o después de verlos en el primer semestre decir “bueno, pero miren que terminó el primer semestre pero para el segundo me parece que acá tiene que venir por este lado”, ¿no? (d4).*

Como puede verse, la entrevistada se refiere a la realización de talleres o reuniones con “quienes se ocupen de llevar adelante eso”, lo que confirma ese papel más bien secundario al que aludí anteriormente. En tal sentido, una docente, que había planteado un concepto de alfabetización académica acorde a lo dicho en el plan, también sostuvo la necesidad de realizar un trabajo coordinado:

*Sí, sí. En Paysandú<sup>15</sup> por ejemplo ya se está implementando, nosotros estamos, estamos ya empezando los cursos en Paysandú con el nuevo plan y ya hay espacios de alfabetización académica funcionando. Y bueno, estamos tratando de coordinar en lo posible, con todos los temas que tenemos de la distancia espacial, de lo esporádico de nuestras visitas allá, de lo... los referentes de la alfabetización académica son de allá, entonces eso es una ventaja porque le da una continuidad al trabajo de ellos, la continuidad al trabajo de ellos, y dentro de lo que podemos tratamos de mantenernos en contacto, de intercambiar ideas, de ver con los estudiantes qué cosas estuvieron trabajando para incorporarlas un poco a la clase, para nutrirnos de eso. Creo que aporta, aporta porque si... si se convierte en una especie de caja negra, ¿no?, en un espacio en el que se trabaja pero el resto de los docentes no nos mantenemos en contacto para saber en qué manera lo que se trabaja en alfabetización puede impactar en el trabajo nuestro, los beneficios que tengan van a ser espontáneos o coyunturales, pero no planificados en ambos espacios, entonces lo bueno es que sean planificados y que sean resultado de la participación y del conocimiento nuestro, de lo que uno pueda aportar. Eso sería lo mejor (d8).*

Esa necesidad de trabajo coordinado también se evidenció en el siguiente diálogo:

- Y como docente, ¿usted entiende que debería participar en esta propuesta de implementación de alfabetización académica?
- Sí, pienso que sí, sí sí, porque es la manera de estar todos más o menos en común acuerdo de lo que queremos llegar, ¿no? Sí, yo pienso que sí.
- Y en ese caso, ¿cómo lo haría?
- ((Se ríe)). Primero digamos, este... no sé si capaz que... previo a la materias en sí o capaz que individualmente... Primero, tener, por supuesto un acuerdo entre todos los que integramos, dentro de ese grupo, pero este... alguna charla previa, un (---)

<sup>15</sup> Se está refiriendo al Centro Universitario de Paysandú.

*por todos los docentes en el cual transmitirles a los estudiantes, ¿no? Pero, previo por supuesto, un acuerdo entre los docentes... (d10).*

Otras entrevistadas, que también afirmaron que efectivamente participan o que participarían en la propuesta de alfabetización académica, fundamentan esas afirmaciones en el hecho de que los contenidos de sus materias así lo habilitan:

*De hecho participo porque por el área de las fuentes de información tenemos todo lo que tiene que ver con cómo citar y referenciar, entonces estamos participando, más allá de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza participamos como... como docentes. Yo voy a venir a los talleres porque lo que queremos, también, con algunas compañeras, es aprender sobre alfabetización académica (...) (d12).*

*- Y como docente, ¿usted entiende que debería participar en la implementación de esa propuesta de alfabetización académica?*

*- Sí.*

*- ¿Y cómo lo haría?*

*- Y yo lo haría de mi punto de vista con la parte de medios, ¿no?, de recursos audiovisuales, de la utilización de esos recursos audiovisuales, manejarlos, y creación de nuevos recursos audiovisuales, eso que se le dicen REA: recursos educativos abiertos. A mí me interesa especialmente los... lo tengo en mi plan de trabajo los REA, y se lo transmito a los... a los estudiantes porque además tienen mucho que ver con mí... con la asignatura, ¿no? (d11).*

De todas maneras, lo más significativo es -más allá de la consonancia con lo dicho en el plan de estudios o con el enfoque en el que se sustenta la propuesta- es que, salvo excepciones, los profesores no se identificaban a sí mismos como protagonistas de la alfabetización académica.

#### **5.3.4.2 La formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica**

Cuando consulté a los entrevistados sobre la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica, respondieron con planteos bastante generales o difusos, lo que revela en algunos casos un conocimiento no muy profundo con respecto a la temática. Conocer la Universidad y la realidad de los estudiantes, tener formación metodológica, pedagógica y en TIC, ser investigador o tener formación lingüística, fueron -a juicio de los entrevistados- algunas de las características de quienes deberían desempeñarse en alfabetización académica. Por su vaguedad, varios de esos rasgos serían deseables para cualquier profesor, independientemente de si se ocupa o no de cómo leen o escriben sus alumnos.

Recordemos que desde la perspectiva de la alfabetización académica, Carlino proponía integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional y académico, y justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Veamos ahora, con más detalle, qué es lo que dijeron los profesores cuando les pregunté sobre la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica.

#### 5.3.4.2.1 Conocer sobre la Universidad, su gobierno y sus políticas

Varios entrevistados plantearon el conocimiento de la Universidad y de su gobierno como una condición deseable para quienes se desempeñen en alfabetización académica.

*- Y bueno, tiene que ser, para mí, las personas que estén en esa área tiene que ser alguien que tenga trayectoria en la universidad pública, ¿ta?, y que por ahí tenga una vinculación, que no solamente tenga conocimientos de cogobierno, que también tengan conocimientos de gestión y que esté vinculado con la enseñanza. (...) Entonces, por ahí, eso hay que tenerlo en cuenta en la formación, digo, de que tiene que ser gente que tenga trayectoria en la universidad pública. Y después, también, que tienen que estar... tener una actitud de ser proclive a estos nuevos cambios que se están dando en la Universidad y que tenga que tener en su concepción de lo que es la enseñanza y la vida universitaria, una concepción más moderna y más abierta (d14).*

*- Bueno, si me preguntas a mí, ¿qué te voy a decir? Yo te voy a decir que tiene que tener perfil humanístico, para mí entender, un perfil humanístico; conocer muy bien toda la normativa universitaria; conocer bien la gestión en la Universidad, y por gestión entiendo la actividad docente y la actividad no docente, ¿no? Desde luego todo lo relativo al cogobierno, ¿no? Y, en lo posible, tener experiencia de trabajo en algún área de cogobierno, en el Claustro o en la Comisión Directiva, ¿no? (d16).*

*- Y bueno, es un docente que tiene que tener... fijate que acá no va tanto por los contenidos, sino que tiene que creo que va por los valores; es un profesor que tiene que tener muy claros los valores que intenta transmitir y tiene que tener muy clara también la realidad personal de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Es decir, es una materia, ni siquiera es una materia digamos, ¿no?, no sé si llamarla una materia, pero por lo menos es un espacio que tiene que brindar por un lado contención, por otro lado información, y yo diría este... apoyo a... a las nuevas generaciones (d17).*

A su vez, el conocimiento sobre políticas universitarias fue otro de los requisitos mencionados, probablemente, en virtud de que relacionan la alfabetización académica con una introducción al estudiante a la vida universitaria. En el fragmento que sigue veremos cómo una de las entrevistadas, después de hacer un planteo general con atributos que debería poseer cualquier docente, señala que quien se desempeñe en alfabetización

académica debería estar muy compenetrado con la Universidad y sus políticas:

- ((Se ríe)). *¡Qué difícil! Bueno, en realidad, este, yo creo que tiene que ser un docente que... a ver, cómo explicar... un docente que tenga la... su mente bien abierta, ¿no?, su mente bien abierta en el sentido de que es muy difícil para cualquier docente este... tratar de visualizar el contexto general que está pasando en... en la formación de un estudiante y salir de lo que uno enseña, ¿no?, este... entonces me parece que ahí yo creo que habría que pensar en que quizás sería deseable que los docentes se dediquen a realizar alfabetización académica, ¿verdad?, tengan una formación complementaria; es decir, a pesar de que no hay formación docente más allá de los cursos que pueden ofrecerse a nivel de la... de las áreas, y bueno, y ahora tenemos la posibilidad de la gente que salga de la maestría, ¿no?, este... digo, pero creo que tiene que ser un docente que tenga algunos elementos que, digamos, que le permita una actuación docente mucho más flexible, integradora, este... y que esté atento a... aquellas cuestiones que puedan ser de importancia para el estudiante, que de repente si uno está metido en su asignatura no ve lo... lo global, ¿no?*

- *Usted hablaba de que de algún modo requeriría o sería conveniente que estos docentes tengan una formación complementaria, ¿y qué aspectos debería incluir esa formación complementaria? (...).*

- *Bueno, no me puse a pensar exactamente en eso ((se ríe)); no he estado en el estudio de ese aspecto concretamente, este... pero yo creo que sería, tiene que ser un docente que esté muy compenetrado de lo que es la Universidad de la República, en lo más genérico, ¿no?, este... que sepa cuáles son las políticas universitarias este... que están rigiendo los destinos de la universidad en su momento, que van cambiando, este... que me parece que eso es importante, que esté al tanto de lo que se pretende; por ejemplo, en este momento, que estamos en un momento de grandes cambios a nivel de los planes de estudio en general, y que los planes de estudio se orientan hacia a unas políticas bien definidas que tiene el Consejo Directivo Central, ¿no?; bueno, entonces evidentemente, el docente que va a hacer alfabetización académica no puede estar ajeno a todo eso, ¿no? Tiene que tener un conocimiento muy cabal del plan de estudios, pero genérico del plan de estudios, no asignatura por asignatura sino de la filosofía del plan de estudios, ¿no?, este... y bueno, y evidentemente un manejo más técnico de cuestiones que tengan que ver con algunos aspectos específicos que haya que enseñar (d2).*

Como puede verse, esta última entrevistada, que dedicó buena parte de su planteo al hecho de que el docente debe conocer las políticas universitarias, también se refirió al conocimiento del plan de estudios y de forma algo más difusa, a los “aspectos específicos que haya que enseñar”.

Otra profesora destacó que debería tratarse de docentes involucrados en “la vida universitaria” y en “lo que es el cogobierno”, además de conocer muy bien el perfil de ingreso de los estudiantes (d4). Una vez más, se relaciona aquí la alfabetización académica con el ingreso a la universidad y con aspectos relativos a la vida universitaria.

### 5.3.4.2.2 Poseer formación en las tecnologías de la información y la comunicación

En algunas respuestas también se planteó el hecho de que los docentes debían tener formación en TIC. En el fragmento que sigue, veremos cómo la entrevistada alude a la influencia de las formas de comunicación en los modos de buscar información o de leer:

*... y ni que hablar hoy con... con el tema de... las vías de comunicación que existen, lo que tiene que ver con las TIC, no dejar de lado las TIC en todo esto, no para alfabetizar únicamente en las TIC, pero sino en cómo influyen en estas formas de comunicación, de buscar información, de leer, ¿sí? (d4).*

Este tema también estuvo presente -aunque de forma menos destacada- en otra de las entrevistas:

- *Y bueno, yo creo que tenían que tener un perfil sobre todo en pedagogía, una formación pedagógica.*
- *¿Algún otro aspecto que quiera resaltar sobre la formación del docente?*
- *¿La formación del docente el docente en general o...?*
- *El que se desempeñe en estas cuestiones, ¿no? Usted planteaba “esto debería atravesar toda la carrera”, es decir que de algún modo involucra a docentes de distintos momentos de la carrera...*
- *En las TIC también, en las TIC y todo lo que sea las nuevas tecnologías de la comunicación (d1).*

De todos modos, estas entrevistadas otorgan distintos niveles de prioridad al asunto: en el primer caso se plantea como algo destacado y en el segundo, como un aspecto que surgió en forma secundaria cuando se le solicitó que ampliara su respuesta.

### 5.3.4.2.3 Poseer formación metodológica y en alfabetización académica

Dos entrevistados sostuvieron que para desempeñarse en esa tarea, los docentes deben estar formados -precisamente- en alfabetización académica. Veamos lo que dice uno de estos docentes:

- *Quiénes... es un área transversal, ¿no? Eh, en el sentido de que... yo creo que los mismos docentes también, eh, y también los docentes del área metodológica sobre todo, ¿no? porque la alfabetización académica tiene una metodología de trabajo, ¿no?, sobre todo me parece que... que aquellos que están trabajando en el área de la metodología.*
- *Y cuándo se refiere a los mismos docentes, ¿a qué docentes está aludiendo?*
- *Yo creo que todos tenemos que estar eh, por más de que haya una materia, un curso al comienzo, todos los docentes de la carrera tendríamos que estar formados en la alfabetización académica, o cómo impartir, porque como decía es un área*

*transversal, que ocupa todas las asignaturas, por más de que haya un curso introductorio, todos tendríamos que estar capaces como de apoyar en esta área (d3).*

Si bien la idea sigue siendo la de “apoyar” en una actividad impartida por otros, se deja entrever aquí la disponibilidad para participar en la propuesta. El otro docente manifestó, además, no hacerse la idea de cuál sería esa formación:

*La verdad es que no, no me he, no me hago la idea de cuál debería ser la formación. Ahora me lo preguntas, quizás no te lo puedo responder porque no estoy suficientemente familiarizado con el asunto. Intuitivamente te podría decir que debería ser un docente que debería estar con un 50 y 50, conocer muy bien qué es lo que el perfil del egresado o lo que se espera de la carrera, y conocer también lo específico de qué es la alfabetización académica (d8).*

De alguna manera, estos planteos denotan la necesidad de formar a los profesores en estos aspectos, puesto que la idea de que la alfabetización académica es responsabilidad de otros emergió de modo recurrente en las entrevistas.

#### **5.3.4.2.4 Debería tratarse de un equipo interdisciplinario**

Algunos profesores plantearon que la alfabetización académica requiere de un abordaje desde distintas disciplinas o, por lo menos, desde docentes con una formación variada que puede incluir aspectos diversos. A continuación veremos algunos de los planteos al respecto:

*- ¿Y quiénes, a su juicio, deberían ocuparse de la implementación alfabetización académica?*

*- Los competentes ((se ríe)) en eso.*

*- O cuál sería la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica.*

*-Ah, yo creo que tendría que ser una... cómo te puedo decir, una asignatura, un espacio de formación interdisciplinar, ¿no?, donde creo que los especialistas en lingüística tienen un campo muy interesante, pero sin dejar de... de ver que va a ser... va a tener un sesgo hacia la bibliotecología, pero en estos temas me parece que la interdisciplinariedad para mí es fundamental (d15).*

*Ay, eso te lo estuve diciendo, pero que no te lo sé específicamente aclarar. Que tenga una formación que... que involucre todas las áreas, en la cual implique que al estudiante lo involucre en la parte de redacción; en la parte de relación; en la parte de uso de materiales técnicos, audiovisuales o lo que sea; para el manejo de la información. Sí, yo diría, diría, que si tú me preguntaras en este momento qué pienso, quizás es algo que no debería dar una sola persona, quizás debería ser un grupo interdisciplinario donde cada cual abordara su aspecto (d6).*

*Porque pueden ser diversos docentes, no necesariamente es un curso, lo puede*

*hacer quien forme en las TIC, quien forme en cómo leer un artículo y analizarlo; y yo creo que ahí hay una (---) que está en la formación que deba tener esa persona, ¿no? Como por suerte nosotros tenemos bibliotecólogos y profesores de bibliotecología que, a la vez tienen formación también como, en la docencia o son profesores, ¿verdad?, egresados del IPA<sup>16</sup>, por supuesto y lo más importante, hayan hecho los cursos que hace la Universidad de la República de formación docente, es decir, empezando por ahí, es decir, personas que estén, se hayan formado en todos los cursos que da la Comisión Sectorial de Enseñanza, entonces son personas que están preparadas para, para formar a los estudiantes, ¿no? (d7).*

Otra entrevistada que si bien no planteó expresamente el tema de la interdisciplinariedad o la conformación de equipos interdisciplinarios, sí señaló que no alcanza con la formación de bibliotecólogo, y mencionó otras formaciones “habilitantes”:

*Bueno, este... me parece que no alcanza con... en nuestro caso con ser bibliotecólogo digamos, ni mucho menos, este... que la f... ¿cuáles son las carreras que los habilitan?, bueno, yo lo veo por el lado de la lengua, la lingüística, la literatura, quienes tengan profesorado o licenciaturas en esa línea (d12).*

*Y bueno, este... personas que tengan un conocimiento de la universidad, que hayan realizado anteriormente alfabetización informacional o mediática, o... ¿cómo se le dice?, tendría que ser un grupo de personas, no necesariamente una persona puede llevar todo eso (d11).*

Por supuesto, hay diferentes formas de enseñar lectura y escritura académicas, y la alfabetización académica es solamente una de ellas. Como señalé anteriormente, Carlino (2006) realizó una investigación donde relevó las formas de ocuparse de la lectura y la escritura en varias universidades, y una de las modalidades que encontró es, precisamente, la enseñanza en equipo, donde especialistas en escritura trabajan conjuntamente con los profesores de las diferentes cátedras. Si bien en los planteos de estas entrevistadas esto no está dicho con exhaustividad, dejan ver que sus concepciones tal vez se acerquen a esa forma de abordar el tema. Claro está que todo esto debe relativizarse en función del concepto de alfabetización académica que manejan los entrevistados, que como vimos, en muchos casos estaba alejado de lo que implica enseñar a leer y escribir en la universidad. A su vez, el hecho de que varios docentes apelaran al humor o a expresiones como “me mataste” o “¡qué difícil!”, cuando les consulté sobre la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica, sugiere que no se ven a sí mismos como conocedores de lo que implica.

Por otra parte, como sostuve anteriormente, algunas de las características de la formación que debería tener el docente que se desempeñe en alfabetización académica enumeradas

<sup>16</sup> Instituto de Profesores Artigas. Se trata de la institución que forma a los profesores de educación secundaria en el Uruguay.

por los entrevistados serían deseables para cualquier docente, independientemente de que se proponga o no incorporar el trabajo en lectura y escritura como parte indisoluble del contenido de sus materias.

En resumen, del mismo modo que en las entrevistas a los responsables de la formulación del currículum, los docentes -particularmente los de primero, plantearon la idea del déficit que traen sus alumnos de secundaria, así como diversas expectativas con respecto a la incorporación de la alfabetización académica que van más allá de lo que dice el plan de estudios. Si bien relataron algunas experiencias de apoyo a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura -aunque predominó el estilo que Carlino *et al.* (2013) denominan “intervención periférica”- no se visualizaron a sí mismos con un rol protagónico en la propuesta, y tampoco establecieron una vinculación estrecha entre las actividades de lectura y escritura de sus alumnos y sus procesos de aprendizaje. Concretamente, cuando fueron consultados con respecto a su papel en la alfabetización académica, coincidieron en que ese rol es más bien de apoyo o subsidiario. Esto pone de manifiesto, entre otros aspectos, la necesidad de sensibilizar y formar a los docentes en estos temas. Volveremos sobre este asunto en el próximo capítulo, en el que presentaré las consideraciones finales y las recomendaciones.

## 6 Consideraciones finales y recomendaciones

En este trabajo presenté la investigación realizada acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la UdelaR. Eso requirió indagar si estaba prevista esa enseñanza en los planes de estudio, y analizar las concepciones de los docentes sobre las actividades de lectura y escritura que realizan sus estudiantes. Cabe aclarar, también, que el estudio se refirió al diseño curricular y a las perspectivas de los docentes con respecto al tema, y no abordó la forma en que se concreta esa enseñanza en las aulas.

Al comenzar la investigación, sostenía que la formación de los estudiantes como enunciadores académicos no parecía visualizarse como un aspecto a ser incorporado en el diseño curricular y en las propuestas didácticas. A su vez, durante el desarrollo de la misma, que comenzó con el estudio del diseño curricular, me planteé una nueva hipótesis en cuanto a la existencia de un posible hiato entre los fundamentos de las acciones institucionales que se proponen sobre el tema, y las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus alumnos.

En relación con esto, los principales hallazgos ponen en evidencia una distancia entre la propuesta curricular plasmada en el nuevo plan de estudios, donde se incorpora la alfabetización académica, y las ideas de los profesores acerca del desempeño de sus alumnos en lectura y escritura.

Como resultado del análisis de los documentos institucionales, encontré que en el plan de 1987 (modificado en 1993) los asuntos relativos a la lectura y la escritura no están muy presentes. En cambio, como ya mencioné en abundantes ocasiones en este trabajo, en el plan aprobado en 2012 se incorpora la alfabetización académica, que es, en definitiva, una de las formas de abordar la lectura y la escritura en el nivel universitario. Por un lado, esto denota un interés institucional en ocuparse de estos temas, y por otro, resulta llamativo que cuando profundicé sobre los fundamentos de la propuesta en las entrevistas a las responsables de la elaboración de este plan, encontré que varias de las informantes no estaban interiorizadas en la temática.

De todas formas, cabe resaltar aquí la importancia de que se hayan incorporado estos asuntos en el diseño curricular, lo que representa una innovación en relación con otros

planes de estudio de la Universidad. A su vez, en algunos aspectos la propuesta de alfabetización académica -tal como se incorpora en el plan- no es exhaustiva, con lo cual otorga cierta flexibilidad a lo que sería la actualización del currículo en el aula. Lo que quiero destacar, entonces, es la importancia de la incorporación del tema a nivel de las acciones promovidas institucionalmente, y las posibilidades que brinda la propuesta para realizar -eventualmente- adaptaciones en su implementación.

Por otra parte, me interesa señalar algunos desajustes entre el papel que deberían cumplir los docentes de las distintas unidades curriculares en una propuesta como la que se realiza, y las concepciones de los profesores entrevistados con respecto a las tareas de lectura y escritura de sus alumnos. Por supuesto, no hay una representación única acerca del desempeño del alumnado, y tampoco los estudiantes son vistos como un grupo homogéneo. Los docentes expresaron, además, la idea de que no son ellos quienes deben tener un papel protagónico a la hora de implementar la alfabetización académica. Sin embargo, cuando les consulté sobre los apoyos que brindaban a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura, relataron diferentes tipos de ayudas. De todas formas, esas acciones no son sistemáticas y en general no parecían estar entrelazadas con la enseñanza de los contenidos de las materias.

En este sentido, aunque en otra escala, los resultados se asemejan a los hallazgos obtenidos en la reciente investigación realizada en Argentina por Carlino y su equipo (Carlino, 2013; Carlino *et al.* 2013), en la que se procuró conocer de qué modo los profesores de institutos de formación docente conciben las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje de los contenidos de sus materias. Allí se analiza lo que los docentes dicen que hacen para apoyar a los estudiantes en las tareas de producción y comprensión textual. Los resultados de esa investigación revelaron el predominio de la inclusión “periférica” del trabajo con la lectura y la escritura, ya que los docentes manifestaron intervenir en los extremos: para solicitar las tareas y para calificarlas. Esos hallazgos, a juicio del equipo investigador, indican que si bien las actividades de lectura y escritura están presentes en las asignaturas, reciben un tratamiento marginal o inadecuado si se espera promover su aprendizaje como prácticas de estudio específicas de cada disciplina. A su vez, en esa investigación se encontró que las acciones predominantes a nivel institucional son los talleres de lectura y escritura separados del resto de la enseñanza, y que los docentes de las demás materias tienden a depositar en esos espacios la responsabilidad sobre los modos en que se lee y se escribe.



De alguna manera, esa tensión también quedó sugerida en los discursos de algunos docentes que entrevisté, cuando aclararon que con la implementación de la alfabetización académica, serían los profesores de esa unidad curricular los responsables de apoyar a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura. En este sentido, si bien aludieron a la importancia de colaborar en ese espacio, se ubicaron siempre en un lugar subsidiario o de apoyo. Como recomendación, destaco entonces la importancia de formar a los docentes acerca de las diferentes modalidades de enseñanza de lectura y escritura académicas, de modo de orientarlos con respecto a su posible papel en el diseño e implementación de estrategias que ayuden a sus estudiantes a leer y escribir de acuerdo a los requisitos que demanda la universidad. De esta forma, se contribuiría a evitar el riesgo de que atribuyan al equipo responsable de la unidad curricular que se encargará de la alfabetización académica en el nuevo plan, la responsabilidad casi exclusiva de llevar adelante esa tarea.

En definitiva, la presente investigación se centró en el diseño curricular y en lo que dicen los docentes acerca del desempeño de sus estudiantes. A su vez, las reflexiones de los profesores sobre las tareas de lectura y escritura que les proponen contribuyeron a perfilar de una manera más clara sus ideas o conceptos sobre los estudiantes que las realizan. Por supuesto, son muchos los asuntos susceptibles de ser investigados en relación con este tema; en tal sentido, el estudio de las prácticas concretas de los profesores, y especialmente, de las consignas de tareas en tanto textos de enseñanza, son aspectos complementarios que sería provechoso indagar en futuras investigaciones.

## Referencias bibliográficas y documentales

- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.
- Barco, S. y Lizarriturri, S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la Universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1998). *El nivel educativo sube: Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bermúdez, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En: E. Narvaña de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 34-61). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Bocca, A. y Vasconcelo, N. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: La escritura académica. *Enunciación*, 13(1), 20-27. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1257/1692>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardinale, L. (2007). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Pilquen*, (3), 1-5. Recuperado de [http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico3/3\\_Cardinale\\_Lectura.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico3/3_Cardinale_Lectura.pdf).
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. *Signo&Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, (16), 71-117.
- Carlino, P. (Dir.) (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Carlino, P., Iglesia, P. y 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), 105-136. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>
- Carlino, P. y Roni, C. (Noviembre, 2013). *Intervenciones docentes que promueven leer para aprender en la enseñanza de la biología*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura. Lectura y

escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones, Córdoba, Argentina. Resumen recuperado de <http://www.fl.unc.edu.ar/congresounesco2013/resumenes/individuales/Roni.%20Carolina.pdf>

Comisión Sectorial de Enseñanza (n.d.). *Conceptos utilizados en la Ordenanza*. Recuperado del sitio web de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, en <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Conceptos%20utilizados%20en%20la%20Ordenanza.pdf>

Correa, N., Mallada, N. y Parentelli, V. (2011). *La vinculación entre profesión, currículum y enseñanza según la mirada de los docentes de la Universidad de la República: El caso de la Licenciatura en Bibliotecología*. Trabajo final de Seminario de Maestría, Comisión Sectorial de Enseñanza-Área Social, Universidad de la República.

Di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías de posgrados en ciencias sociales. En: E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 84-102). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Di Stefano, M. y 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. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida.

Di Stefano, M., Pereira, M.C. y Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo&Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, (16), 119-135.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (1993). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Bibliotecología*. Recuperado del sitio web de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, en [http://www.eubca.edu.uy/ensenanza/licenciatura en bibliotecologia plan de estudio s.php](http://www.eubca.edu.uy/ensenanza/licenciatura%20en%20bibliotecologia%20plan%20de%20estudio%20s.php)

Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (2009). *Plan de Estudios para las carreras de grado de la EUBCA: Licenciatura en Bibliotecología y Licenciatura en Archivología* (versión preliminar). Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/19546888/plan-de-estudios-escuela-universitaria-de-bibliotecologia-y-13>

Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (2012). *Plan de Estudios para las carreras de grado de la EUBCA: Licenciatura en Bibliotecología y Licenciatura en Archivología*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/19546916/plan-de-estudio-escuela-universitaria-de-bibliotecologia-y-13>

Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (n.d.). *Malla curricular de la Licenciatura en Bibliotecología*. Recuperado del sitio web de la Facultad de Información y Comunicación, en <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/malla%20curricular>

[%20bibliotecologia\\_0.pdf](#)

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.
- Fuster, Y. (2009). Sociedad de la información y literacidad crítica: Implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio*, 14(16), 46-55. Recuperado de [http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/informatio/14\\_16/8\\_fuster\\_yanet.pdf](http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/informatio/14_16/8_fuster_yanet.pdf)
- Gabbiani, B. (Junio, 2009). *Las prácticas discursivas y su aprendizaje*. Ponencia presentada en las Jornadas de Intercambio en el Área Social: Competencias Lingüísticas. Problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario. Montevideo, Uruguay. Recuperado de [http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas\\_gabbiani.pdf](http://old.liccom.edu.uy/interes/download/linguisticas_gabbiani.pdf)
- García Negroni, M. M. (2011). Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y ethos en la ponencia científica en español. En: M. M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 41-65). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Gil Pascual, J. (2011). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.
- Kristeva, J. (1981). *La palabra, el diálogo y la novela*. En: J. Kristeva, *Semiótica 1* (pp. 187-226). Madrid: Fundamentos.
- Ley N° 18525. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 3 de setiembre de 1945.
- Makuk, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41 (68), 403-422. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (2), 1-7. Recuperado de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/02/02.%20marucco.pdf>
- Mazza, C. (2003). El proceso de escritura y la transformación del conocimiento. En: S. Nogueira (Coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller* (pp. 35-37). Buenos Aires: Biblós.
- Melogno, P. (Junio, 2009). *Algunas observaciones sobre dificultades en producción de textos en alumnos de Epistemología e Historia de la Ciencia*. Ponencia presentada en las Jornadas de Intercambio en el Área Social: Competencias lingüísticas. Problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario. Montevideo, Uruguay.
- Narvaja de Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 10 de setiembre de 2011. Recuperado del sitio web de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República, en

<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>

Pérez, C. y Gandolfo, M. (Octubre, 2012). *De la segmentación y la rigidez a la articulación y la flexibilidad curricular: un nuevo plan de estudios para la EUBCA*. Ponencia presentada en el IX Encuentro de Directores y VIII Encuentro de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://rbm.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/Ponencia%2057%20-%20Gandolfo%20C%20Mariela%20P%20C%20A9rez%20C%20Mar%20C%20ADa%20Cristina.pdf>

Pérez Matos, N. y Setien Quesada, E. (2008). Bibliotecología y Ciencia de la Información: Enfoque interdisciplinario. *ACIMED*, 18(5). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n5/aci021108.pdf>

Ramírez Gelbes, S. (2011). Títulos de ponencias, ethos y desangentivación: De diferencias y similitudes entre disciplinas. En: M. M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 67-99). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento: Un enfoque sociocultural. En: S. Dubrovsky (Comp.), *Vigotsky: su proyección en el pensamiento actual* (pp. 87-94). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Universidad de la República (2012). *Estadísticas básicas 2012 de la Universidad de la República*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento. Recuperado de [http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2013/12/estad%C3%ADsticas\\_b%C3%A1sicas\\_2012\\_dir\\_gral\\_de\\_planeamiento.pdf](http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2013/12/estad%C3%ADsticas_b%C3%A1sicas_2012_dir_gral_de_planeamiento.pdf)

Universidad de la República (2013). *VII Censo de estudiantes universitarios de grado: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento. Recuperado de [http://www.snep.edu.uy/files/2013/12/vii\\_censo\\_de\\_estudiantes\\_de\\_grado\\_2012.pdf](http://www.snep.edu.uy/files/2013/12/vii_censo_de_estudiantes_de_grado_2012.pdf)

Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: Un estudio de caso. *Signo&Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, (16), 15-32.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, (1), 5-11. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>

**Datos de contacto de la autora:**

Dirección postal: Facultad de Arquitectura. Servicio de Enseñanza de Grado. Bulevar Artigas 1031 CP11200 Montevideo. Uruguay

Teléfono: (+598) 24030284

Correo electrónico: [nataliamallada@farq.edu.uy](mailto:nataliamallada@farq.edu.uy)

Dirección postal: Facultad de Ciencias Sociales. Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social. Constituyente 1502 esq. Martínez Trueba. CP 11200. Montevideo. Uruguay

Teléfono: (+598) 24106720

Correo electrónico: [natalia.mallada@cienciassociales.edu.uy](mailto:natalia.mallada@cienciassociales.edu.uy)

**Apéndice A:****Pauta de entrevista a participantes del equipo de formulación de la propuesta del nuevo plan de estudios**

*Me encuentro realizando la tesis de maestría acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la universidad, y el propósito de esta entrevista es conocer algunos detalles sobre la incorporación de la alfabetización académica en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología. Sería de enorme interés para mi tesis si usted pudiera contestar las siguientes preguntas.*

En la propuesta del nuevo plan se plantea que el ciclo inicial introduce al estudiante en los principios de la alfabetización académica, se cita un concepto de alfabetización académica y se señala que esas actividades atraviesan toda la carrera, aumentando sus niveles de complejidad.

0. ¿Cómo surge la idea de hacer esa propuesta?
1. ¿Cuáles son los “principios” de la alfabetización académica?
2. ¿Cuál es la fundamentación de dicha propuesta? ¿En qué autores se sustenta?
3. ¿Con qué objetivos o propósitos fue planteada?
4. ¿Cuáles son los contenidos previstos para trabajar ese tema?
- 5- ¿Cuál es la metodología de trabajo prevista?
- 6- Como mencioné, en la propuesta del nuevo plan se dice que “estas actividades atraviesan toda la carrera, aumentando sus niveles de complejidad”, ¿de qué modo?
- 7- A su criterio, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades del viejo plan en relación con este tema? ¿Y del nuevo?
- 8- ¿Cuál es el desempeño típico del estudiante de Bibliotecología en lectura y escritura académicas?
- 9- ¿Cuál sería la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica?
- 10- ¿Desea agregar algo más?

*Muchas gracias*



**Apéndice B:****Pauta de entrevista a docentes**

*Me encuentro realizando la tesis de maestría en la línea “Problemas de la enseñanza universitaria”, acerca del tema de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la carrera de Bibliotecología. El propósito de esta entrevista es conocer su perspectiva acerca de los aportes de su asignatura en la formación del bibliotecólogo, y sería de enorme interés para mi tesis si usted pudiera contestar las siguientes preguntas.*

Nombre del docente:

Asignatura:

Formación:

Grado:

Años de docencia en la Universidad:

Años de docencia de la asignatura:

Número de estudiantes:

0. ¿De qué trata su asignatura?

1. ¿Cuáles son los aportes de su asignatura en la formación del bibliotecólogo?

2. ¿Cuáles son los mayores problemas que se le presentan en la enseñanza de su asignatura?

3. ¿Cómo es el desempeño de sus estudiantes en lectura y escritura? ¿Existen diferencias entre los estudiantes de Bibliotecología y Archivología? ¿Cuáles?

4. ¿Cuáles son, a su juicio, los factores que inciden en ese desempeño? O ¿a qué atribuye ese desempeño?

5. ¿Cuáles son los criterios que considera en la selección de la bibliografía que recomienda a los estudiantes?

6. ¿Qué tipos de trabajos de escritura solicita a sus estudiantes?

7. ¿Qué tipos de apoyo brinda a sus estudiantes en la realización de sus tareas de lectura y escritura?

8. ¿Realiza usted devoluciones de los trabajos escritos de sus estudiantes? ¿Qué aspectos señala en esas devoluciones?

9. En la propuesta del nuevo plan de estudios se incorpora la alfabetización académica, ¿qué entiende usted por alfabetización académica?

10. ¿Qué opina acerca de la incorporación de la alfabetización académica en el nuevo plan?



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

11. ¿Quiénes deberían ocuparse de la implementación de la alfabetización académica? O ¿cuál sería la formación ideal del docente que se desempeñe en alfabetización académica?

12. Como docente, ¿usted entiende que debería participar en la implementación de esa propuesta? (si la respuesta es afirmativa preguntar cómo lo haría, y si la respuesta es negativa preguntar por qué).

13. ¿Desea agregar algo más?

*Muchas gracias*

## Siglas

CDC	Consejo Directivo Central
CUP	Centro Universitario de Paysandú
EUBCA	Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines
EVA	Entorno Virtual de Aprendizaje
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UdelaR	Universidad de la República

