



Yanet Fuster Caubet

Lectura y escritura en la universidad: un abordaje
desde la ciencia de la información como disciplina

LECTURA Y ESCRITURA
EN LA UNIVERSIDAD:
UN ABORDAJE
DESDE LA CIENCIA DE LA
INFORMACIÓN COMO DISCIPLINA

Yanet Fuster Caubet

LECTURA Y ESCRITURA
EN LA UNIVERSIDAD:
UN ABORDAJE
DESDE LA CIENCIA DE LA
INFORMACIÓN COMO DISCIPLINA

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo
de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados
por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic,
integrada por Héctor Berio, Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gomez,
Vania Markarián y Sergio Martínez ha sido la encargada de recomendar
los evaluadores para la convocatoria 2018.

Imagen de tapa

Foto de portada creada por fabrikasimf - www.freepik.es

<https://www.freepik.es/foto-gratis/composicion-libros-sobre-mesa_20989662.htm>

© Yanet Fuster Caubet, 2019

© Universidad de la República, 2023

Ediciones Universitarias,

Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>

<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-1919-5

e-ISBN: 978-9974-0-1921-8

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arim</i>	9
PRÓLOGO, <i>María Gladys Ceretta</i>	11
CAPÍTULO 1. A MODO DE PRESENTACIÓN.....	15
CAPÍTULO 2. LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ENTORNO REGIONAL.....	21
Puntos de encuentro y miradas distintas en torno a los enfoques planteados	25
La mirada en foco: estudios sobre la producción de textos de estudiantes universitarios en Uruguay	27
CAPÍTULO 3. BASES TEÓRICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	31
La lectura y la escritura como prácticas letradas.....	31
En clave dialógica: diálogo, enunciado y géneros discursivos	41
Las comunidades de práctica en el ámbito de la ciencia de la información.....	55
CAPÍTULO 4. EL DIALOGISMO COMO PROPUESTA METODOLÓGICA.....	61
Una forma de interacción con la realidad: la investigación cualitativa.....	62
Desde adentro y desde afuera: exotopía y cronotopo como lugares del investigador.....	65
CAPÍTULO 5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN COMO DISCIPLINA Y LA FORMACIÓN DE BIBLIOTECÓLOGOS EN URUGUAY.....	73
La formación de bibliotecólogos en el Uruguay.....	83
CAPÍTULO 6. EL LUGAR DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA CARRERA: ESCUCCHAR LAS DISTINTAS VOCES.....	89
Hablan los estudiantes.....	90
La palabra de los docentes.....	102
El componente disciplinario.....	108
Lo institucional.....	110

CAPÍTULO 7. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO	113
Un ejemplo acerca de la producción escrita	
de un trabajo final de grado.....	117
 CAPÍTULO 8. MI PALABRA.....	121
¿Para un cierre?	124
 BIBLIOGRAFÍA.....	127
 ANEXOS	137
Anexo 1. Pauta de entrevista a estudiantes de Bibliotecología	
que se encuentran elaborando el trabajo final para acceder al título.....	137
Anexo 2. Pauta de entrevista a docentes	
que hacen tutorías de trabajos finales de grado.....	138
Anexo 3.....	139

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Setiembre, 2019

PRÓLOGO

La publicación titulada *Lectura y escritura en la universidad: un abordaje desde la ciencia de la información como disciplina* es de autoría de una joven y valiosa colega docente, investigadora y profesional del área de la bibliotecología y la ciencia de la información, que se desempeña académicamente en la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar). Desde hace varios años integra el Grupo de Investigación AlfaInfo.uy, del cual soy coordinadora.

En este prólogo me referiré a la autora por su nombre de pila, Yanet, y dejaré de lado las formalidades. Mi cercanía a su persona, mi conocimiento de años de su valiosa labor y el haber sido testigo de su continuo desarrollo y crecimiento académico son el respaldo que fundamenta mi decisión. Asimismo, tomo con entusiasmo el planteo de la propia Yanet en su trabajo, en el que explica el porqué de su decisión de escribir el trabajo en primera persona, algo que me pareció sumamente relevante a la hora de considerar la comunicación científica y sus implicancias con el sujeto investigador. La subjetividad en la redacción del texto no le quita objetividad a su contenido y la rigurosidad científica se mantiene intacta.

Ser responsable de la elaboración del prólogo de esta obra me llena de orgullo y agradecimiento. Cuando recibí la invitación de Yanet para hacerlo, no dudé en aceptarla. Esta ha sido una oportunidad única. Por un lado, sabía con certeza que me iba a encontrar con una publicación de excelente calidad y sobre un tema de mi interés particular. Esto me permitió hacer una lectura detenida de cada parte y, por qué no, seguir aprendiendo. Por otro lado, Yanet me brindó la posibilidad de conocer más de cerca los avances significativos de su obra inédita, aspecto nada menor porque habla de su generosidad como investigadora y, al mismo tiempo, de la confianza que depositó en mi persona. Por último, el abordaje del objeto de estudio y la introducción de nuevos elementos, como el análisis de lo que Southwell llama *posición docente*, me han interpelado y me han hecho reflexionar sobre mis propias prácticas docentes.

Puedo afirmar con convicción que el producto del trabajo de Yanet es altamente calificado y arroja valiosos resultados que dan cuenta de una investigación seria, rigurosa, planificada, reflexiva y que habilita a seguir avanzando en la generación de conocimiento genuino en la temática. Si a esto le sumamos la calidad académica y la calidez humana de la autora, esta obra presenta la conjunción perfecta. Producir conocimiento no solo se trata de tener un objeto de estudio, objetivos, aplicar las herramientas metodológicas apropiadas en busca de unos resultados, analizar esos resultados y sacar conclusiones, sino que requiere al mismo tiempo, de un fuerte compromiso, motivación personal, involucramiento, mente abierta para el cambio continuo y una voluntad incansable para hacer

frente a los devenires inherentes a la investigación. Esta publicación es el reflejo de todo lo expresado y mucho más...

La obra se basa en su tesis de maestría y da cuenta de un rico proceso de análisis, apropiación, maduración y decantación del tema investigado. Integré el tribunal ante el cual Yanet defendió su tesis y mi juicio general sobre su trabajo fue el siguiente:

La tesis refleja un trabajo fuertemente pautado por el conocimiento del área de investigación, lo que evidencia claridad en la determinación del objeto de estudio, profundidad en el abordaje conceptual, coherencia en los aspectos metodológicos, así como claridad en la presentación y análisis de los resultados. En suma, a mi entender el trabajo es excelente y cumple a cabalidad con los principios de la investigación científica.

Estas textuales palabras las podría estar diciendo hoy cuando me enfrento a este nuevo producto y compruebo con alegría que la autora se supera a sí misma.

Pero esta publicación no es una réplica de dicha tesis, sino que se formula a partir de esta e introduce nuevos elementos en un tema crucial para la formación universitaria y desencadena en aportes y reflexiones que otorgan al trabajo un indiscutible valor agregado. Expresa Yanet en los inicios del libro:

La lectura y la escritura son prácticas que se van aprendiendo en el transcurso de la vida, y no son transferibles de un entorno a otro sin que medie una intención explícita, pues no se trata de prácticas genéricas, sino situadas. En tal sentido el contexto universitario tiene una lógica de funcionamiento que implica un salto para el estudiante, ahora deberá aprender de acuerdo a las señas identitarias de la carrera que ha elegido para poder dar cuenta de sus aprendizajes y lograr la aprobación de las diferentes unidades curriculares que irán poblando su camino de formación.

Estas afirmaciones, tan bien formuladas, resumen con claridad la relevancia del tema investigado, su indiscutible actualidad y la necesidad de seguir profundizando en su estudio para poder tomar decisiones que favorezcan los procesos formativos universitarios, que indiscutiblemente involucran las prácticas de lectura y escritura, así como nuevos aprendizajes para aplicar estas herramientas en contextos de características particulares.

La investigación, de corte cualitativo, se nutre de un importante marco teórico basado en una profusa bibliografía de referencia y analiza un estudio de caso que involucra directamente a estudiantes de grado de la Licenciatura en Bibliotecología que se dicta en la FIC, así como a integrantes de su cuerpo docente, aspectos disciplinarios e institucionales. El diseño de la investigación plantea un enfoque que promueve el continuo diálogo entre los componentes estudiados, lo que habilita una comprensión integral del objeto de estudio y posiciona a los involucrados desde sus roles, pero en continua articulación entre ellos.

Que el estudio de caso se focalice en la Licenciatura en Bibliotecología permite también abordar los aspectos centrales de la construcción teórica de la

ciencia de la información y reflexionar sobre su presente y futuro. La cercanía de Yanet al contexto y al objeto de estudio no vicia la investigación, muy por el contrario hace que su trabajo se vuelva más valioso aún, porque le implica tomar distancia de su contexto, estudiarse a sí misma y replantearse sus propias prácticas docentes sin invalidar los resultados de la investigación.

Un aspecto nada menor a destacar es que Yanet se atreve a ir más allá y propone el concepto *literaciones* que es de su propia elaboración y producto de su mirada acerca de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Este concepto, cuyo fundamento se brinda con detalle en la publicación, busca plasmar a través de un término un proceso que alude a la integralidad de la lectura y la escritura en el hacer del individuo, lo que se aplica perfectamente a la producción de textos académicos propios del contexto universitario y a las nuevas prácticas discursivas a las que se enfrenta un estudiante universitario.

La publicación viene a proponerse en un momento ideal y real en que la FIC está transitando un proceso en el que se ha resuelto dar un lugar de relevancia a la lectura y a la escritura como prácticas indispensables para la formación de los estudiantes de las tres carreras de grado que en ella se dictan: Licenciatura en Archivología, Licenciatura en Bibliotecología y Licenciatura en Comunicación. En este contexto la investigación realizada por Yanet es un insumo altamente valioso que sin dudas permitirá ampliar el estudio de caso a todo el colectivo institucional y trabajar en forma conjunta para conseguir los objetivos de poner en la primera línea de importancia que todos los estudiantes manejen con idoneidad la lectura y la escritura a nivel académico. Asimismo, la investigación tiene la virtud de poder ser replicada y transferida a otros entornos universitarios.

Me atrevo a afirmar, sin dudar, que esta publicación está llamada a ser un insumo fundamental a la hora de abordar los temas de lectura y escritura en la universidad. Al final de la obra la autora deja planteadas una serie de interrogantes que refieren a su investigación, pero que también abren un abanico inagotable de posibilidades para seguir avanzando en nuevos estudios específicos con la amplitud suficiente como para ser transferidos a otros espacios disciplinarios. En este sentido rescato textual lo que expresa Yanet al final de la obra:

¿Qué nuevas oportunidades se pueden brindar a los estudiantes para superar sus dificultades? ¿En qué aspectos de las literaciones propias de esta comunidad disciplinar sería oportuno focalizar para optimizar la formación de los especialistas en información en nuestro país? ¿Qué nuevas literaciones deberíamos fomentar en la enseñanza de la disciplina? ¿Cuáles son las posiciones docentes que se toman sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la FIC? Estas son solo algunas de las interrogantes que dejo abiertas, encontrar posibles vías de intervención para atenderlas será un desafío que dejo planteado.

Por último me gustaría recurrir a la metáfora utilizada por Yanet en la que dice que la variedad de percepciones recogidas durante la investigación le hizo pensar en un cuadro impresionista:

...cada testimonio contribuye a pincelar ese cuadro, poblado de impresiones que dialogan entre sí y aportan al todo [...] El cuadro impresionista no ofrece una visión homogénea, estable, pues dependiendo del lugar donde uno se posicione para observarlo es lo que recuperará visualmente, la perspectiva le permitirá ver mejor algunos ángulos y ocultará otros. De igual forma, es imposible captar en su totalidad el fenómeno estudiado, solo podremos tener acercamientos, más o menos nítidos de algunos de los trazos que componen la realidad a la que he pretendido acercarme.

En fin, las bondades de esta obra son muchas y sin dudas podría seguir mencionando más elementos que fundamentan su relevancia. Sin embargo, creo que lo mejor que puedo hacer es invitar a todos a hacer una lectura detenida de los distintos capítulos en que está estructurada la publicación y que ofrecen una organización coherente, clara, precisa, amena, lo que les permitirá conocer de primera mano el valor de la investigación hecha.

Termino reiterando mi agradecimiento por permitirme ser parte de esta obra. Mi reconocimiento a Yanet y felicitaciones por el excelente trabajo, deseándole un presente y un futuro exitoso.

María Gladys Ceretta Soria

Decana de la Facultad de Información y Comunicación

A modo de presentación

Esta publicación parte de la investigación presentada en mi tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)¹ de la Universidad de la República y desde allí retoma el abordaje de cuestiones vinculadas con la escritura, la lectura, los estudiantes universitarios y el quehacer docente. De forma más exhaustiva que en la investigación que es punto de partida, ahondo en cuestiones vinculadas con la especificidad disciplinaria; en tal sentido focalizo en la ciencia de la información como disciplina y para ello me detengo en las formas en que los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación [FIC], Udelar) se enfrentan a la producción de textos complejos en su trayecto por la universidad y cómo dimensionan el *escribir* en el contexto de formación en el que están inmersos.

La lectura y la escritura son prácticas que se van aprendiendo en el transcurso de la vida, y no son transferibles de un entorno a otro sin que medie una intención explícita, pues no se trata de prácticas genéricas, sino situadas. En tal sentido el contexto universitario tiene una lógica de funcionamiento que implica un salto para el estudiante: ahora deberá aprender de acuerdo a las señas identitarias de la carrera que ha elegido para poder dar cuenta de sus aprendizajes y lograr la aprobación de las diferentes unidades curriculares que irán poblando su camino de formación.

Muchas veces estas prácticas letradas, situadas y complejas quedan implícitas e invisibilizadas (Fahler, Colombo y Navarro, 2019), aspecto que dificulta la atención de los obstáculos que se le presentan al estudiante a la hora de comunicar de acuerdo a las disciplinas y comprender las formas de hacer y pensar vinculadas con ellas. Con el objetivo de hacer explícito este vínculo interdependiente entre la escritura en la educación superior y la especificidad disciplinaria, presento en esta publicación un acercamiento a las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología en relación con cómo articulan la comprensión y producción de textos con su formación académica en la disciplina, aspecto que aún no ha sido abordado en investigaciones como la que aquí presento.

Me siento muy cercana al universo estudiado, pues soy egresada de la Licenciatura en Bibliotecología y desde 2008 me desempeño como docente en

1 Título de la tesis: *Palabras en diálogo: percepciones sobre las prácticas letradas de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología*. Dirección: Virginia Orlando. Fecha de defensa: 21 de diciembre de 2018.

la mencionada carrera. Esto me ha permitido conocer la realidad situada desde distintos roles. En mi calidad de docente universitaria de esa licenciatura sostengo que a menudo quienes ejercemos esta actividad a nivel terciario solemos pensar que la universidad acoge a aquellos estudiantes que tras haber efectuado un largo trayecto de escolarización, habiendo pasado por primaria y secundaria, ya tienen la preparación suficiente como para ingresar al nivel terciario y enfrentarse a producciones textuales de mayor complejidad. Sin embargo, el vínculo que tienen los estudiantes universitarios con la escritura y la lectura, no solo en nuestro país, sino también fuera de nuestras fronteras, estaría señalando otra cosa: comprensión lectora entendida como poco acorde al nivel de escolarización alcanzado, dificultades para expresarse oralmente y por escrito y problemas para seleccionar y jerarquizar los contenidos disciplinarios pertinentes para la escritura de un texto; lo cual redundaría en serios problemas para confrontar posiciones o para argumentar (López y Sal Paz, 2019; Inouye y McAlpine, 2019). Estos son algunos de los planteos que se mencionan reiteradamente en las investigaciones referidas al tema (Di Stefano y Pereira, 2004; Torres, Fedorczuk y Viera, 2009; Carlino, 2005, 2013, 2019; Fahler, Colombo y Navarro, 2019).

Considero que en los estudios de grado el estudiante necesita un acompañamiento que atienda específicamente a la enseñanza de la escritura y a las distintas formas de leer, pues los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no pueden pensarse como la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido en sus estadios de formación anteriores. «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» (Carlino, 2013, p. 23).

El ingreso a la universidad implica también la entrada a una cultura académica nueva, con sus especificidades y su lógica de funcionamiento estrechamente vinculada con la cultura discursiva de las disciplinas. Leer y escribir son prácticas sociales cuyo *potencial epistémico*² (Padilla y Carlino, 2010; Cordero Carpio y Carlino, 2019) se dimensiona aún más en la universidad, donde el estudiante debe ser productor de conocimiento y no un mero reproductor del saber consignado en los documentos. El potencial epistémico implica desarrollar un uso riguroso del saber ajeno y, además, articular el saber propio en relación con ese saber ajeno, en un contexto de interacción. La lectura y la escritura tienen que ver con procesos complejos en los que a la decodificación de información es necesario sumarle la perspectiva crítica que implica pensar y a su vez pensarse en el mundo. El valor epistémico se vincula con la necesidad de polemizar con los textos, situando la voz propia en mayor grado de alejamiento o de acercamiento a las voces presentes en los enunciados, habilitando una lectura para

2 El potencial epistémico refiere a la influencia que ejerce la lectura y la escritura en el desarrollo de la reflexión y el sentido crítico. El contacto permanente con las actividades letradas permite transformar ideas y desarrollar la argumentación, lo que conduce a la producción de conocimiento nuevo.

aprender en la que no solo juegan los contenidos, sino las formas de componer el discurso. No obstante ello, y siguiendo lo planteado por Carmen Torres (2000):

Es interesante, y a veces desconsolador, encontrar que el tratamiento de los temas relacionados con la producción escrita sufre, muchas veces, una reducción al perfil puramente lingüístico-estructural o didáctico-pedagógico, que parece no tomar otras dimensiones en juego (pp. 15-16).

Esta publicación hace foco en los trabajos finales de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología. Este tipo de práctica discursiva ocupa un espacio interesante en la carrera un espacio interesante, pues se asume institucionalmente que el estudiante debe ser capaz de hacer un aporte novedoso acerca de un tema que despierte su interés en relación con la ciencia de la información y a su vez desarrollar una iniciación a la investigación. Esto último lo vincula al trabajo intelectual y a un modo de producir textos que es nuevo, ya que en el trayecto de formación no se ha enfrentado antes a trabajos de tan largo aliento como este que se le solicita como requisito de egreso.

Recuperar las vivencias de los estudiantes acerca del vínculo entre escritura-lectura y aprendizaje de la disciplina en su etapa final de formación de grado universitario y revisar los aspectos que ellos mismos sostienen que dificultan la producción de sus trabajos finales resulta de capital importancia. Pero para habilitar el diálogo es necesario escuchar también la palabra de los docentes que tienen a su cargo la orientación de los trabajos finales de grado; desde allí he compuesto la polifonía de voces que vertebran este libro. De ese contrapunto nace la mirada situada que se orienta hacia la ciencia de la información como disciplina y nos ayuda a conocer a la comunidad de práctica constituida por los licenciados en Bibliotecología.

Los capítulos que forman parte de este libro elaboran cuestiones relativas a la lectura y a la escritura en el ámbito académico, y por ello en el capítulo 2 recupero algunas investigaciones sobre el tema en el entorno regional, recorriendo abordajes donde se evidencian distintos modelos de escritura. En el intento por ayudar a comprender estas distintas miradas, en «Puntos de encuentros y miradas distintas en torno a los enfoques planteados» presento una tabla donde sistematizo las perspectivas teóricas elegidas, mediante una serie de categorías que elaboro para tal fin. Como cierre de esa recorrida panorámica me detengo en lo investigado en nuestro país acerca de la producción de textos de estudiantes universitarios.

En el tercer capítulo desarrollo los conceptos de prácticas letradas, teoría del diálogo y comunidades de práctica, pues son los ejes a través de los cuales se organiza mi propuesta teórica. Concibo mi investigación en diálogo, y por lo tanto el planteo teórico nutre a los aspectos metodológicos. Con esto quiero decir que la teoría del diálogo de impronta bajtiniana sienta las bases teóricas y también metodológicas de mi investigación, y de esta forma las dimensiones elegidas para el análisis se interconectan.

En este mismo capítulo propongo un concepto elaborado por mí, el cual sintetiza mi concepción acerca de la lectura y la escritura como prácticas socio-culturales. En ese afán nace el término *literación* y en «La lectura y la escritura como prácticas letradas» expongo las razones por las cuales lo construyo. En mi argumentación sostengo que las prácticas de lectura y escritura no se reducen a exponer lo inherente a la estampa estática grabada en el papel, sino que nos hablan también de manifestaciones culturales, tal como lo señala el étimo latino *littera* que alude tanto a la letra como a la producción que nace de ella. También es necesario que entendamos estas prácticas como continuidad, de ahí la integración del sufijo *-ción* a ese vocablo. Por un lado, la letra como marca, pero yendo más allá de eso podemos pensar en todo lo que por su intermedio se desenvuelve en el sentido de actividad. La escritura como hacer, la lectura como apropiación de ese proceso discursivo que ha quedado inscripto, de allí deviene *literación* como concepto integrador.

En el capítulo 4 me detengo en los aspectos metodológicos y desarrollo un apartado acerca de mi posición como investigadora a través de los conceptos bajtinianos de cronotopía y exotopía. Además, presento a esta investigación de corte cualitativo como un estudio de caso y fundamento las razones que desde mi punto de vista la acercan a lo etnográfico.

Propongo esta mirada en diálogo desde una perspectiva sociocultural y situada. En tal sentido, resulta medular analizar el objeto de estudio desde el marco institucional y con atención a lo disciplinario, cuestiones que abordo en el capítulo 5. Como si de un contrapunto de voces se tratara, este capítulo necesita comprenderse tomando en cuenta las consideraciones planteadas en el capítulo tres en relación con las comunidades de práctica. A su vez, el capítulo 5 es necesario para situar en contexto a los capítulos 6 y 7. En estos analizo los resultados de mi investigación y escucho las distintas voces, buscando recuperar las dimensiones presentes y a su vez permitir un interjuego entre ellas, donde lo teórico y lo metodológico proponen un contrapunto.

El capítulo 8 instala mi palabra, no porque ella haya estado silenciada, sino porque intento retomar el análisis hecho en diálogo y efectuar desde mi voz las consideraciones que dan cierre a este libro. Desde este lugar propongo algunas posibles vías de tratamiento del tema con la intención de contribuir a mejorar las prácticas de *literaciones* de los estudiantes.

Vinculado con lo dicho antes creo conveniente explicar la posición que tomé como enunciativa académica y fundamentar mi decisión de elegir la primera persona para escribir este libro. La escritura es un acto político y con el uso de la primera persona pretendo plantear mi punto de vista. En ese afán busco alejarme de las formulaciones que se usan para crear efectos de neutralidad y despersonalización en los textos, como ocurre con el uso de la tercera persona o la voz pasiva del verbo. Estas formas son consideradas inherentes al discurso académico, al concebirlas como cercanas a la pretendida objetividad. Mediante la primera persona planteo mi posición como sujeto de discurso, demostrando

que asumo la imposibilidad de llevar a cabo un discurso neutro, pues transmito mi palabra, situada y en diálogo con mi entorno, y porque entiendo que cualquier texto considerado académico para poder serlo no necesariamente debe estar alejado de las formas de escritura en primera persona. La condición de *académico* debería estar dada por la rigurosidad en el planteo y por la calidad de la investigación, sostenida desde lo teórico y desde lo empírico.

El conocimiento no aparece por sí solo, sino que forma parte de un proceso de investigación desarrollado por personas, esta es la diferencia entre descubrir y construir. Es necesario que esos actores sociales que hicieron posible esa construcción sean reconocidos, y una forma de hacerlo es reflejarlo en la escritura. Entiendo a la ciencia como sociohistóricamente situada, y si bien el ser humano es el eje a partir del cual estas producciones se desarrollan, paradójicamente asistimos al «borramiento de las mediaciones» (Latour, 1999) pues como productores de conocimiento nos situamos desde un lugar de impersonalidad y de desagenciamiento de nuestra propia voz. Porque busco alejarme de esta postura escribo este libro en primera persona.

Lectura y escritura en la educación superior: algunas líneas de investigación en el entorno regional

El creciente interés por estudiar la relación de la lectura y la escritura con la enseñanza y el aprendizaje en el nivel terciario resulta evidente al observar su tratamiento en múltiples investigaciones. Todas ellas dan cuenta de las dificultades que traen implícitas la lectura y la escritura en las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. A continuación presentaré algunos de los autores que están trabajando en estos asuntos, los cuales señalan problemas diferentes y por tanto estrategias distintas para abordarlos. Cabe aclarar que los planteos teóricos elegidos en esta oportunidad no pueden tomarse como separados unos de otros; para ser más exactos, los autores citados ofrecen una orientación hacia ese abordaje en el que los sitúo, pero ello no implica que al estar incluidos en esa perspectiva no puedan evidenciar componentes de alguna otra. La complejidad de los temas hace que muchas veces sea difícil circunscribirlos de forma categórica en un único abordaje. Al finalizar el recorrido por estos enfoques, volveremos sobre ellos para trazar puntos de encuentros y desencuentros entre las miradas, desde una perspectiva contrastiva.

Los procesos cognitivos y metacognitivos que entran en juego en la comprensión y producción de textos académicos han sido abordados por Sonia Barco y Susana Lizarriturri (2004; 2005) y por Yuan-Hsuan Lee y Jiun-Yu Wu (2013), entre otros. Según Barco y Lizarriturri, en relación con la lectura y la comprensión de los textos de los campos científicos específicos de cada disciplina, hay aspectos de la estructura de la sociedad actual y de la cultura que están implicados. Precisamente estas cuestiones pueden impactar con fuerza en los aprendizajes de campos disciplinarios, en lo que a estudios terciarios respecta. Ellas sostienen que el problema del fracaso de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria se relaciona con las políticas de distribución cultural, lo cual demanda políticas educativas adecuadas, pues los estudiantes que poseen capitales culturales que van en sintonía con la propuesta universitaria tienen mayores posibilidades de continuar sus estudios en este nivel, mientras quedan en el camino aquellos que carecen de estos requerimientos quedan en el camino.

En este ámbito no alcanza con conocer y reproducir un código, también es necesario adentrarse en los textos disciplinarios para poder aprehenderlos significativamente:

Leer en la universidad es resolver adecuadamente cómo debe interpretarse lo que no está expresado, y lo que no está expresado literalmente en los textos

académicos son las representaciones conceptuales y las operaciones cognitivas que vehiculiza la escritura: pensar, hacer inferencias, deducir, hipotetizar, entre otras (Barco y Lizarriturri, 2005, p. 23).

Por otra parte, y desde un enfoque basado en la alfabetización académica, Paula Carlino (2005, 2019) pone la mira en la responsabilidad institucional de la universidad (y por ende de sus docentes) respecto a la incorporación de los estudiantes a la cultura discursiva de las disciplinas. Plantea que la alfabetización académica hace hincapié en el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional, y esto se logra una vez que el estudiante pudo apropiarse de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso que son inherentes a cada área del conocimiento.

En la perspectiva de la alfabetización académica, el trabajo de Iris Vardi y Janis Bailey (2006) parte de un estudio de caso realizado a estudiantes universitarios australianos, basado en el cambio de la calidad de sus trabajos escritos a partir de la intervención docente. Las autoras focalizan en la importancia de la guía docente a la hora de la reformulación de los trabajos escritos y argumentan acerca del impacto en la construcción de los aprendizajes que reviste la tarea de evaluación cuando es integrada a las actividades formativas de la asignatura y se da un ida y vuelta entre el alumno y el profesor en virtud de los comentarios que el primero recibe acerca de sus producciones escritas. En la misma línea, Constanza Padilla y Esther López (2019) refieren a la potencialidad epistémica de la escritura y la argumentación, atendiendo a la importancia de la retroalimentación docente cuando comenta los trabajos desarrollados por los estudiantes.

Diversos investigadores promueven el valor epistémico de la escritura (Flower, 1979; Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower y Hayes, 1996) y dan cuenta del proceso de reflexión que el estudiante, productor de textos académicos, debe recorrer a partir de la tarea que emprende, en el cual las opiniones de pares y expertos juegan un rol clave para ir perfilando los ajustes hacia una posterior reescritura, en función de las demandas de los géneros discursivos instituidos en la universidad. En tal sentido Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) plantean la importancia de no solo decir el conocimiento (esta es la situación típica que se desarrolla cuando los estudiantes escriben, focalizados en el tópico y sin consciencia acerca de cómo deben posicionarse como enunciadore), sino además, y sobre todo, ser capaces de transformar el conocimiento, mediante un proceso de escritura más maduro en relación con la situación planteada antes. En virtud de esto el estudiante no solo expondrá contenido, sino que a través de la escritura modificará su conocimiento.

Ana María Bocca y Néida Vasconcelo (2008) consideran que la práctica de la escritura debe ser tan importante en este nivel como en los anteriores trayectos de la formación del estudiante, porque los propósitos y las intenciones de los textos a los que se enfrenta ahora son diferentes. Desde una perspectiva asumida con un fuerte componente psico-sociocognitivo, las autoras atienden al valor de la lectura en este contexto y ponen énfasis en las relaciones dialécticas entre el

contexto sociocultural y los textos, observando el proceso que siguen los estudiantes al llevar adelante operaciones con una gran sobrecarga cognitiva como son las vinculadas con la escritura. Este abordaje ofrece una visión de la escritura presentada como interactiva, en la que el proceso cognitivo, el uso del código y el contexto se implican unos a otros, pues «todo texto tiene que ver con los mundos sociales en los que se produce» (Bocca y Vasconcelo, 2008, p. 23).

Esta postura se relaciona con los planteos de Elvira Arnoux (2002, 2010) quien sostiene que en el nivel terciario las demandas cognitivas y discursivas implicadas en el proceso de escritura interpelan a los estudiantes en una forma no contemplada en las etapas anteriores de enseñanza, por ello deben ser objeto de tratamiento en espacios pedagógicos destinados a ello. De esta forma el estudiante se familiariza con los géneros discursivos y gracias a ello podrá desplegar estrategias metacognitivas que le permitan posicionarse como escritor, adquiriendo los modos propios de desempeño dentro de una comunidad discursiva científica.

Ser un escritor eficiente de este tipo de textos implica en primer lugar ser un buen lector de textos académicos ya que en ese ámbito la mayor parte de los escritos se apoya en lecturas previas de las que necesariamente tendrá que dar cuenta (Arnoux, 2002, p. 37).

La investigadora ha llevado adelante un interesante trabajo en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel de educación superior, área en la que también se destacan otras investigadoras como Mariana Di Stéfano y Cecilia Pereira (2004). Estas últimas opinan que a los aportes del análisis del discurso se le deben sumar los factores situacionales e histórico-culturales vinculados con el lector-escritor para plantear una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior que trascienda la mirada desde los procesos cognitivos. Di Stéfano y Pereira (2004) focalizan en las representaciones sociales que los estudiantes universitarios tienen acerca de la lectura y la escritura académicas y basan su propuesta didáctica desde este lugar, pues ellas consideran que esas representaciones inciden negativamente en sus prácticas académicas. Observan una gran distancia entre las representaciones que el alumno tiene de su rol y del tipo de texto que debe producir y los tipos de prácticas que la universidad demanda.

El enfoque vertebrador de esta publicación con relación al tratamiento de la lectura y la escritura es el que las concibe como prácticas letradas, las cuales a su vez se encuentran vinculadas con los nuevos estudios de literacidad. El planteo resulta interesante, pues le otorga a los individuos o grupos sociales que hacen uso de la lectura y la escritura la condición de estar insertos en una sociedad letrada, y por tanto estar preparados para participar en la sociedad. Como se manifiesta, el enfoque es sociocultural, puesto que la mirada se orienta a las prácticas sociales de lectura y escritura. Magda Soares (2004) utiliza el término *letramento* para desarrollar este planteo y expresa que se trata de prácticas más complejas que las de leer y escribir resultantes del aprendizaje del sistema de escritura. De esta forma toma distancia del concepto de alfabetización, un

concepto también clave en la actividad de lectura y escritura, pero que difiere de las prácticas letradas, ya que está ligado al proceso de adquisición del sistema convencional de escritura alfabética y ortográfica. Estamos hablando de dos abordajes diferenciados y a su vez complementarios que se detienen en necesidades distintas en relación con la lectura y la escritura. En el caso de la alfabetización, la orientación está dada hacia la adquisición de la lectura y la escritura, mientras que la focalización en el uso de estas herramientas nos invita a pensarlas en términos de prácticas letradas.

En la misma línea, Mary Lea y Brian Street (1998) plantean que el estudiante universitario debe dominar un conjunto de habilidades para desarrollar la escritura en el ámbito académico. Proponen un recorrido a través de distintos modelos de escritura que parte de aquellos modelos que tratan aspectos genéricos y técnicos del lenguaje y que se considera que pueden ser transferidos a todos los contextos académicos, sin tener en cuenta la importancia de situar la actividad de escritura en un contexto específico. Estos modelos, conocidos como *habilidades de estudio*, conciben a la escritura como una habilidad técnica e instrumental: se atiende en especial a la ortografía y a la gramática. La variable disciplinaria se juega, según estos autores, en la *socialización académica*, pero consideran que la orientación es superficial, pues se vincula mayormente a las habilidades de estudio y no se focaliza en las prácticas institucionales. Lea y Street (1998) se detienen en el modelo de literacidades académicas y señalan sus fortalezas, pues a través de estas prácticas sociales situadas se facilita la reflexión y el desarrollo de la conciencia. Sostienen esa valoración al plantear que los discursos están situados en las comunidades y que las instituciones constituyen el lugar donde circulan los discursos y el poder, dado que variados repertorios comunicativos responden a las distintas disciplinas insertas en estos entornos institucionales.

Uno de los matices que presenta la postura de estos investigadores está en el uso del plural: literacidades, a las que relacionan con la identidad y el poder. No se trata de los únicos autores que plantean esta orientación hacia el plural; en la misma línea podemos ubicar a Brian Street (1984, 1993, 1997, 2014), David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanic (2000) o Bruce Horner (2013), entre otros. Sobre esto volveré en el capítulo referido a las prácticas letradas («La lectura y la escritura como prácticas letradas»).

De acuerdo al enfoque propuesto en este libro, resulta pertinente tomar el planteo vinculado con las prácticas letradas, pues para poder llegar a una comprensión profunda de mi objeto de investigación resulta clave desarrollar una mirada abarcativa y dialógica que tome en cuenta varias dimensiones y a su vez las interconecte. Mi objeto de investigación se encuentra inmerso en un contexto que lo influye: la FIC es la institución de enseñanza que en Uruguay imparte la Licenciatura en Bibliotecología. Sus estudiantes se caracterizan por tener intereses en común con otros que transitan otras carreras de nivel terciario, pero a su vez presentan aspectos que los diferencian y los nuclea como estudiantes de esta carrera y no de otra.

Analizo estos aspectos a la luz del marco teórico que desarrollo en el capítulo tres, y los estudio en diálogo con el momento histórico, social y cultural particular en que deviene mi investigación. A esto se suma el vínculo que tienen estos actores sociales con la lectura y la escritura, el cual se interconecta con los caminos que llevan adelante para adquirir los conocimientos propios de la ciencia de la información como disciplina. Debido a esta imbricación de dimensiones, en mi intervención se vinculan: «situación y tradición, interacción e institución» (Orlando, 2012), pues «los contextos situados se (re)alimentan de contextos socioculturales de mayor abstracción» (p. 11).³

Puntos de encuentro y miradas distintas en torno a los enfoques planteados

A continuación propongo una sistematización de contenidos sobre las concepciones de lectura y escritura que desarrollé en el apartado anterior. Las categorías que se desarrollan en la tabla que figura a continuación son: el modelo de escritura, un aspecto caracterizador de cada enfoque planteado, el rol docente, el lugar del estudiante y palabras claves que ofician como descriptores para situar la perspectiva elegida. Por último presento en el Cuadro 1 algunos de los autores tomados en mi recorrido para desarrollar cada enfoque.

Cuadro 1. Recorrido en los abordajes planteados, observados desde una perspectiva contrastiva

Modelo de escritura	Modelo lineal: enfoque orientado hacia los procesos cognitivos.	Modelo procesual 1: enfoque orientado hacia el dominio del código escrito y el reconocimiento de tipologías textuales.	Modelo procesual 2: enfoque hacia los aspectos discursivos de los textos y las características sociales y situacionales en las que se desarrolla la escritura.	Modelo procesual 3: enfoque discursivo, sociocultural y situado.
	Autores representativos: S. Barco S. Lizarriturri.	Autor representativo: P. Carlino.	Autores representativo: E. Arnoux, C. Bocca A. Vasconcelos.	Autores representativos: M. Lea, B. Street D. Barton, M. Hamilton y M. Soares.

3 Traducción propia a partir del original: «situação e tradição, interação e instituição. Os contextos situados se (re-) alimentam de contextos socioculturais de maior abstração».

Aspecto caracterizador	La escritura como herramienta del pensamiento se transforma en la estrategia cognitiva que permite la integración del sujeto con el objeto de conocimiento.	La escritura no es vista solo como instrumento de comunicación, sino que es clave para interpelarse acerca del propio saber.	Énfasis en las relaciones dialécticas entre el contexto sociocultural y los textos y en los factores situacionales e histórico-culturales vinculados con el lector-escritor.	Lenguaje entendido como prácticas sociales situadas, en vínculo estrecho con las disciplinas, las que a su vez están insertas en entornos institucionales amplios.
Lugar del estudiante	Ser capaz de trascender el sentido literal de los textos. Eso implica conocer las representaciones conceptuales y las operaciones cognitivas que vehiculiza la escritura como instrumento del pensamiento.	En este nivel debería no solo <i>decir el conocimiento</i> , sino <i>transformar el conocimiento</i> a través de la escritura, problematizando sus propias prácticas discursivas.	Deberá familiarizarse con los géneros discursivos y desplegar estrategias metacognitivas que le permitan posicionarse como escritor.	Involucrado a través de su propia participación y con un fuerte carácter ideológico, pues parte de su particular visión del mundo la cual se vuelca a las prácticas letradas.
Rol docente en la situación de aprendizaje	Acompañar el ingreso del estudiante en los textos disciplinarios, ayudándolo a pensar, hacer inferencias, deducir e hipotetizar, entre otras.	Facilitador para que se desarrolle la dimensión epistémica de la escritura.	Promover una visión interactiva de la escritura donde el proceso cognitivo, el uso del código y el contexto se impliquen unos a otros.	Articulador del diálogo entre la cultura institucional, el contenido disciplinario, el momento histórico y el trayecto de los estudiantes.
Palabras clave autoidentificadoras de la perspectiva	Estrategias cognitivas.	Cultura discursiva de las disciplinas.	Estrategias metacognitivas.	Lenguaje en uso; identidad y poder; eventos letrados; prácticas letradas.

Fuente: elaboración propia

La caracterización del modelo de escritura expuesta en el Cuadro 1 responde a una diferenciación que consideré oportuno hacer entre el modelo al que llamo lineal y los que llamo procesuales. El primero toma una única

dimensión a la hora de hablar de los procesos implicados en torno a la lectura y a la escritura. Como ejemplo cito a aquellos que focalizan en la decodificación y en la comprensión literal, de la letra al significado en el texto, o a los centrados en el paradigma conductista, orientado hacia las destrezas motrices, los cuales también mantienen esa condición de linealidad. Los modelos a los que llamo procesuales abordan el tema integrando lo social (al atender a los distintos contextos), lo individual (con la mirada orientada hacia los sujetos) y las comunidades discursivas como espacios desde los cuales se trabaja la identidad en torno al lenguaje propio de las disciplinas. Este desarrollo va en la línea de lo expuesto por Beatriz Gabbiani (2017), quien plantea que en el caso de los modelos lineales estamos ante modelos ascendentes, pues el recorrido va desde la letra al significado del texto, mientras que en los procesuales se trata de modelos descendentes, ya que entran en juego las hipótesis y anticipaciones previas a las que el lector les asigna un significado en diálogo con el texto. Gabbiani (2017) también refiere al paradigma social como otro de los modelos; en este el significado que se le otorga al texto se construye sumando a su abordaje los conocimientos previos y la experiencia.

En cuanto a los aspectos teóricos expuestos en el Cuadro 1, intento dar cuenta de los distintos énfasis determinados por cada enfoque. Esto no quiere decir que dichos aspectos sean exclusivos de ese enfoque, sino más bien representativos o caracterizadores de esa mirada. Las palabras claves refieren en este caso a aquellas expresiones que se reiteran en la producción de los autores y que brindan sustento a ese abordaje desde lo terminológico. Las expresiones elegidas son de uso en muchas de las contribuciones de los autores citados en este capítulo.

La incorporación en la tabla del lugar del estudiante y del rol del docente se debe a que ambos son determinantes en la situación de aprendizaje, y son tomados en cuenta no solo por todos los planteos teóricos a los que hago referencia en este libro, sino por mí misma en mi investigación; por tanto consideré oportuno integrarlos en este esquema.

La mirada en foco: estudios sobre la producción de textos de estudiantes universitarios en Uruguay

En el caso de la Universidad de la República, las intervenciones institucionales que plantean en forma explícita la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura a lo largo de toda la formación de los estudiantes universitarios, y no solo en el inicio, son incipientes. En este marco podemos mencionar que a nivel central, la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) empezó a ocuparse de estos temas a través de la conformación del Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA). A partir de 2014, este comenzó a desarrollar evaluaciones diagnósticas y talleres de lectura y escritura para estudiantes, los cuales continuaron hasta 2015. En

ese mismo año el foco se orientó hacia los docentes, con vistas a fortalecer la formación didáctico-pedagógica en torno al lenguaje. Los laboratorios desarrollados en el segundo semestre de 2016 y durante 2017, dirigidos a los docentes de todos los servicios universitarios, y el curso orientado a tutores de trabajos finales de grado, ofrecido en 2017, son ejemplos claros de estas intervenciones.

El Área de Psicología Genética y Psicolingüística de Facultad de Psicología ha desarrollado un trabajo orientado al abordaje de los problemas relacionados con la lectura y la escritura en el ámbito universitario. En tal sentido, la investigación de Carmen Torres, Ana Fedorczuk y Andrea Viera (2009) da cuenta de ello y focaliza en las dificultades que los estudiantes enfrentan en la actividad de estudio y aprendizaje a lo largo de la trayectoria curricular en distintas disciplinas (en este caso ciencias biológicas, humanidades y psicología). Sumado a ello, Torres (2000, 2013) ha investigado la escritura de textos de estudiantes universitarios y las características y condiciones en que se lleva a cabo la apropiación de instrumentos de trabajo intelectual. Aborda su análisis situándolo desde la perspectiva del escritor e interconecta las condiciones pragmáticas con aspectos semánticos, cognitivos y discursivos para la obtención de los resultados. Considero relevante atender a la forma en la que ella hace converger en sus trabajos algunas de las dimensiones que bordean la cuestión de la producción de textos por los estudiantes, entre las que se destacan las variables sociales, discursivas, psicológicas y educativas.

Desde una perspectiva situada, Virginia Orlando (2013) aborda la lectura y la escritura como prácticas letradas, y sobre la base de dos experiencias propuestas de talleres de lengua escrita (una de ellas con estudiantes que inician su camino en la universidad y la otra con estudiantes avanzados en proceso de elaboración de sus monografías de grado) discute:

[1] la percepción divergente sobre la necesidad de familiarizarse con las prácticas letradas propias de los ámbitos académicos que parecería existir entre los estudiantes que inician su trayectoria curricular y aquellos que se encuentran en el tramo final de esa trayectoria (p. 69).

En el marco del proyecto «Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina», Gabiani y Orlando (2016) investigan esos aspectos en producciones escritas de los estudiantes universitarios de distintos espacios académicos dentro de la FHCE. Los distintos capítulos que componen el libro discuten algún aspecto vinculado con las actividades de escritura, lectura y argumentación en el caso de las monografías de las disciplinas de humanidades, y contribuyen a profundizar en el conocimiento de la realidad educativa universitaria con vistas al desarrollo de estrategias futuras para mejorar la calidad de la enseñanza en la universidad. El abordaje elegido sitúa a los procesos de lectura y escritura en términos de prácticas letradas y considera a las producciones lingüísticas en relación con el concepto de géneros discursivos, buscando relevar formas de argumentación y autoría consideradas *estables* a partir del análisis hecho con base en

la selección de un conjunto de monografías de las licenciaturas que se imparten en la FHCE. La investigación también se detiene en las exigencias solicitadas para la elaboración de estos trabajos académicos y en las dificultades que el proceso de elaboración ha demandado a los estudiantes, y dispara la reflexión acerca de estas prácticas y del lugar que ocupan en el ámbito universitario.

La investigación llevada adelante por Cecilia Blezio y Juan Manuel Fustes (2010) analiza la tensión entre *saber* y *conocimiento* que se puede rastrear en situaciones de enseñanza universitaria cuando se proponen instancias de evaluación que involucren la producción textual. Natalia Mallada (2014) parte de un estudio de caso y desarrolla una investigación que apunta a conocer los fundamentos de las acciones institucionales que se llevan a cabo en la Licenciatura en Bibliotecología (FIC, Udelar) con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, así como las concepciones de los docentes respecto al desarrollo de estas habilidades por parte de sus alumnos.

Bases teóricas de esta investigación

En este capítulo desarrollaré las nociones de prácticas letradas, comunidades de práctica y teoría del diálogo, esta última vista desde una perspectiva bajtiniana, cuestiones que configuran el marco teórico conceptual que sustenta esta investigación. Consideraré las implicancias que la lectura y la escritura poseen en relación con mi objeto de estudio desde un enfoque sociocultural. La razón de la elección de este camino parte del convencimiento de que dicho enfoque permite estudiar las prácticas de lectura y escritura de forma situada y en vínculo estrecho con los contextos en los cuales se desarrollan.

La lectura y la escritura como prácticas letradas

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

Cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos desplegadas en innumerables eventos letrados, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel (Orlando, 2013, p. 71).

Estos aspectos necesitan ser atendidos si efectivamente queremos trascender la mera decodificación de enunciados y comprender lo leído, ya que desde esta perspectiva, el hecho de tener las habilidades y las destrezas que desde el punto de vista cognitivo son necesarias para llevar adelante los procesos de lectura y escritura no nos habilita a considerar que sepamos leer, pues la lectura no puede concebirse como leer todo tipo de textos, en sentido amplio y genérico. Opino que más bien deberíamos hablar de una lectura singular, situada, orientada a la instancia particular en que el lector participa de esa lectura.

Con esta mirada los usos dados a la lectura y a la escritura se visualizan como cultural y socialmente compartidos por las comunidades, a la vez que

van acompañando el dinamismo y los cambios de las sociedades que integran (Barton y Hamilton, 2000; Barton, 2007; Tusting, 2013; Street, 2014; Tusting, McCulloch y Hamilton, 2016) y las transformaciones que se producen a lo largo de la vida de cada individuo en particular (Tusting, 2000).

Soares (2012) propone el uso del término *letramento*, traducción para el portugués de la palabra inglesa *literacy*, la cual podría ser interpretada como la condición de ser letrado. Resulta evidente la imposibilidad de dar una definición acabada de los alcances de la palabra *letramento*. Además de no poder traducirse al español sin que pierda su sentido original, el concepto se adapta a la comunidad y a los requerimientos de los contextos sociales, históricos y culturales, los cuales no son estáticos. Según Sylvia Scribner (1984) «comprender lo que la literacidad *es* implica necesariamente un análisis social» (p. 8, énfasis del autor).⁴ Por tanto, su conceptualización estará vinculada con las condiciones puntuales de determinado momento histórico y el comportamiento letrado variará según las demandas de las personas, las cuales ocupan lugares sociales diferentes y poseen estilos de vida asociados a esos lugares. Adhiero a los planteos de Soares (2012, p. 112) para quien una única definición conceptual es imposible, pues el letramento es

una variable continua y no discreta o dicotómica; se refiere a una multiplicidad de habilidades de lectura y escritura que deben ser aplicadas a una amplia variedad de materiales de lectura. Comprende diferentes prácticas que dependen de la naturaleza, estructura y aspiraciones de determinada sociedad (p. 112).⁵

En cuanto al letramento, el uso del término da cuenta de un redireccionamiento en relación con los planteos efectuados en torno a otros términos usados para referirse a la lectura y a la escritura, tales como alfabetización y alfabetizado. De esta forma se instala la consideración sobre la implicancia de estas prácticas en la sociedad actual, pues el manejo del código es necesario pero no suficiente para poder participar socialmente.

Como se ha visto, se trata de un fenómeno con muchos significados (Scribner, 1984); no obstante ello, lo que sí es clara es la orientación del concepto con una mirada discursiva, sociocultural y situada, como plantea James Gee (2000) y propone:

La literacidad es un logro social y cultural —se trata de formas de participar en grupos sociales y culturales— no solo un logro mental. Por lo tanto, la literacidad necesita ser comprendida y estudiada en toda su gama de contextos —no solo cognitivos—, sino también social, cultural, histórico e institucional (p. 3).⁶

4 Traducción propia a partir del original: «Grasping what literacy “is” inevitably involves social analysis».

5 Traducción propia a partir del original: «uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade».

6 Traducción propia a partir del original: «Literacy was a social and cultural achievement –it was about ways of participating in social and cultural groups– not just a mental achievement.

Esto explica por qué cuando se quiere realizar un abordaje en relación con los niveles de letramento, lo que se plantea es la necesidad de construir una definición *ad hoc* del fenómeno a ser evaluado, es decir, una definición operacional adaptada a esa situación, que ayude a construir los instrumentos de recogida de datos para luego poder interpretarlos en función del contexto en que se va a desarrollar ese proceso de evaluación, como plantea Soares (2012).

Los términos construyen, edifican y sostienen recorridos conceptuales que a veces quedan tan integrados al término que los hace explícitos que nos resulta difícil desvestirlos, depurarlos, quitarles la carga subjetiva que les impregnó la palabra que los designa. Debido a esto propongo una operación de estabilización de sentido y por tanto no voy a trabajar con los términos alfabetización y letramento, ya instalados por otros autores. Al romper con estas estructuras dadas por los términos pretendo llegar a la creación de un concepto propio que me permita instalar mi propia palabra, aquella que traduzca mi propia concepción acerca de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

En esta búsqueda de un concepto propio, dos dimensiones han sido orientadoras: la lectura y la escritura como procesos y la palabra como manifestación sociohistórica y cultural, situada desde la individualidad de un sujeto. Teniendo en cuenta esta perspectiva propongo el término *literaciones* para aludir a las prácticas de lectura y escritura.

Las *literaciones*⁷ dan cuenta del camino que quien lo transita va pasando, a través de diversos estadios hasta llegar a convertirse en letrado y por ende transformarse en alguien capaz de comprender y usar las prácticas de lectura y escritura de acuerdo a las distintas situaciones que se le presenten en el devenir de su vida. El término une el étimo latino *littera*, uno de cuyos significados es «letra» (cf. Corominas, 2009) y el sufijo *-ción*, que refiere a ‘proceso, resultado o acción’ (cf. RAE y ASALE, 2021).

Las prácticas que involucren el leer y el escribir aluden a la letra como incisión, pero a su vez la trascienden, pues estas prácticas no se reducen a traducir lo inherente a la stampa estática grabada en el papel, sino que nos hablan de manifestación cultural, tal como lo señala el étimo latino *littera*, que refiere tanto a la letra como a la producción que nace de ella. Por un lado, la letra como marca, pero yendo más allá de eso podemos pensar en todo lo que por su intermedio se desenvuelve en el sentido de actividad; la letra habilita la producción de un escritor en tanto hacedor de un texto. La lectura y la escritura solo pueden entenderse si las concebimos como proceso y como instancia en que la letra se expresa y habilita el diálogo que invoca a los hablantes, teniendo al lenguaje como vehículo. Pero también es necesario que entendamos estas prácticas como continuidad, de ahí el uso del sufijo *-ción*. Se trata de un diálogo inscripto en un tiempo concreto, contextualizado y en un gran tiempo, aquel de signo bajtiniano

Thus, literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts –not just cognitive– but social, cultural, historical, and institutional, as well».

7 En «La dialogicidad como juego de movimientos» se explicará el porqué del plural.

inscripto en la historia y la cultura. La escritura como hacer, la lectura como apropiación de ese proceso discursivo que ha quedado inscripto. De allí deviene *literaciones* como concepto integrador.

La entrada al mundo de la escritura: alfabetización, letramento, literaciones

Conviene puntualizar que existe una pluralidad de términos en torno a las prácticas letradas. Podríamos citar algunos: «alfabetização/alfabetización, letramento, letrisme, written culture» (Street, 2014, p. 208), los cuales no son equivalentes. Según el mencionado autor, se trata de conceptos sociales y hasta políticamente distintos a la hora de acercarnos a las prácticas de lectura y escritura.

En esta investigación no seguiré los lineamientos teóricos que giran en torno al término *alfabetización*. Adhiero a los planteos de Soares (2012) para quien cuando decimos alfabetizar, la lectura y la escritura tienden a reducirse a tecnologías de decodificación y codificación que una vez aprendidas en el tránsito por los niveles primario y secundario de la educación acompañarán al sujeto alfabetizado de forma inalterable por el resto de su vida. Siguiendo esta perspectiva, en relación con la alfabetización, las definiciones consignadas en los diccionarios (RAE, 2001,⁸ entre otros) parecen evocar el adiestramiento del uso del alfabeto como una destreza que se adquiere de una vez y para siempre.

Coincido en que el término alfabetización se caracteriza por su excesiva especificidad (Soares, 2004), entendiendo por esta a

la autonomización de las relaciones entre el sistema fonológico y el sistema gráfico con relación a los demás aprendizajes y comportamientos en el área de la lectura y la escritura, o sea, la exclusividad atribuida a una sola de las facetas del aprendizaje de la lengua escrita (p. 9).⁹

La alfabetización constituye una dimensión fundamental con relación a estas actividades,¹⁰ pero tomarla como única faceta implicaría desconocer las prácticas socioculturales que se ponen en juego cuando leemos y escribimos.

Resulta clave visualizar a la alfabetización y al letramento de acuerdo a sus especificidades, sin pretender que exista una relación de causalidad entre ellas.

8 *Alfabetizar* 'enseñar a leer y escribir' (RAE, 2001, p. 69).

9 Traducción propia a partir del original: «a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita».

10 El informe producido en Estados Unidos durante 2000 por el National Institute of Child Health and Human Development concluye que «entre as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização —consciência fonêmica, phonics (relaciones fonema-grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão—, as evidências a que as pesquisas conduziam mostravam que têm implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema».

Digo esto porque se ha visto una progresiva extensión del concepto de alfabetización en dirección al de letramento, particularmente en Brasil (Soares, 2004), lo cual conlleva una concepción equivocada de la dimensión de estos procesos. Según Soares, la discusión acerca del letramento en Brasil surge siempre enraizada al concepto de alfabetización, lo cual ha llevado a una fusión de ambos con prevalencia del concepto de letramento, lo que «ha conducido a un opacamiento de la alfabetización que, tal vez de forma exagerada, denomino *desinvenção de la alfabetização*»¹¹ (Soares, 2004, p. 8, énfasis de la autora).

Mediante el neologismo *desinvenção* la autora alude a la progresiva pérdida de especificidad del proceso de alfabetización, según ella uno de los factores explicativos de los fracasos en los aprendizajes en Brasil. Existe un falso supuesto de que solo conviviendo con el material escrito que circula en las prácticas sociales, o sea, conviviendo con la cultura escrita, el niño se alfabetiza. Por eso Soares (2004) propone la «*reinvenção*» de la alfabetización, en el entendido de que disociar ambos procesos es un equívoco, pues la entrada al mundo de la escritura ocurre por esos dos procesos, en simultáneo. La alfabetización se desarrolla por medio de y en prácticas sociales de lectura y escritura, vale decir, a través de actividades de letramento, y este solo se desarrolla por medio de y en el aprendizaje de las relaciones fonema-grafema, es decir, gracias a la alfabetización. Una no precede a la otra, sino que son procesos complejos que pueden ocurrir simultáneamente y que al ser de naturaleza distinta implican formas de aprendizaje diferenciadas y procedimientos de enseñanza en esa sintonía.

Sobre la complejidad de la alfabetización y del letramento me gustaría detenerme. Ambos son fenómenos multifacetados, y refiriéndose a la alfabetización, Soares (2007, p. 23) dice que se trata de un proceso¹² «con sus facetas psicológica, psicolingüística, sociolingüística y lingüística, es preciso sumar los factores sociales, económicos, culturales y políticos que lo condicionan». Es necesario que estas facetas se contextualicen social y culturalmente y que sean iluminadas por una postura política que rescate su verdadero significado (Soares, 2007). La inmersión en la cultura escrita, la participación en experiencias en las que la escritura y la lectura aparecen de formas variadas, y el conocimiento e interacción con distintos géneros discursivos son algunas de las facetas que podemos destacar en el letramento (Soares, 2004) y que son compartidas por mi propio recorrido al proponer el uso del término literaciones.

La variedad y complejidad del uso de estos términos resultan claras: sumado a la presencia de las facetas que antes mencionaba, lo individual y lo social están también presentes, por lo que encontramos múltiples dimensiones en las habilidades que cada uno de estos procesos implica. Algunos autores han

11 Traducción propia a partir del original: «tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*».

12 Traducción propia del original: «com suas facetas psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística, é preciso acrescentar os factores sociais, económicos, culturais e políticos que o condicionam».

insistido en el carácter individual de la alfabetización y en el enfoque social del letramento, (por ejemplo, Tfouni, 1995); otros, sin embargo, caracterizan estas dimensiones y las desarrollan, tanto para la alfabetización como para el letramento. Tal es el caso de Street (1984), para quien la literacidad depende de cómo la lectura y la escritura son concebidas en un determinado contexto social y no como un conjunto de destrezas establecidas *a priori* y sin conexión con el porqué o para qué es necesario leer y escribir. Scribner (1984) también ha focalizado en el logro social; ella lo percibe como resultado de la transmisión cultural y al respecto sostiene que la mayoría de los esfuerzos en la determinación de la definición se basan en una concepción de la literacidad como un atributo de los individuos y tienen como objetivo describir los componentes de la literacidad en términos de habilidades individuales. Pero el hecho más importante de la literacidad es que es un logro social; los individuos en sociedades sin sistemas de escritura no la poseen. La literacidad es el resultado de la transmisión cultural; el niño o el adulto individualmente no extrae el significado de los símbolos escritos a través de la interacción personal con los objetos físicos que los encarnan¹³ (Scribner, 1984, p. 3).

En esa línea, Soares (2007) plantea que en la alfabetización la dimensión individual focaliza en la necesidad de decodificar y comprender los textos, con relación a la lectura y también a la escritura; por tanto los conocimientos lingüísticos y psicológicos son claves en esta dimensión, mientras que lo que las personas *hacen* con estas habilidades en un determinado contexto, en virtud de sus necesidades y sus prácticas sociales, corresponde a la dimensión social de la alfabetización. Coincido con Soares (2007) en el valor instrumental de la alfabetización para garantizar el funcionamiento social, siguiendo su planteo según quien

La alfabetización no se limita pura y exclusivamente a una posesión individual de habilidades y conocimientos: implica también, y tal vez, principalmente, un conjunto de prácticas sociales asociadas con la lectura y la escritura, desarrolladas en efecto por las personas en un contexto social específico¹⁴ (p. 33).

El letramento alude al proceso más que al producto, y en el contexto de la enseñanza eso permite llevar adelante evaluaciones en varios puntos de un *continuum*, evaluando prácticas a medida que se van adquiriendo conocimientos,

13 Traducción propia a partir del original: «Most efforts at definitional determination are based on a conception of literacy as an attribute of individuals; they aim to describe constituents of literacy in terms of individual abilities. But the single most compelling fact about literacy is that it is a social achievement; individuals in societies without writing systems do not become literate. Literacy is an outcome of cultural transmission; the individual child or adult does not extract the meaning of written symbols through personal interaction with the physical objects that embody them».

14 Traducción propia a partir del original: «o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos: implica também, e tal vez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico».

y en relación con los distintos contextos de uso de la lectura y la escritura. No obstante ello, no siempre las condiciones que se dan en el ámbito educativo para llevar adelante estas mediciones permiten desarrollarlas de forma procesual.

El sistema escolar estratifica y codifica el conocimiento seleccionado, dividiendo *en partes* lo que debe ser aprendido, planeando en cuántos períodos (bimestres, semestres, series, grados) y en qué secuencia se debe dar ese aprendizaje, y evaluando, de forma periódica, en momentos predeterminados, si cada parte fue suficientemente aprendida¹⁵ (Soares, 2012, p. 85, énfasis de la autora).

La consecuencia que esto trae aparejado es la reducción de estas prácticas a lo que la escolarización espera que el estudiante alcance de acuerdo al nivel en que se encuentra, sin tomar en cuenta las prácticas que ocurren fuera del contexto escolar. Esto deviene paradójicamente en una descontextualización del concepto, debido a su alejamiento de las prácticas cotidianas, es decir, de las esferas donde también se usa la lectura y la escritura fuera del sistema educativo.

Letramentos, literacidades, literaciones: la dimensión del plural

Los autores que toman el enfoque situado en las prácticas letradas coinciden en el empleo de letramentos o literacidades, en plural (Street, 1984, 1993, 1997, 2014; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Horner, 2013). Se discute la concepción del modelo autónomo de literacidad en singular, que descuida el contexto de una pluralidad de otras alfabetizaciones, en gran parte no reconocidas, lo cual, según estos autores, perpetúa las relaciones de poder.¹⁶ El modelo autónomo considera que la alfabetización, por sí misma y de forma autónoma, neutral y descontextualizada tendrá efectos sobre otras prácticas sociales, como si fuera una variable independiente (Street, 2014). Esto quiere decir que, según esta perspectiva, la introducción de la alfabetización en los contextos de bajos recursos permitirá que mejoren sus habilidades cognitivas y sus perspectivas económicas sin tomar en cuenta las condiciones sociales y económicas que representaron su analfabetismo (Street, 2003). La alfabetización se reduce a un *contenido* a ser enseñado, como un proceso mental que ocurre dentro de las personas y no en la sociedad. Según Street (2014), en el modelo autónomo los sujetos son tratados de forma homogénea, independientemente del contexto so-

15 Traducción propia a partir del original: «o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida».

16 Como ejemplos de estos modelos autónomos podemos citar el *study kills* o el *academic socialisation* (Street, 2005). En el primero la escritura se concibe como una habilidad técnica y el desarrollo de habilidades instrumentales, más vinculadas a la ortografía y la gramática; se trata de un modelo autónomo y reduccionista cuyo objetivo es remediar o solucionar una dificultad. El segundo asume la existencia de *una* cultura (Street, 2005) y no se centra en las prácticas institucionales. Al igual que el primero es reduccionista y pierde de vista características retóricas de la escritura, entre otras cosas.

cial, y el mayor esfuerzo está centrado en evaluar lo que saben en relación con los textos escritos y no en cómo los usan o lo que hacen con ellos en contextos históricos y culturales.

El modelo ideológico pone énfasis en la constatación de que estas prácticas son más que adquisición de *contenido*, pues estamos hablando de procesos de lectura y escritura que están ligados a estructuras culturales y de poder en una determinada sociedad. Street (2014) opta por el uso del término ideológico para describir ese abordaje pues, según él, indica de forma más explícita que otros términos (como, por ejemplo, *cultural* o *sociológico*) que las prácticas letradas son aspectos no solo de la cultura, sino también de las estructuras de poder: «el propio énfasis de tantos autores en la neutralidad o autonomía del letramento es ideológico, pues enmascara esa dimensión de poder»¹⁷ (Street, 2014, p. 172).

Siguiendo esta perspectiva, la ideología es vista como un lugar de tensión entre autoridad y poder, por un lado, y de resistencia y creatividad individual, por el otro (Street, 2014). Según este autor, la noción de literacidades múltiples es clave para mostrar las diferencias entre el modelo autónomo y el ideológico, pues la noción de un Letramento en mayúsculas y singular es solamente la visión de una «subcultura» (Street, 2014, p. 147), ya que existe una variedad de prácticas letradas. Soares (2002) considera que múltiples tecnologías de escritura crean distintas literacidades en las que hacen uso de esas tecnologías. Según la autora, esto conlleva la existencia de distintos efectos cognitivos, sociales y culturales en función de los contextos de interacción con la palabra escrita y con el mundo, es decir, más allá de la escritura, «diferentes espacios de escritura y diferentes mecanismos de producción, reproducción y difusión de la escritura dan como resultado diferentes letramentos»¹⁸ (Soares, 2002, p. 143).

La expresión *nuevos estudios de literacidad* (NEL), planteada por Street (2003), entre otros, desafía el modelo autónomo, sosteniendo que la práctica de la literacidad es netamente ideológica y que está situada dentro de otra ideología más amplia que es el lenguaje como práctica social:

Los NEL representan una nueva tradición al considerar la naturaleza de la literacidad centrándose no tanto en la adquisición de habilidades, como en los enfoques dominantes, sino en lo que significa pensar en la literacidad como una práctica social. Esto implica el reconocimiento de múltiples literacidades, que varían según el tiempo y el espacio, pero que también se cuestionan las relaciones de poder y preguntan cuáles literacidades son dominantes y cuáles son marginadas o resistentes¹⁹ (p. 77).

17 Traducción propia a partir de la de Marcos Bagno: «A própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ de letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder».

18 Traducción propia a partir del original: «Diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos».

19 Traducción propia a partir del original: «What has come to be termed the “New Literacy Studies” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches,

Si bien estos estudios ya no son nuevos, pues hay una trayectoria de trabajos al respecto desde hace varios años (Street, 1993, 1995, 1997, 2003, 2005; Gee, 2000; Hull y Schultz, 2001; Brandt y Clinton, 2002; Pahl y Rowsel, 2011). El nuevo aporte planteaba en su momento que saber leer o escribir no respondía a un dominio del código en general, sino a la lectura y la escritura de clases específicas de textos, con relación a las prácticas de los diferentes grupos sociales y a sus propósitos concretos. Con esto queda clara la concepción de que estas prácticas varían en función de los contextos y las culturas, acusando una pluralidad de condiciones para que se lleven adelante. Según Barton, Hamilton e Ivanic (2000), no solo existen múltiples prácticas letradas —que varían de acuerdo al tiempo, el espacio, el contexto y las relaciones de poder entre los participantes en las prácticas sociales—, sino que cada individuo posee variados tipos de estas prácticas, consideración en la que coincide, y razón por la que adopto la pluralidad del término literaciones.

El uso del plural busca precisamente la ampliación de la gama de actores y actividades implicadas cuando hablamos de leer y escribir, reconociendo que estas actividades no son ni homogéneas ni estables, ni pueden verse como una unidad discreta, sino, por el contrario, en constante cambio, en el que la diversidad y las prácticas heterogéneas hablan de su carácter social, sobre todo en el sentido de «histórico social» (Lea y Street, 1998, p. 159) que implica el cambio y la vulnerabilidad frente a la transformación.

No se habla de habilidades, como en el caso del modelo autónomo, sino de prácticas, y se insiste en su carácter ideológico, pues siempre parten de una particular visión del mundo y, además, están muy vinculadas con lo institucional, y es precisamente allí donde se desarrollan los discursos y las relaciones de poder. Esto es clave y focaliza en el valor conferido al estudio de los discursos situados en las comunidades y de acuerdo con las distintas disciplinas, aspecto que en esta publicación se tomará como vertebrador.

Atendiendo a las teorías antes planteadas, resulta necesario comprender el potencial de las literacidades para transformar prácticas sociales consideradas injustas y para sentar las bases para una mayor participación social y política (Resnik, 1983), creando conciencia crítica para participar en acciones en pro de una sociedad justa (Freire, 1970). Una teoría crítica de las prácticas letradas es, entonces, otro de los planteos que debemos atender a la hora de efectuar una visión panorámica de este tema. Se busca dominar la lectura y la escritura en términos de conciencia, se trata de crear, recrear y transformar de sí, proponiendo una postura de intervención sobre lo dicho, como opinaba Paulo Freire (1970). Asimismo, Pierre Bourdieu (1991) aporta un interesante enfoque al conectar lenguaje, poder y política. Según él, todos los intercambios lingüísticos son canales a través de los cuales

but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power [...] and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant».

se vehiculiza el poder simbólico y es mediante el lenguaje que se reproducen las relaciones de poder y las diferencias sociales.

En síntesis, existen múltiples literaciones, ya sea por los medios empleados para hacer circular la información, como por el idioma o la cultura implicados en estas prácticas, así como también en relación con el ámbito en el que se desarrollan, dentro de una determinada cultura.

Prácticas y eventos letrados

Situado en la perspectiva del modelo «ideológico» (en el cual se asume la existencia de una variedad de prácticas letradas, en distintos contextos y situaciones), Street (2003) plantea que resulta muy problemático utilizar el término *literacidad* como objeto de estudio y por tanto propone, como ya vimos en el apartado anterior, el uso del plural *literacidades*. También distingue entre prácticas letradas y eventos letrados como inspiración para los NEL. Prácticas y eventos tratan de actividades sociales que tienen a la lectura y a la escritura como formas de expresión y están relacionados con el uso, función e impacto social de la escritura, lo cual evidencia la importancia que revisten los aspectos sociohistóricos de la adquisición de la escritura en una sociedad.

Según Barton y Hamilton (2000), las prácticas letradas son unidades no observables de comportamiento, ya que son formas culturales de la utilización de la literacidad, e implican la orientación hacia los datos blandos, pues atienden a los valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Estas últimas son clave: «las prácticas de alfabetización se entienden mejor como existentes en las relaciones entre las personas, dentro de los grupos y las comunidades, y no como un conjunto de propiedades que residen en los individuos» (p. 8).²⁰ Eso incluye también la conciencia de la gente acerca de las prácticas letradas y el sentido que les dan, lo cual es clave porque habla de la importancia de las prácticas a nivel social, ya que estas deben entenderse a partir de las relaciones entre las personas dentro de las comunidades.

Los eventos letrados, en cambio, sí son observables, están mediados por textos escritos —que son precisamente el elemento tangible a través de los cuales podemos estudiarlos—, se relacionan con la puesta en funcionamiento de esas prácticas y serían entonces la consecuencia de las prácticas de lectura y escritura sobre la sociedad. A partir de esos acontecimientos situados en el medio social los investigadores intentan aproximarse a las prácticas de letramento.

Según Barton (2007), la expresión *evento letrado* fue utilizada por primera vez para estos fines por Anderson (1980, citado por Barton, 2007) quien lo define como cualquier instancia en la que los individuos interactúan en torno a un texto escrito. En palabras de Barton y Hamilton (2000): «Los eventos son episodios

20 Traducción propia a partir del original: «literacy practices are more usefully understood as existing in the relationships between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals».

observables que surgen de las prácticas y son moldeados por ellas» (p. 8).²¹ Según Orlando (2012), por un lado está el acontecer situado, y, por otro, las prácticas entendidas como posibles elecciones que sustentan esos eventos. Siguiendo su planteo, las prácticas nos permiten arrojar luz sobre las elecciones de los hablantes, conocer una selección de posibilidades y a su vez dar cuenta de la exclusión de otras opciones que esto implica, al tiempo que nos ayudan a entender la fijación de esas selecciones en áreas particulares de la vida social.

En el caso concreto de la Licenciatura en Bibliotecología se da un continuum de eventos letrados o de literaciones que se van sucediendo a lo largo de la carrera y que acompañan el trayecto de los estudiantes. Gracias a ellos podremos acercarnos al funcionamiento social de estas prácticas y también conocer las tradiciones, la praxis sociocultural. Por eso es tan importante la historicidad. Las instituciones generan literacidades particulares y las sostienen; en el caso de las instituciones educativas estas generan prácticas de literaciones dominantes, lo cual muestra la raigambre social de las prácticas letradas (Barton y Hamilton, 2000).

En clave dialógica: diálogo, enunciado y géneros discursivos

Considero necesario tomar en cuenta múltiples dimensiones a la hora de abordar el objeto de estudio. En tal sentido el dialogismo, y en especial los aportes de Mijaíl Bajtin y los miembros del Círculo de Bajtin, serán tomados como enfoque conceptual orientador, y es esta mirada la que a su vez vertebrará la investigación desde el punto de vista metodológico (aspecto que se tratará en «Desde adentro y desde afuera: exotopía y cronotopo como lugares del investigador»). Su propuesta teórica gira en torno a una serie de asuntos sobre los que vuelve una y otra vez a lo largo de toda su producción, revisándolos de forma recursiva y recurrente y retornando a ellos en andar oscilante. A continuación intentaré dialogar con algunos de esos conceptos, y los relacionaré y articularé en consonancia con la impronta bajtiniana.

La dialogicidad como juego de movimientos

La comunicación es el engranaje que mueve las piezas en el sistema bajtiniano de concepción del lenguaje, un lenguaje que es entendido *en uso*, como fenómeno real, vivo y como acto de gran complejidad. Con esto el autor se aleja de las propuestas que miran la lengua como abstracción científica y la toman como objeto de estudio desconectado de las circunstancias concretas en que el lenguaje es empleado. Al igual que Valentín Volóshinov en 1929 (Volóshinov y Bajtin, 2009),

21 Traducción propia a partir del original: «Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them».

Mijaíl Bajtin toma distancia y critica las concepciones monológicas²² que circulaban en su época,²³ y opina que en ellas la orientación hacia *el otro* (que para él es clave en el proceso de comunicación), se debilita «hasta el límite» (Bajtin, 2011, p. 256). Al respecto dice:

Un texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto). Únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que ilumina hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en diálogo [...] Si convertimos el diálogo en un texto parejo (esto es, si eliminamos las fronteras entre las voces (los cambios de los sujetos hablantes), lo cual es posible en un principio (la dialéctica monológica de Hegel), entonces el sentido profundo (infinito) desaparecerá (tocaremos el fondo, pondremos punto muerto) (Bajtin, 2011, p. 382).

En su teoría, el diálogo es tratado en un sentido mucho más profundo del que comúnmente usamos cuando aludimos a la conversación entre personas que intercambian ideas o discuten puntos de vista, es decir, como comunicación verbal, directa y oral entre interlocutores situados cara a cara. Esta teoría enfatiza en el hecho de que, aunque la acepción atribuida al diálogo como comunicación oral, directa entre interlocutores, sea de amplio uso, no es el único valor que le podemos atribuir. Precisamente, en los géneros propios de la comunicación cultural compleja la respuesta suele darse en forma diferida.

Todo enunciado monológico, incluso un enunciado escrito y acabado, responde a algo y está orientado hacia algún objeto. Representa tan solo un eslabón en la cadena ininterrumpida de las actuaciones discursivas. Todo monumento continúa el trabajo de sus antecesores, polemiza con ellos, espera una comprensión activa, una respuesta, a la que de hecho puede anticiparse. Todo monumento es una parte realmente inseparable de la ciencia, la literatura o de la vida política. Un monumento, como cualquier enunciado monológico está orientado hacia la recepción en el contexto de la cotidianidad científica o de la realidad corriente de la literatura, esto es, en la generación de aquella esfera ideológica de la cual este monumento es una parte inalienable (Volóshinov y Bajtin, 2009, pp. 123-124).

22 El objetivismo abstracto de corte saussureano, del que la escuela de Ginebra es fiel exponente, y el subjetivismo individualista, identificado explícitamente con la obra de Karl Vossler son tomados en *El marxismo y la filosofía del lenguaje* como muestras de esa orientación monológica, haciendo alusión a ellos al plantear que «la lingüística estudia la lengua viva tal como si estuviese muerta, y la lengua materna como si fuera extranjera» (Volóshinov, 2009, p. 123).

23 Cabe detenerse en el problema de la autoría de la obra vinculada a Bajtin, pues este tema ha suscitado un debate que se mantiene incluso hasta nuestros días. *El marxismo y la filosofía del lenguaje* no escapa a esta consideración en cuanto a las dudas que se dan entre autor real y seudónimo. No es clara la autoría de la obra a cargo de Volóshinov, y hasta dónde esta debe ser atribuida a Bajtin. El problema está relacionado con el contexto de producción de estos textos; en este caso concreto se trata de un trabajo escrito en los albores del período soviético que representa, según manifiesta Bubnova en el prólogo a la obra (edición 2009, editorial Godot), un temprano intento por construir una filosofía del lenguaje de acuerdo con los principios marxistas. Luego Bajtin negará, ya al final de su vida, su relación con el marxismo, lo que puede explicar su negativa a admitir la autoría total o parcial de esta obra.

También en *El problema de los géneros discursivos*, Bajtin ([1952-1953]-2011) expresa que el diálogo es tomado como metáfora abarcativa en extenso, es decir, en alusión a toda comunicación discursiva, del tipo que sea, y centrado en la condición dialógica del lenguaje como fenómeno social y en el papel activo del otro en el proceso de comunicación discursiva, ya hablemos de discurso escrito o leído.

El concepto de diálogo tiene un alcance que trasciende la estructura gramatical, o el mero consenso entre dos partes. En este caso, según Coelho (2010) se convierte en monólogo, pues se trata de un diálogo finalizado. Sobre el punto, el autor se detiene y son elocuentes sus palabras:

La palabra diálogo [...] es bien entendida, en el contexto bajtiniano, como reacción de mí al otro, como «reacción de la palabra a la palabra de otro», como un punto de tensión entre yo y el otro, entre círculos de valores, entre fuerzas sociales. Desde esta perspectiva, interesa no la palabra pasiva y solitaria, sino la palabra en la actuación compleja y heterogénea de los sujetos sociales, vinculada a situaciones, a discursos pasados y anticipados²⁴ (p. 123).

En ese diálogo amplio, no solo está el ahora del intercambio, situado en un hoy concreto, sino un encuentro que debe ser comprendido extensivamente, pues en ese hoy se desarrolla una discusión ideológica a gran escala en la cual está involucrado el pasado, a través de las voces que participaron en la discusión, y el futuro, en las respuestas que estas palabras dichas hoy recibirán hacia adelante. No solo se involucra un tiempo determinado, situado y concreto, un pequeño tiempo instalado en un aquí y ahora, sino un tiempo global, un gran tiempo que da cuenta de un espacio infinito de matices sociohistóricos y culturales en interacción.

Este diálogo considera lo ya dicho, pero no queda estático en ello, sino que se mueve y se orienta a su vez para la respuesta, al tiempo que hace también un movimiento de diálogo interno en el que el contexto social y cultural participa y es escuchado. Lo interesante en este juego de movimientos es, por un lado, la propuesta de dialogicidad en sí misma, vale decir, la condición dialógica del lenguaje, y, por otro lado, el hecho de proponer una nueva mirada sobre el lenguaje, separada de los planteos e interpretaciones de la lingüística general hasta entonces.

En el ámbito del lenguaje el carácter dialógico oficia como vertebrador y ensambla todas las otras nociones que Bajtin trae al escenario de análisis y

se orienta a la consideración del diálogo como un concepto irradiador y organizador de la reflexión —como nos confirma el trecho a seguir—, que, además de explicar por qué celebra el diálogo, también ayuda a definirlo como

24 Traducción propia a partir del original: «A palavra diálogo [...] é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas».

alternancia entre enunciados, entre acabamientos, o sea, entre sujetos hablantes, entre distintas posturas²⁵ (Coelho, 2010, p. 116).

Reciprocidad y acabamiento son algunos de los conceptos que se desprenden de la cita antes expuesta y que nos invitan a una reflexión. Veamos de qué forma los vincula el dialogismo en el siguiente apartado.

Todo hablante es de por sí un contestatario: una revisión de los conceptos de enunciado y enunciación

Las propias palabras de Bajtin offician de título de esta sección para plantear que, en cada réplica, en cada enunciado, está presente el reconocimiento de la reciprocidad entre hablantes que componen un diálogo real y concreto. Con esto busco mostrar el lugar que tiene el discurso del otro y la importancia del diálogo que sostiene el hablante con una voz ajena en un lenguaje social.²⁶ La tríada yo para mí, yo para el otro y el otro para mí, base del «sujeto situado» (Sobral, 2014, p. 22) habla por sí sola de la trascendencia de un planteo que traspasa la consideración del sujeto como ser biológico, instalándolo en diálogo con su historia y su cultura. En palabras de Bajtin (2011a):

...todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, problematiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo enunciado es un eslabón en una cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados (Bajtin, [1952-1953]-2011, p. 258).

En su acto de comunicación el hablante no toma palabras neutras, externas a él y por tanto abstractas, sino que recurre a un repertorio propio que nace a partir de enunciados ajenos, que han sido contextualizados y que poseen un valor situado en el sentido de que han sido producto del devenir histórico en que se desarrolla la comunicación discursiva concreta. Diálogo y enunciado son, como queda de manifiesto, conceptos interdependientes. El lenguaje ingresa en la vida a través de enunciados, y siguiendo lo planteado por Bajtin «el discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y fuera de esta forma no puede existir» (Bajtin, [1952-1953]-2011, p. 257).

25 Traducción propia a partir del original: «aponta para a consideração do diálogo como uma boa amostra, um conceito irradiador e organizador da reflexão –como nos confirma o trecho a seguir–, que, além de explicar porque celebra o diálogo, também ajuda a defini-lo como alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos».

26 Respecto a la relación entre el enunciado propio y el ajeno, Julia Kristeva (1984) propone usar el término *intertextualidad* para definirla. Según ella todo texto se construye como un mosaico de citas, todo parte de otros textos que el nuevo texto absorbe.

Roxane Rojo y Jacqueline Barbosa (2015) utilizan el término *enunciado* como sinónimo de texto y plantean que se trata de un dicho concreto y único que se vale de la lengua para su materialización, y constituye el discurso. Lo que lo define son sus fronteras, expresión que en este contexto es usada como alternancia de los hablantes. Este alcance del término *fronteras* señalaría que lo importante no es la extensión del enunciado (desde una interjección a un extenso planteo, desde un movimiento de cabeza a una obra en varios tomos puede ser considerado un enunciado) ni tampoco si se expresa verbalmente, o si ocurre en la mente del hablante. La frontera estaría marcada por la voluntad discursiva del hablante, que expresa todo lo que sus posibilidades de expresión le permiten decir en ese momento y deja espacio para la intervención del otro, lo cual queda expresado en lo material con la instalación de una pausa. Eso indica que ha finalizado su exposición, y en ese acto abre la posibilidad del uso de la palabra por parte de otro hablante. Se trata de límites identificables con claridad que cierran (provisoriamente) ese enunciado que es único, irrepetible y concreto.

El enunciado no es una unidad convencional, sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos y que termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes [como señal] de que el hablante ha concluido (Bajtin, [1952-1953]-2011, p. 258, énfasis del autor).

En relación con esto retomamos lo dicho al final del apartado anterior («La dialogicidad como juego de movimientos») acerca del vínculo entre los conceptos de acabamiento y reciprocidad, pues esa alternancia entre los enunciadore produce necesariamente el acabamiento o conclusividad y ambas nociones (acabamiento y reciprocidad), unidas, definen al enunciado. El hablante considera que ha dicho todo lo que podía expresar —en ese momento—, por lo que agotó de forma provisoria el tema y su voluntad de enunciar y eso abre la posibilidad de respuesta por parte de otro hablante. Estamos hablando de un acabamiento provisorio, circunstancial, de acuerdo con el género que en ese momento esté organizando el discurso: «ese acabamiento es lo que posibilita al interlocutor —oyente o lector— reaccionar, tomando la palabra y replicando el enunciado del otro» (Rojo y Barbosa, 2015, p. 30).²⁷

La posibilidad de respuesta implica también una toma de posición activa, ya sea para coincidir o para plantear una posición divergente o un matiz nuevo que amplíe la posición ya planteada desde otra perspectiva (estos aspectos se retomarán más adelante, al detenernos en el concepto de responsividad).

Bajtin considera que «todo enunciado constituye un eslabón en la cadena de comunicación discursiva» (Bajtin, [1952-1953]-2011, p. 281). Así nos plantea, por un lado, la presencia de un hablante y un oyente en esa interacción, pero además hace explícita esa orientación hacia el otro que tienen los enunciados y que es necesaria para instalar la alternancia de sujetos discursivos.

27 Traducción propia a partir del original: «Esse acabamento é que possibilita ao interlocutor —uvinte ou leitor— reagir, tomando a palavra e replicando o enunciado do outro».

Los enunciados de los interlocutores (también llamados por Bajtin 2011a, p. 258 «réplicas»), se sustituyen/retroalimentan unos con otros y expresan la posición del hablante, su postura individual en una situación concreta, la cual a su vez está permeada por las respuestas de ese otro que compone el ciclo de réplicas. Según Coelho (2010) réplica y enunciado no son lo mismo. La réplica es, de acuerdo a sus palabras, relativamente acabada, pues parte «de una temporalidad más extensa, de un diálogo social más amplio y dinámico» (p. 117), mientras que el enunciado sí se presenta de manera acabada y habilita, como respuesta, el enunciado del otro.

Bajtin en cambio deja clara la equivalencia entre ambos términos, al verlos como sinónimos, y además plantea que «cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición» (Bajtin, 2011a, p. 258). Las réplicas siempre presuponen la existencia de los otros miembros de la comunicación discursiva. Opino que el enunciado participa y ayuda a conformar ese diálogo social más amplio, y posee un acabamiento provisorio, al igual que la réplica, por lo cual discrepo con la distinción que plantea Coelho entre ambos términos.

Otro concepto que completa el alcance del enunciado es el de orientación, que en este caso refiere a la disposición hacia el destinatario²⁸ que poseen los enunciados, clave en la concepción de enunciado propuesto por Bajtin. El enunciado contesta y expresa la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos: «A diferencia de las unidades significantes de la lengua —palabras y oraciones— que son impersonales [...] el enunciado tiene autor y destinatario» (Bajtin, 2011a, p. 282). Esta orientación es necesaria para que se produzca, por un lado, la comprensión activa, de acuerdo al contexto y a la situación concreta en que se producen los enunciados, y, por otro, permite que se desarrolle la discusión ideológica a gran escala, sea en respuesta a lo dicho, asintiendo, negando o ampliando lo expuesto, o sea, en definitiva, alimentando el discurso y haciéndolo crecer. La palabra representa un acto bilateral, «se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada» (Volóshinov, 2009, p. 137). Los enunciados traducen formas de ver y posicionarse ante el mundo, y por eso es crucial interpretar la voluntad enunciativa y la orientación entonacional que el enunciado muestra:

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados (Volóshinov, 2009, p. 152).

La cita antes expuesta introduce un aspecto que aún no he tratado y es el de los puntos de contacto entre los conceptos de enunciado y enunciación, y a

28 Incluso cuando el otro no está copresente, antes que en términos intramentales e individuales, las acciones se expresan sociointeractivamente (Linell, 1998).

su vez invita a detenernos en la consideración acerca de las dificultades que trae aparejada la necesidad de intermediación a través de las traducciones a la hora de aproximarse a un autor. Para Bajtin el objeto privilegiado de estudio es la expresión en ruso *vyskázivanie*, traducida en algunos casos como «enunciación» y en otros (para la mayoría de los traductores) como «enunciado». Según el traductor Paulo Bezerra, el término significa «acto de enunciar, de expresar, transmitir pensamientos, sentimientos, etc., en palabras» (Bajtin, 2011a), y si bien en ruso no hay ninguna posibilidad léxica de distinguir enunciado de enunciación, este traductor opta por *enunciado* a la hora de traducir el término ruso al portugués, al igual que Tatiana Buvnova lo hace en la traducción al español.

Para algunos autores el enunciado es visto como producto, y el acontecimiento constituido por su aparición sería la enunciación. Según Beth Brait y Rosineide de Melo (2014) algunas veces enunciado es definido en oposición a enunciación, y en tal sentido plantean que la enunciación es el proceso que ocurre y deja marcas «de la subjetividad, de la intersubjetividad, de la alteridad que caracterizan al lenguaje en uso, lo que lo diferencia del enunciado para ser entendido como discurso» (p. 64).²⁹

Resulta evidente que no se trata de una definición de consenso, muy por el contrario, las visiones acerca del tema no siempre son compartidas. En *Marxismo y filosofía del lenguaje* (1929) la enunciación es vista en su carácter social, histórico y cultural; allí Volóshinov la presenta como una categoría superior y general a la que se ajusta un acto lingüístico que al no quedar solo en el plano interno y expresarse, cambia. Respecto al mencionado trabajo, Brait y De Melo puntualizan que:

Uno de los méritos de esa obra es justamente haber difundido la idea de la enunciación, de la presencia del sujeto y de la historia en la existencia de un enunciado concreto, al plantear a la enunciación como de naturaleza constitutivamente social, histórica, y que, por eso, se une a enunciaciones anteriores y a enunciaciones posteriores, produciendo y haciendo circular los discursos³⁰ (Brait y de Melo, 2014, p. 68).

En *Discurso en la vida y discurso en la poesía*, Volóshinov y Bajtin (1926) plantean que el enunciado comprende un horizonte espacial común, compartido por los interlocutores: el conocimiento y la comprensión de la situación por parte de ellos y la evaluación común de esa situación de interacción, con lo que se manifiesta la implicancia que posee en la interacción, tanto lo verbal como lo

29 Traducción propia a partir del original: «subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso».

30 Traducción propia a partir del original: «Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular discursos».

extraverbal, donde juegan un rol preponderante los enunciados ajenos que anteceden a ese enunciado específico.

El concepto de enunciación está indisolublemente ligado al de enunciado concreto, pues: «Una enunciación concreta (y no la abstracción lingüística) nace, vive y muere en el proceso de interacción social entre los participantes de la enunciación» (Volóshinov y Bajtin, 1997, p. 122). Tomando en cuenta estos planteos, no encuentro la razón para separar el alcance del término *enunciado* y desgajarlo de *enunciación*; más bien considero que es en la complementariedad que realmente traducen la propuesta de Bajtin y su círculo. Coincido con Orlando (2012) en que la expresión *enunciado-enunciación* resulta más acertada para referirse a la totalidad del acto:

No deberemos perder de vista el valor procesual presente en la producción bajtiniana, también en muchas alusiones al enunciado. Este doble valor (proceso y producto) resulta, nuevamente, de la continuidad conceptual con la arquitectónica basilar del acto, ya que su totalidad supone tanto el contenido como el proceso³¹ (p. 38).

El propio Bajtin y su círculo han reflexionado acerca de la vinculación entre estos términos y a su vez han tratado sus conexiones con el signo ideológico, por tratarse este, de hecho, de un signo discursivo que está sociohistóricamente situado y que es producto de la comunidad social. La comprensión del signo ideológico ocurre en un contexto específico; eso es justo lo que al hablante le interesa, pues es esa variación la que lo convierte en un signo apropiado para que el hablante se oriente respecto del enunciado ajeno en una determinada situación.

El enunciado contiene las voces del hablante y el oyente, y en esa interacción la intencionalidad discursiva juega un rol preponderante: está plagada de dialogicidad, los ecos de los enunciados de otros sobre ese tópico se suman a la actitud del hablante respecto a ese tema. Por eso la expresividad del enunciado traduce la voluntad discursiva del hablante, la cual se manifiesta en la elección de un determinado género discursivo, aspecto sobre el que volveremos al detenernos en el concepto de géneros discursivos, en el siguiente apartado.

En este diálogo las voces sociales interactúan, la cultura y la historia participan activamente «en una intrincada cadena de responsividad: los enunciados, al mismo tiempo que responden a lo ya dicho, provocan continuamente las más diversas respuestas³²» (Faraco, 2006, p. 57).

El de la responsividad es otro concepto ineludible para entender la teoría del diálogo. Según Orlando (2012) está vinculado con el hecho de que el enunciado está internamente dialogizado y se encuentra orientado no solo a su propio

31 Traducción propia a partir del original: «não deveremos perder de vista o valor processual presente dentro da produção baktiniana, também em muitas alusões ao enunciado. Este duplo valor (processo e produto) resulta, novamente, da continuidade conceitual com a arquitetônica basilar do ato, já que sua totalidade supõe tanto o conteúdo quanto o processo».

32 Traducción propia a partir del original: «numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente as mais diversas respostas».

objeto, sino además a la palabra de los otros sobre el mismo tema, y es entonces responsable y respondente. La responsividad tiene que ver con la capacidad de responder al otro, lo cual involucra también un compromiso ético, pues al hacerlo asumo responsabilidad por mis actos.

Adail Sobral (2010, p. 20) propone el uso del neologismo en lengua portuguesa *responsabilidade* como forma de integrar en un solo término el carácter responsable y responsivo del sujeto con relación a sus actos. De esta forma el autor busca unir «responsabilidad, el responder por los propios actos, a responsividad, el responder a alguien o a alguna cosa»³³ (Sobral, 2010, p. 20).

La responsividad da de un sujeto sensible, no indiferente y participativo. La ética bajtiniana enfatiza en la noción de diálogo desde ese lugar, es decir, como un acto «dirigido a un tú, en presencia de un tercero que remite a un sentido infinito [...] otro y tercero que son el lugar donde se construye la palabra» (Zavala, 2005, p. 8). La palabra es el e se sostiene la responsabilidad, es el terreno del compromiso asumido con el otro y con uno mismo. La construcción humana se cimenta a través del lenguaje, y nos posicionamos como sujetos en el instante en que tomamos la palabra y hacemos propio eso que decimos, cuando lo impregnamos de nuestra orientación axiológica. *Voz* se identifica con postura ideológica, con opinión, con lugar desde el cual se mira la realidad y se busca entenderla. Por eso también se identifica con autor, aquel portador de ese punto de vista, de ese entendimiento perspectivizado, como plantea Per Linell (1998) que hace posible que la palabra deje de ser ajena (de los otros) y se transforme en mi palabra.

Esto exige una posición activa de parte del sujeto a través de la que se manifiesta la responsividad:

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta [...]; toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante [...]. Una comprensión pasiva del discurso percibido es tan solo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta y se actualiza en la consiguiente respuesta en voz alta. Claro, no siempre tiene lugar una respuesta inmediata en voz alta; la comprensión activa del oyente puede traducirse en una acción inmediata [...], puede asimismo quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa [pero esta es una comprensión de respuesta de acción retardada: tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta el oyente (Bajtin, 2011a, pp. 254-255).

La comprensión implica, entonces, respuesta activa, y se instala necesariamente desde antes de verbalizar la respuesta; acompaña el proceso mental de quien escucha y va siguiendo el devenir discursivo del otro en contrapunto dialógico hasta transformarse en respuesta. Es necesaria la instancia de comprensión, ese momento interno en que las palabras son repensadas y situadas

33 Traducción propia a partir del original: «responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa».

en contexto, para que luego eso que ha sido internalizado pueda aflorar y se transforme en voz. En la comprensión activa, responsiva, va el compromiso y la responsabilidad de dar respuesta al otro, es la otredad la que da fuerza al concepto de comprensión, «la alteridad se encuentra en el centro del pensamiento dialógico bajtiniano» (Bubnova, 2015, p. 8) y por tanto sin esta noción no puede abordarse el concepto de comprensión en Bajtin, quien no habla de un *yo soy*, sino de un *yo también soy*:

El otorgamiento inicial de la experiencia, el de *yo también soy*, no es individualista, pero tampoco impersonal: es dialógico, dialogizado, y no coincide consigo mismo. La primera certeza ontológica real de la conciencia y la autoconciencia, el *yo también soy*, implica que el yo no sea el inicio ni la fuente de sí mismo (Bubnova, 1997, p. 264, énfasis de la autora).

Rescato estas palabras, pues considero que en ellas se manifiestan con claridad los lugares del yo y del otro, es decir, no un terreno donde se funden visiones, sino un espacio dialógico donde confluyen perspectivas y se muestran visiones del mundo en un *entre* (Buber apud Bubnova, 1997) que los vincula a modo de puente: «el diálogo ontológico apunta a la concepción de este puente como lenguaje» (Bubnova, 1997, p. 264). Esto se vincula con la noción de orientación que poseen los enunciados, por un lado hacia el receptor, como ya vimos con detenimiento en este apartado, y por otro, internamente, en cuanto a su contenido temático, su composición y estructuración, lo cual nos lleva a plantear un aspecto clave dentro del sistema bajtiniano de concepción del lenguaje: la noción de géneros discursivos, sobre la que nos centraremos en el siguiente apartado.

Géneros discursivos

El lenguaje como entidad particular va construyendo al mundo. No solo nos habla acerca de este, sino que a su vez es partícipe de esa construcción (Volóshinov, 2009). La realidad se reconvierte según los elementos lingüísticos que emplea, y en esa transacción se instala el hombre, en posición responsiva. Toda enunciación es una réplica a un enunciado ajeno; o al menos el enunciadador toma en cuenta esa existencia de enunciados precedentes y también asume la existencia de enunciados posteriores como un hecho natural a la hora de desarrollar su propio proceso de enunciación. Desconocer esto es dejar de lado las influencias del «contexto inconcluso» (Bajtin, 2011a, p. 381) que nos rodea y a su vez, al reconocerlo, iremos construyendo la mirada desde este lugar.

La expresión *contexto inconcluso* alude a las posibilidades que brinda el entorno, no como marco estático, sino como espacio abierto en permanente construcción y ejerciendo influencia incesante en la comunicación. El enunciado refleja el contrapunto entre los escenarios en los que los sujetos interactúan (donde las instituciones juegan un rol preponderante, ya sea la familia u otros espacios como los ámbitos educativos o las empresas) y el uso creativo que las personas hacen del lenguaje en cada situación comunicativa.

Según Bajtin (2011a), las esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua, y como la actividad humana es tan variada eso hace que también lo sean las formas de ese uso. Los enunciados concretos, a través de los cuales se materializa el uso de la lengua, reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de esas esferas, no solo por su contenido, y estilo, dice Bajtin, sino también, por su composición o estructuración. Si bien los enunciados se distinguen unos de otros y en virtud de la actividad humana a la que respondan son más o menos complejos, tienen una naturaleza lingüística común.

Los discursos circulan a través de enunciados, los cuales se organizan en tipos estables de enunciaciones que se desarrollan en una esfera de uso concreto y que por ende están vinculados con determinadas situaciones discursivas. A estos «tipos relativamente estables», Bajtin los llama «géneros discursivos» y plantea que los enunciados no solo se inscriben en esta cadena dialógica, sino que también:

...reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas [de la praxis humana] no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos, y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos (Bajtin, [1952-1953]-2011a, p. 248).

La estabilidad relativa de los géneros está dada por el hecho de que estos van variando de acuerdo con los ámbitos en que circulan y porque van acompañando los cambios históricos y culturales que necesariamente se dan a través del tiempo. Si bien mantienen estructuras que son una constante (en esto radica su estabilidad), los géneros son flexibles, pues su condición dialógica, y su capacidad de escuchar las voces sociales no permiten otra posibilidad.

Los géneros son inherentes a nuestro diario vivir; sin que nos percatemos de ello, en cualquier situación vivida estamos haciendo uso de géneros discursivos para hablar, ellos organizan nuestra comunicación en todos los ámbitos y proyectos comunicativos en los que estemos participando; por eso es que, según algunos autores (Rojo y Barbosa, 2015), pueden verse como entidades de la vida.

El género moldea a los enunciados viabilizados a través de los textos. En esto va la significación de las enunciaciones, pues el género también deja ver la toma de posición del hablante, la ideología, el punto de vista desde el cual organiza su discurso, lo cual se evidencia también en la elección de determinada forma genérica. Dicho en otros términos, el género es portador del enunciado vivo, como diría Bajtin (2011a). Desde esta mirada no se trata de concebir a la ideología como algo subjetivo, que anida en el interior del ser humano o como ideas ya preconcebidas; precisamente, y de acuerdo con el planteo de Bajtin y de su círculo, la ideología es expresión de las interpretaciones de la realidad social que se explicitan por medio de palabras u otros signos. El vehículo por donde estas ideas circulan y se regeneran son los géneros discursivos: allí se

comunican las visiones del mundo e interactúan con otras miradas a través de los enunciados.

Rojo y Barbosa (2015) plantean una interesante distinción entre géneros discursivos y géneros textuales. Ellas se inclinan por el uso de *géneros discursivos* o de *discurso* y no por la expresión *géneros textuales*, y fundamentan esta elección en el hecho de que lo que interesa son los efectos del sentido dado a ese discurso, los ecos ideológicos, las voces y los juicios de valor del enunciador por medio de ciertos enunciados, los cuales circulan a través de la elección de cierto género discursivo: «No importan tanto las formas lingüísticas o la de los textos en sí para relacionarlas a los contextos, sino más bien el desenvolvimiento de los temas y de la significación»³⁴ (p. 42).

A través de los géneros discursivos se hacen visibles representaciones del mundo y se van reflejando las transformaciones de la vida social:

Los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua. Ni un solo fenómeno nuevo (fonético, léxico, de gramática) puede ser incluido en el sistema de la lengua sin pasar la larga y compleja vía de la prueba de elaboración genérica (Bajtin, 2011a, p. 251).

Como ya hemos planteado en este recorrido, las formas genéricas son recurrentes, siempre están presentes, interviniendo de acuerdo a las especificidades de cada esfera de uso de la lengua, las que están en estrecho vínculo con las situaciones en que se desarrollan los discursos y con los participantes de la comunicación, pues a través de los géneros se traduce la voluntad discursiva del hablante, aspecto sobre el que ya nos detuvimos al hablar de enunciado y enunciación (ver «Todo hablante es de por sí un contestatario: una revisión de los conceptos de enunciado y enunciación»). Lo importante es tener en cuenta que esa impronta personal propia de cada hablante se amalgama y se adapta al género elegido, se desarrolla gracias a una determinada forma genérica que estabiliza los discursos y ayuda a la comprensión.

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos sus géneros desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso (Bajtin, 2011a, p. 265).

Según Rojo y Barbosa (2015), los géneros se materializan en enunciados y no como géneros en sí, y son constituidos a lo largo de la historia y experimentados socialmente, por eso ellas los llaman universales concretos que circulan en la vida real. En la práctica los usamos sin dificultades, pero cuando tenemos que trasladar esto a la teoría, con seguridad no podemos constatar su existencia:

34 Traducción propia a partir del original: «Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação».

...los géneros son formas de decir, de enunciar, de discursivizar, *tramadas por la historia de una sociedad, de una cultura* y en ellos circulan los saberes de las personas —un universal—, pero solo aparecen concretamente en la forma de textos orales, escritos o multimodales, esto es, aquellos que mezclan varias modalidades de lengua/lenguaje³⁵ (p. 28, énfasis del original).

Los géneros discursivos ayudan a que la comunicación se desarrolle con fluidez, pues el hablante ya tiene internalizadas las formas genéricas en que los discursos circulan y gracias a ello puede percibir el tono y el desarrollo de determinado tipo de comunicación, en forma general, la que luego irá adaptándose a las especificidades propias de las circunstancias y del tema, pues los géneros se reinventan en el devenir de la comunicación. Por tanto, si bien el hablante ya tiene internalizada la existencia de los géneros discursivos, estos van naciendo y articulándose de acuerdo a las circunstancias propias de la comunicación, las cuales son únicas.

En los géneros discursivos se juegan, por un lado, la libertad y, por otro, la normatividad, ya que son adaptables a cada situación, pero no son creados por los hablantes, sino que les son dados, lo cual es un claro ejemplo de la normatividad aludida antes, y es condición para lograr la comprensión. En *De los apuntes 1970-1971* Bajtin (2011a, p. 353) plantea que «los elementos repetibles del discurso (más bien de la lengua) y la comprensión semantizada de un enunciado irrepetible» ayudan a la comprensión y al reconocimiento. Constante y variación en juego dialógico, la lengua habilita la novedad y a su vez esas variaciones están sostenidas por los elementos repetibles que permiten que la expresividad sea comprendida.

Si no existieran los géneros discursivos, y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible (Bajtin, 2011a, p. 265).

Estas formas genéricas, maleables y adaptables de acuerdo a las situaciones, acusan la existencia de una gran variedad en diálogo con las situaciones y esferas de actividad humana, aspectos sobre los que nos detendremos en el siguiente apartado.

Heterogeneidad genérica y esferas de uso de la lengua

Cada esfera de actividad y comunicación humana se caracteriza por el empleo de variados tipos de enunciaciones; la elección de uno u otro responde a las condiciones específicas de la esfera en que es usada la lengua en esa circunstancia determinada y al contenido temático que pretenda transmitir el

35 Traducción propia a partir del original: «... os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar, tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas —um universal—, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem».

hablante, situado en su propia circunstancia de tiempo y lugar. Hablamos a través de géneros y estos traducen nuestros posicionamientos en el escenario social, pues el lenguaje participa de la vida a través de enunciados que son los que, por decirlo de alguna manera, *hacen* la comunicación. Estos enunciados responden a ciertos estilos y de esa forma se van creando esos tipos relativamente estables de enunciados, que, como vimos, Bajtin llama *géneros discursivos*. La estabilidad está dada por el tema, la composición y el estilo, los cuales le dan unidad genérica a los enunciados; la relatividad (es decir, su carácter cambiante) responde al permanente juego de movimientos que los enunciados traducen: orientados, perspectivizados y respondentes, como ya vimos en el recorrido en torno a este tema.

Bajtin distingue los géneros discursivos primarios (presentes en los diálogos cotidianos) de los secundarios (los que forman parte de los códigos culturales más elaborados). Esta distinción da cuenta de las esferas de uso del lenguaje en proceso dialógico interactivo (Machado, 2014). Los géneros secundarios «surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita» (Bajtin, 2011a, p. 250) y se constituyen sobre la base de los primarios o también llamados *simples*, pues aluden al habla espontánea.³⁶

El foco de interés de esta investigación se orienta hacia los géneros secundarios, y dentro de ellos me referiré al trabajo final de grado que los estudiantes deberán elaborar como requisito para obtener su título de la Licenciatura en Bibliotecología. Este es un claro ejemplo de género secundario que se desarrolla en el ámbito académico. Las esferas de uso no son abstracciones, sino una referencia directa a los contextos de producción y circulación de los enunciados que se manifiestan en los discursos. En el capítulo 7 planteo en profundidad aspectos inherentes al trabajo final de grado como un tipo de enunciación con características definidas, dadas por su esfera de uso, por las particularidades propias del recorrido disciplinario y por los actores sociales que participan en las prácticas de literaciones.

Al referirnos a las esferas de uso, se impone detenernos en el valor que revisten las coordenadas de espacio y tiempo, las cuales son inherentes a la noción de géneros discursivos. Estos no pueden pensarse sin tener en cuenta a aquellas. A su vez, esto nos lleva a ampliar la mirada y a situarnos en el gran tiempo de las culturas, para trascender el aquí y el ahora:

El género, en la teoría del dialogismo, está inserto en la cultura, en relación con la cual se manifiesta como memoria creativa, donde están depositadas no solo las grandes conquistas de las civilizaciones, sino también los descubrimientos

36 En palabras de Bajtin ([2011a, p. 251], «los géneros primarios serían ciertos tipos de diálogo oral: diálogos de salón, íntimos, de círculo, cotidianos y familiares».

significativos sobre los hombres y sus acciones en el tiempo y en el espacio³⁷ (Machado, 2014, p. 159).

En «Desde adentro y desde afuera: exotopía y cronotopo como lugares del investigador» volveré sobre la relación espacio y tiempo al tratar los conceptos de cronotopo y exotopía, ambos presentes en la investigación en ciencias humanas.

Las comunidades de práctica en el ámbito de la ciencia de la información

Los aprendizajes adquieren significación en contexto, y en la educación terciaria se vinculan a lo disciplinario. La lectura y la escritura son prácticas cuyo uso es clave para ingresar a una comunidad disciplinaria y funcionar como parte de ella, para poder apropiarse de los contenidos y de la lógica de funcionamiento de esa disciplina. En este apartado me detendré en la noción de comunidad de práctica, ya que implica un aporte sustancial para comprender los procesos de lectura y escritura de forma situada.

Las prácticas que se llevan adelante en contextos de enseñanza y aprendizaje transversalizan los territorios disciplinarios y pueden verse como nucleadoras de la formación universitaria. Según Torres, Fedorczuk y Viera (2009) las prácticas pueden entenderse como «series de acciones que presentan aspectos conscientes e inconscientes, voluntarios e involuntarios» (p. 36). Esas acciones se traducen en actividades que cobran sentido según los marcos socioculturales e históricos de referencia, e implican un aprendizaje situado; por eso estudiar estas prácticas nos permite ver, entre otras cosas, cómo operan los procesos de aprendizaje en grupos.

La noción de *comunidad* implica ir más allá de lo individual. Las personas se organizan en grupos para desarrollar actividades en distintos ámbitos. Cada comunidad es diferente, pues eso depende del contexto donde interactúa y de sus características propias; en tal sentido hay elementos que nuclean a sus miembros y una forma de interacción particular que caracteriza a cada grupo. Etienne Wenger (1999) lo llama *compromiso mutuo*, y con esta expresión alude a que siempre existe una empresa conjunta a través de la cual los integrantes de la comunidad organizan sus esfuerzos.

Según Lave y Wenger (1991), el aprendizaje tiene lugar en comunidades, el conocimiento se construye en colectivo, se socializa, y en ese acto se da una interacción entre los integrantes de esa comunidad en la que cada uno comparte su conocimiento y a su vez se nutre del de los demás. Independientemente de

37 Traducción propia a partir del original: «O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como memória criativa onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço».

los intereses propios, hay un interés en común que amalgama las manifestaciones particulares, por eso la noción de *grupo social* es clave.

Observo a los estudiantes que cursan la Licenciatura en Bibliotecología como integrantes de una comunidad de práctica más amplia constituida por los bibliotecólogos. Como es sabido, los integrantes de una comunidad no se comportan de forma homogénea en la interacción, la proximidad entre ellos es variada, al igual que los grados de participación y compromiso con la comunidad, ya sea que se consideren recién llegados o participantes con trayectoria, ya sea que tengan roles activos, se sitúen al margen o su participación sea considerada intermitente. Por eso es necesario dejar claro que en el caso de los estudiantes, los sitúo en la parte periférica de la comunidad; serían los recién llegados respecto a otros integrantes con trayectoria y desde ese lugar participan.

Los grupos que integran las comunidades desarrollan un repertorio compartido de fuentes comunes, de lenguajes, estilos, rutinas que les dan identidad como miembros del grupo y eso los diferencia de otros (Barton y Tusting, 2005). En el caso que nos ocupa están nucleados en un mismo ámbito académico-institucional en torno a la ciencia de la información como disciplina en un contexto de enseñanza.

Según Wenger (1999), las comunidades se unen alrededor del discurso especializado; por eso es clave conocerlo, ver los mecanismos a través de los cuales se genera y se difunde ese discurso. El conocimiento disciplinario en tanto discurso especializado es importante, pero no es el único componente considerado clave, pues no alcanza con tener conocimientos sobre la disciplina para sentirse partícipe de una comunidad; también es necesario conocer los modos de decir de los discursos (Hall y López, 2011). Por ello me interesa detenerme en el planteo de Beatriz Marín y Marta Hall (2007) que proponen prácticas de lectura y escritura académicas no contenidistas, ya que para formar parte de la comunidad no solo alcanza con saber contenidos, sino también apropiarse de formas de conocimiento.

Leer y escribir no es solo un instrumento para comunicar conocimiento especializado. También es una manera de construir el conocimiento, de elaborarlo. Y también es una herramienta para armar una identidad personal, para presentar el perfil profesional o académico o cívico de una persona [...] y para ganar —¡o perder!— estatus y poder en la comunidad. Si leemos y escribimos bien, construimos una identidad más definida y ganamos estatus y poder [...] o viceversa (Cassany, 2006, p. 12).

La comunidad de práctica que nuclea a los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología constituye un espacio donde circula el discurso académico e interactúan las producciones de los investigadores, el quehacer de los docentes y la participación de los estudiantes, a lo que se suman los eventos y las prácticas letradas desarrolladas en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. En esta red el foco está puesto en la ciencia de la información: compartir conocimiento, asegurar que circule a través de los flujos de información y construir

las formas discursivas propias de esa comunidad son clave en este proceso, y la van dotando de significado. En la comunicación no solo se transmiten conocimientos, sino formas de percibir el saber para esa determinada comunidad, pero lejos de visualizarse como una dicotomía forma-contenido la interrelación entre ambas esferas es necesaria, ya que todo enunciado tiene el sentido que tiene por los recursos lingüísticos que lo construyen.

En este caso nos encontramos frente a una comunidad de práctica en un espacio de enseñanza y por lo tanto es necesario focalizar en el aprendizaje de sus prácticas de literacidad especializada (es decir, aquellos rasgos discursivos que traducen los discursos propios de la disciplina), lo cual se logra sobre la base del conocimiento de la literatura de la disciplina, pero no basta con eso, también es necesario tener en cuenta el contexto social, en el que la identidad disciplinaria oscila entre lo familiar y lo ajeno. Los ingresantes a la comunidad toman contacto con nuevas prácticas, y la comunidad se retroalimenta constantemente; nunca se cierra el proceso de construcción identitaria, y a su vez mantiene constantes que le dan su sustento en el tiempo y ayudan a que quienes están dentro de ella comprendan las prácticas y los eventos que circulan en esa comunidad. Esto no quiere decir que hablemos de constantes inalterables, estáticas y fijas, sino que hay un movimiento que se acompasa al ritmo de los participantes de la comunidad y a su vez los participantes comprenden esta dinámica y la acompañan.

Estos miembros se comportan de forma especial y única en esta comunidad, con su trayectoria cada integrante marca un posicionamiento identitario dentro de ella, así como en otras comunidades con seguridad se comportarán de acuerdo a las prácticas y a los ritmos propios de ese otro grupo de pertenencia. De esto se desprende que la comunidad también tiene que ver con las formas de ser de las personas en esos contextos, por lo que práctica e identidad están muy emparentadas (Wenger, 1999). Es por lo antedicho que esta investigación se acerca a las formas en cómo esta comunidad de estudiantes de bibliotecología se aproxima a la lectura y a la escritura de géneros discursivos complejos en este ámbito institucional y cuáles son los recursos con los que cuenta para trabajar con los textos.

Barton y Hamilton (2005) plantean que para entender las prácticas de literacidad particular necesitamos mirar más allá de lo que se observa en las relaciones sociales, ir a patrones sociales más amplios y tomar en cuenta que en toda comunidad existen prácticas que se consideran dominantes. En el caso que nos ocupa estas prácticas se focalizan hacia la aplicación del conocimiento disciplinario. La construcción de instrumentos de lenguaje controlado (tesauros, listas de encabezamientos, entre otros), la elaboración de catálogos, fuentes de información y bases de datos y el desarrollo de redes y sistemas de información son claros ejemplos, ya que en todos ellos prima un fuerte componente orientado a la práctica y resultan claves en la formación de los estudiantes. Esto es un rasgo caracterizador de la disciplina que se remonta a sus inicios; el *hacer* primó antes que el *pensar*, ya que la actividad del bibliotecario nace como respuesta

a una necesidad social de poner orden a toda la producción escrita y por ende la construcción conceptual de la disciplina pasó a un segundo plano (Fuster, 2018). Sobre este punto me detengo nuevamente en «El paradigma social y su evolución hacia la teoría del análisis de dominio», en el que desarrollo la teoría del análisis de dominio y su relación con las comunidades de práctica en ciencia de la información.

En este entramado constitutivo de la disciplina la praxis es medular y la práctica social comunitaria se organiza en torno a ese concepto, es decir, en la interacción entre los miembros de la comunidad pesa mucho el componente *práctico* (el *hacer*, ya mencionado). También juega un rol preponderante la institución formadora, en este caso el contexto institucional educativo que constituye la entonces Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) y la actual FIC, a lo que se suman los congresos, los encuentros de profesionales y la presencia que tiene la asociación profesional que nuclea a los bibliotecólogos, integrada también por estudiantes de la carrera.

La institución formadora es una referencia del contexto de producción y circulación de géneros académicos ligados a la enseñanza. Ello se traduce, en este caso y en relación con la escritura, en la elaboración de respuestas, la presentación de un tema visto durante el curso y la elaboración de guías y fuentes de información, además de la confección de instrumentos de lenguaje controlado como tesauros y listas de encabezamiento de materias. En la oralidad podemos mencionar defensas de trabajos, exposición sobre un tema e intervenciones a modo de conversatorios.

Es la capacidad de reconocerse miembros de esa comunidad, en este caso en ciencia de la información con énfasis en el ámbito académico institucional, lo que da fuerza a la comunidad, y también la acumulación de significados compartidos a través del tiempo. Con relación a esto podemos decir que la información posee un valor clave en la sociedad actual que la concibe como un bien de consumo y cuya posesión implica poder. La formación en esta disciplina recoge esa valoración social de la información e intenta volcarla en el perfil dado a sus egresados, quienes deberán manejar multiplicidad de recursos para acercar información adaptada a las necesidades de los usuarios. Respecto al lugar, la FIC comienza a construir socialmente, en su nueva institucionalidad, una cultura de trabajo interdisciplinario y futuros desafíos de crecimiento académico, con nuevas ofertas de carreras de posgrado que están en estudio. Este cronotopo³⁸ nos ayuda a comprender la importancia que tiene estudiar la comunidad atendiendo al tiempo y al espacio, vale decir, en contexto:

Es imposible pensar la acción como algo que ocurre en un entorno *generalizado*. Actuar es contextualizar el comportamiento; ser capaz de actuar de

38 Este concepto se desarrollará en «Desde adentro y desde afuera: exotopía y cronotopo como lugares del investigador» y refiere a la insolubilidad del tiempo respecto al espacio y al valor que posee estudiar el lugar sin perder de vista que está inmerso en una temporalidad que es única e irrepetible.

manera idónea, por ende, implica que las acciones deban ser apropiadas para un contexto determinado (Greenwood y Levin, 2012, p. 132, el resaltado es del autor).

Desde esta convicción acerca del valor del contexto para entender las prácticas es que considero que este apartado debe complementarse con otros aportes referidos al tema que desarrollo en esta misma publicación; me refiero en este caso a la formación de bibliotecólogos en Uruguay y a la construcción teórico-conceptual de la ciencia de la información como disciplina, cuestiones desarrolladas en el capítulo 5.

El dialogismo como propuesta metodológica

Como ya expuse acerca del recorrido de investigación realizado, tomé en cuenta los aportes de Bajtin y su círculo. El dialogismo ha vertebrado mi propuesta, no solo desde el punto de vista teórico, sino que esta forma de mirar la realidad, de acercarse a ella y analizarla, ha formado parte también del planteo metodológico. Con ello he buscado salir de los caminos monologistas que abordan linealmente al objeto de estudio y lo miran de forma aislada, separándolo de los aspectos que lo circundan y lo influyen. Desde la dialogicidad he pretendido acercarme a mi objeto de estudio y a los sujetos que se vinculan a este, tomando en cuenta el contexto y las dimensiones que la realidad ofrece, atendiendo a lo uno y lo múltiple en juego constante.

En este caso las dimensiones consideradas han sido las percepciones de los estudiantes, la palabra de los docentes, el marco institucional dado por el Instituto de Información y el contexto disciplinario aportado por la ciencia de la información. Ha sido mi intención integrar los aspectos que he considerado que tienen mayor impacto sobre este tema de investigación.

No obstante, hay aristas que han quedado sin considerar, la realidad es compleja y sus múltiples ángulos hacen que sea imposible abarcarla en su totalidad; sumado a ello no se deben perder de vista «las restricciones contextuales» (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62). Con la expresión «*restricciones contextuales*» refiero al hecho de que no es fácil acceder a toda la información vinculada con mi objeto de estudio que surge en el contexto de la FIC y que está vinculada con mi objeto de estudio. Con relación a esto podría mencionar el ingreso a las actividades de aula, el cual no siempre es posible, no por falta de voluntad de los docentes a la hora de permitir el acceso a sus clases, sino a que en principio los temas vinculados con los procesos de lectura y escritura no son considerados dentro de la planificación docente, es decir, no se incluyen como punto a tratar en el desarrollo del curso, sino que emergen, eventualmente, en el salón de clase. Esto obstaculiza la recuperación de esas vivencias, que las cuales por más que puedan ser trasladadas a un discurso posterior y componer parte del contenido, en una entrevista, pierden la «espontaneidad» del momento en que ocurrieron y, por tanto, la riqueza que le confiere el instante en que fueron emitidas y el conocimiento de las circunstancias que contribuyeron a que el diálogo se encauzara por esos tópicos. A esto se suman las resistencias que están presentes en toda investigación cuando alguien interviene en la realidad pretendiendo interpretarla y entenderla.

Más allá de lo antes mencionado, tuve la oportunidad de participar, en calidad de observadora, de la tutoría del trabajo final de grado de dos estudiantes así pude recuperar sus percepciones y las del docente acerca del proceso de escritura de este género discursivo. Sobre estas consideraciones volveré en «Un ejemplo acerca de la producción escrita de un trabajo final de grado».

A continuación presento algunos aspectos relacionados con la conducción de mi investigación, planteada desde el paradigma cualitativo y abordada como un estudio de caso (punto que fundamentaré en « El estudio de caso o hacer de un caso el objeto de estudio»). Desde esa perspectiva oriento el análisis y la comprensión de los materiales empíricos recogidos, y planteo las técnicas de recolección de datos, en diálogo con el contexto en que el fenómeno ocurre *naturalmente*.³⁹

Una forma de interacción con la realidad: la investigación cualitativa

He tenido la intención de integrar e interconectar las distintas dimensiones mencionadas en el apartado anterior y he pretendido desarrollar una mirada de corte etnográfico sobre mi objeto de estudio. En las investigaciones de orientación etnográfica la interacción ocupa un lugar de privilegio, puesto que el investigador participa situado dentro del contexto específico de la investigación y dicha interacción se ve favorecida al trabajar con una comunidad de pequeñas dimensiones. Ambos puntos se dan en mi investigación, pues yo participo como investigadora inmersa en el escenario de investigación, y, además, porque el Instituto de Información cuenta con una población pequeña en términos numéricos.⁴⁰

Como ya he manifestado, me sitúo de forma cercana al universo estudiado, dado que fui estudiante de la Licenciatura en Bibliotecología y me desempeño como docente en esta carrera. A su vez, he acompañado la transición de la antigua EUBCA hacia la actual FIC desde distintos roles. Esta filiación institucional me permitió acceder y situarme de forma cercana al universo investigado. Esto ha sido de gran ayuda en todo el proceso de investigación; sin ese grado de apertura y colaboración por parte de estudiantes y docentes y sin espacios de gestión ejecutiva y administrativa de la institución la investigación seguramente no habría sido tan provechosa en cuanto a la calidad de los testimonios y a las evidencias recogidas.

39 La naturalidad se da en el hecho de que no aíso el objeto de estudio, sino que, por el contrario, lo analizo en su espacio natural y en diálogo con varias de las dimensiones en juego. El uso de cursivas refiere a que, a pesar de lo antes mencionado, este escenario donde lo cotidiano acontece se ve alterado en virtud de la investigación. Esto es inevitable, ya que estamos interviniendo sobre la realidad y solo ese hecho, por más cuidadosa que sea la intervención, afecta al entorno.

40 En «Acerca de los conceptos de *cronotopo* y *exotopía* en vínculo con la recolección de datos» se presentarán los datos cuantitativos que sostienen esta valoración.

El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios solo aparecen raramente. Entrar a un escenario por lo general es muy difícil (Taylor y Bogdan, 1996, p. 36).

En este caso, las circunstancias permitieron el desarrollo de la investigación en un espacio muy cercano a lo *ideal*. Siguiendo con la consideración acerca del método etnográfico, es necesario agregar que en este caso no se trata de una investigación etnográfica en sentido estricto, pues yo no me he instalado a convivir en el escenario de investigación y porque no puedo considerarme ajena a ese grupo (en las investigaciones de corte etnográfico el investigador no pertenece a la comunidad que investiga). Conozco la comunidad por ser docente de la institución y además por haber sido estudiante de la Licenciatura en Bibliotecología, carrera de la cual egresé.

Etimológicamente, la palabra etnografía proviene del griego *ethnos* ('tribu', 'pueblo') y de *grapho* ('yo escribo'), con lo cual queda de manifiesto el valor que para este método reviste el estudio y registro acerca de lo que las personas hacen en los ámbitos socioculturales en los que habitualmente despliegan su quehacer, con el objetivo de ver cómo ellos entienden su mundo (Silverman, 2009).

La metodología empleada para desarrollar mi investigación es cualitativa, pues la mirada desde este enfoque incorpora en el análisis la interacción del investigador con los temas investigados. «Totalidad, tiempo, lenguaje, interacción, interconexión» (Sautu, 2005, p. 56) son ideas propias de las metodologías cualitativas que he volcado a mi propuesta de investigación. El empleo del término *totalidad* no implica necesariamente que todas las dimensiones vinculadas a mi objeto de estudio hayan sido atendidas; pretender esto sería utópico. El uso de esta expresión alude a mi intención de integrar (es decir interconectar o hacer interactuar) la mayor cantidad de factores vinculados a mi investigación, todos cuanto la realidad y mi capacidad de análisis me permitieron atender. Esas dimensiones se sitúan en un tiempo, en un cronotopo particular, en el que el lenguaje juega un rol clave, en tanto vía de expresión y como objeto de estudio en sí mismo.

Dentro de esta metodología, la observación participante y el análisis de la realidad circundante son los aportes que nutren mi investigación desde lo etnográfico. A ello se suman las técnicas de recolección de datos empleadas para esta investigación, las que se detallan en «Acerca de los conceptos de *cronotopo* y *exotopía* en vínculo con la recolección de datos».

La investigación cualitativa nace de una preocupación *por entender al otro* y puede presentarse como una actividad situada que ubica al observador en el mundo y a su vez le ofrece caminos para interpretar los hechos que ocurren teniendo en cuenta los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48, énfasis de los autores).

En este tipo de investigación el valor conferido a la palabra es alto, por eso las entrevistas, sobre todo las no estructuradas, son medulares para acceder a las actitudes y valores de los individuos; gracias a ellas se recuperan datos de forma más *espontánea*⁴¹ que mediante cuestionarios estructurados, lo cual sumado a la observación ayuda a comprender y aporta elementos para efectuar un análisis basado mayormente en los significados y no tanto en el comportamiento de los sujetos de investigación. Las preguntas abiertas permiten acceder a las visiones de los agentes implicados; a través de lo que ellos dicen conocemos el sentido que los entrevistados dan a sus actos y cómo interpretan los eventos que protagonizan. La perspectiva de los propios actores es crucial y la investigación cualitativa se apoya en esto y busca la fidelidad a esa mirada. Según Ruth Sautu (2005), hay temas que demandan el uso de esta metodología. Según ella esto aplica a:

...aquellos estudios que traten con colectivos (como es el aula, la escuela), y en los que sea necesario conocer cómo funciona el conjunto [...] los estudios en los cuales el *lenguaje* sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar (p. 56, énfasis de la autora).

Esta modalidad investigativa da cuerpo a mi investigación, en la quedonde las personas, los eventos que ellas protagonizan y los contextos son analizados en diálogo con los aspectos teóricos de esta tesis. Este tipo de investigación me ha permitido subrayar «la naturaleza socialmente construida de la realidad» (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62), a la vez que considero un punto de ineludible atención la relación que en este caso se da entre el investigador y aquello que estudia.

El estudio de caso o hacer de un caso el objeto de estudio

De acuerdo al diseño de esta investigación, el estudio de caso ha ocupado un lugar central. Mi objeto de estudio, constituido por las prácticas letradas y la lectura y la escritura en el nivel terciario, focaliza en un caso. Esto permite que todo el planteo teórico pueda verse a la luz de una realidad concreta. A su vez, si bien el ámbito de estudio son los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología, los que a su vez son una comunidad de esta carrera, esta investigación puede ponerse en diálogo con otras investigaciones. Esto no quiere decir que podamos generalizar y extender los resultados de esta investigación a todos los estudiantes de nivel terciario solo por el hecho de serlo. Sería más oportuno pensar en la posibilidad que brinda el estudio de caso de plantear una mirada sobre el objeto de estudio que pueda ser transferida a otros casos, y tal vez desarrollar sobre su base una nueva teoría. En tal sentido coincido con los autores que se inclinan a

41 El uso de cursivas refiere a que siempre hay influencia del investigador, por más que intentemos desestructurar la entrevista. Por tanto, el cuidado de la naturalidad es hacia donde oriento la investigación; sé que ya al pretenderla estoy influyendo en el entorno, por tanto lograr naturalidad en sentido completo es imposible.

hablar de transferibilidad y no de generalización en las investigaciones de corte cualitativo, incluido el estudio de caso (Maxwell, 1998).

Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (Yin, 1994, p. 13).

Tal como este autor plantea, la riqueza de esta modalidad investigativa radica en el hecho de poder vincular múltiples fuentes presentes en un contexto rico y complejo en el que se requiere del empleo de un conjunto de estrategias para la construcción de la evidencia empírica.

El caso es uno entre otros, es altamente descriptivo y, según Sautu (2005), es «particularístico», pues está focalizado sobre una situación. El eje de mi interés investigativo es esa particularidad que brindan estos estudiantes inmersos en esta realidad concreta, y espero poder dar cuenta de la multiplicidad de factores que contribuyen a crear esa complejidad que el caso presenta: «la cualidad heurística del estudio de caso permite abordar explicaciones en términos de cómo suceden los hechos y porqué; y cuáles son las razones inmediatas y el contexto en que tienen lugar» (p. 81).

El estudio de caso permite abordar la investigación desde múltiples perspectivas, al integrar el contexto en que los hechos ocurren y permitir un análisis a partir de las distintas variables que entran en juego. De ahí mi interés por estudiar este caso, pues partí de la intención de acercarme no solo al fenómeno estudiado, sino también a su relación con un contexto determinado y determinante, y ver cómo se articulan las *literaciones* con la formación de los bibliotecólogos en nuestro país.

Desde adentro y desde afuera: exotopía y cronotopo como lugares del investigador

Exotopía y *cronotopía* son dos conceptos planteados por Bajtin (2011a) que refieren a la relación espacio-tiempo y que si bien nacieron vinculados a la actividad estética, luego traspasaron esta frontera y fueron aplicados a la investigación en ciencias humanas.

El término *exotopía* alude a la idea de un lugar exterior, fundamental en el trabajo de investigación; el cronotopo se emparenta con la exotopía en cuanto a que comparte con aquel concepto el campo semántico del espacio como zona de acción donde interactúan los sujetos investigados en diálogo con el entorno, pero cabe puntualizar que en el caso del cronotopo no solo hablamos del lugar, sino también del tiempo y de su indisolubilidad respecto al espacio. La definición temporal es inseparable de la espacial, es aquel momento, y no otro, en el

cual el sujeto de investigación, en tanto actor social, vive, y es en ese tiempo y en ese escenario concreto donde el investigador interviene. En ese espacio las piezas del engranaje se tejen y se ensamblan, sin perder cada una su lugar, en una temporalidad única e irrepetible (los conceptos de cronotopía y exotopía serán tratados con mayor detenimiento en «Acerca de los conceptos de *cronotopo* y *exotopía* en vínculo con la recolección de datos»).

El interés por plantear estos conceptos se explica cuando pensamos en la tensión entre dos puntos de vista que están presentes en la investigación, sobre todo en ciencias humanas. Me refiero, por un lado, al intento por entender la vivencia de los actores investigados, sus percepciones, sus movimientos en relación con el tema que se estudia, y, por otro, resulta crucial no perder de vista que esa vivencia a la que el investigador se acerca, en un tiempo y en un espacio determinado, no es la suya y que debe tomar distancia de esta para valorar esos hallazgos, intentando minimizar lo más posible su subjetividad.

Esta tensión está muy presente en mi investigación, abordada como un estudio de caso. Como investigadora me siento muy cercana al universo que estoy estudiando. Elijo el término *oscilación* para designar este movimiento en que me encuentro, ya que por momentos me ha resultado difícil separar los lugares, el adentro y el afuera, y tratar de situarme en un lugar exterior, tanto en el trabajo de campo como en el posterior análisis de los datos. La oscilación da cuenta de ese vaivén, de esa fluctuación propia del andar que en mi camino como investigadora he transitado, buscando entender las miradas de los investigados, pero sin fusionarme en ellas.

Según Marilia Amorim (2006), las ciencias humanas son entendidas por Bajtin como ciencias del texto, pues el hombre posee la capacidad de ser productor de textos, y según ella:

...el texto del investigador no debe enmudecer al texto del investigado, debe restituir las condiciones de enunciación y de circulación que le confieren las múltiples posibilidades de sentido. Pero el texto del investigado no puede hacer desaparecer el texto del investigador, como si este se eximiese de cualquier afirmación que se distinga de lo que dice el investigado (p. 98).

De estas afirmaciones se desprende que los puntos de vista del investigador y las percepciones que surgen de los aportes de los investigados deben mostrarse con independencia, para que el diálogo revele la tensión y la asimetría entre estas miradas, situadas desde ángulos distintos, a veces convergentes, a veces contrapuestos. En esto va la riqueza del trabajo investigativo y su poder hermenéutico, gracias al cual es posible la tarea interpretativa.

Focalizar en el lugar del investigador resulta medular, pues considero que eso está estrechamente vinculado con la calidad del trabajo que presento. Esto es importante por las implicancias éticas que están en juego, las cuales son cruciales a la hora de hablar de sensibilidad y responsabilidad en el trabajo investigativo.

Según Russell Bishop (2012), «Los investigadores, miembros de una comunidad pueden, desde adentro, emprender la investigación de un modo mucho más sensible y responsable que los investigadores de afuera» (p. 237). Si bien su planteo es atendible, no comparto sus valoraciones acerca de que la sensibilidad y la responsabilidad del investigador tengan que ver únicamente con el lugar desde donde este se sitúa, sobre todo porque a veces resulta muy difícil establecer un espacio fijo desde el cual posicionarse, y porque la complejidad que conlleva una investigación hace que las variables intervinientes sean múltiples y se interconecten entre sí. Si bien el lugar es clave, la sensibilidad y la responsabilidad en el trabajo dependerá de cada investigación, de sus alcances, de los actores implicados y de la variedad de los factores intervinientes.

Puede pensarse que es más fácil acceder a la información cuando se está situado desde dentro y, sobre todo, poder leer datos no verbales (Merriam, 1997 apud Bishop, 2012), en este caso, comportamientos de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología en relación con la forma en que se vinculan a las prácticas letradas en espacios como la biblioteca o el aula, o las implicancias del contexto y cómo este permea en las acciones de los actores sociales, pues al conocer la comunidad uno tiene más elementos para comprender el objeto de estudio, pero también se ha escrito que los investigadores próximos al universo estudiado se ven sesgados e influidos por este, y son incapaces de formular preguntas críticas.

El investigador situado desde dentro posee conocimiento acerca de la cultura institucional, lo cual puede serle útil para interpretar los materiales empíricos recogidos y ser capaz de captar «el modo en que la experiencia social es *creada y dotada de sentido*» (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62, énfasis mío).

Si bien esto ha sido tomado en cuenta, existen otros elementos que también inciden a la hora de pensar en la relación investigador-investigado y que no tienen que ver con el lugar de la investigación, sino con otras variables que trascienden la consideración antes expuesta, como son la edad, el género, el nivel cultural, y la capacidad de los investigados para poner en palabras lo que piensan y sienten. En el siguiente apartado profundizaré en los conceptos de *exotopía* y *cronotopía*.

Acerca de los conceptos de cronotopo y exotopía en vínculo con la recolección de datos

De la actividad estética a la investigación en ciencias humanas, los conceptos bajtinianos de cronotopo y exotopía traducen la actividad del artista y se aplican perfectamente a la labor del investigador.

El trabajo de construcción del terreno de campo del investigador cualitativo puede ser tratado en términos análogos al trabajo del escritor durante el

proceso de creación artística, donde tiempo, espacio e individuo histórico real se interconectan *cronotópicamente*⁴² (Orlando, 2012, p. 135).

Bajtín plantea esta fusión espacio-tiempo en varios de sus trabajos, aludiendo por ejemplo al carácter cronotópico del pensamiento en relación directa con el punto de vista axiológico (en «De los apuntes de 1970-1971»), o a la indisolubilidad de estas coordenadas en la crítica literaria en *Cuestiones de literatura y estética*, obra en la que el autor plantea:

Aquí el tiempo se condensa, se comprime, se torna artísticamente visible, el propio espacio se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, de la trama y de la historia. Los índices del tiempo se reflejan en el espacio, y el espacio se reviste de sentido y es medido con el tiempo. Este cruzamiento de series y la fusión de señales caracterizan al cronotopo artístico (Bajtín, 1988, p. 211).

El concepto de cronotopo instala las coordenadas espaciotemporales sobre las que el diálogo de la cultura y la historia se interconecta con el tiempo interno que se desarrolla en un escenario de investigación en un cierto tiempo, en el que los individuos desarrollan su actividad participativa dialógica. Esta consideración acerca de la fusión de estas coordenadas es clave para comprender lo investigado. Tomaré el término *comprensión* desde la perspectiva de Max Weber y en el sentido aludido por el término alemán *verstehen* como forma de estudiar lo que las personas hacen, situadas en un contexto y en una historia determinada.

Lo que un científico social busca entender es esta dimensión subjetiva de la conducta humana en relación con los demás. Por otro lado, una comprensión (*verstehen*) en este sentido subjetivo no está anclado en una empatía no cognitiva o en una apreciación intuitiva que es racional por naturaleza; puede ganar validez objetiva cuando los significados y valores que se deben comprender se explican causalmente, es decir, como un medio para un fin⁴³ (Kim, 2017, p. 54).

En virtud de esa comprensión, en diálogo con las coordenadas sociohistóricas y culturales, podremos llegar a interpretar los hechos que atañen a esos seres que constituyen nuestro objeto de estudio. Según Anthony Giddens (2001), la comprensión es una forma de estudiar el comportamiento humano tratando de acercarse a la experiencia de los otros. Con relación al punto, Iris Zavala (2005) plantea que la comprensión cambia con la historia y que a su vez esta hace a la comprensión e ilustra el valor que revisten los cambios históricos y cómo estos permean en los escenarios de investigación.

42 Traducción propia a partir del original: «O trabalho de construção do terreno de campo do pesquisador qualitativo pode ser tratado em termos análogos ao trabalho do escritor durante o processo de criação artística, onde tempo, espaço e indivíduo histórico real se interconectam cronotopicamente».

43 Traducción propia del original: «What a social scientist seeks to understand is this subjective dimension of human conduct as it relates to others. On the other hand, an understanding (Verstehen) in this subjective sense is not anchored in a non-cognitive empathy or intuitive appreciation that is rational by nature; it can gain objective validity when the meanings and values to be comprehended are explained causally, that is, as a means to an end».

Pero el trabajo de comprensión solo puede darse si se articula en dos movimientos: el de acercamiento y el de distancia con relación al universo estudiado. El investigador se aproxima, vivencia, participa del mundo investigado, pero luego es necesario que aleje su mirada para, desde otra perspectiva, poder comprender y acceder a una visión a la que al investigado le sería imposible acceder por sí mismo. El trabajo exotópico permite asumir esa actitud de *extraposición*.

Es una colocación desde fuera, espacial y temporalmente hablando, de los valores y del sentido, la cual permite armar la totalidad del personaje que internamente está disperso en el mundo determinista del conocimiento, así como en el abierto acontecer del acto ético (Bajtin, 2011, p. 23).

Las palabras de Amorim (2006) complementan lo expuesto, pues ella afirma: «No puedo verme como totalidad, no puedo tener una visión completa de mí mismo, solo el otro puede construir el todo que me define⁴⁴» (p. 96). En esto reside el valor de la exotopía, pues solo el otro, situado en forma «extranjera» respecto de mi experiencia, puede dar una imagen acabada de mí mismo. En un acto generoso y responsivo, el artista da de sí ayudando a comprender aristas del otro que solo desde un lugar exterior se pueden iluminar, al promover «la comprensión llena de simpatía y la definición del acontecer vital [del otro] de una manera realista y cognoscitiva, y como parte de un espectador éticamente imparcial» (Bajtin, 2011, p. 23).

Sergio Faraco (2014) recupera el concepto de *excedencia de visión* al trabajar con las categorías autor y autoría, y Sobral (2014) desarrolla dicho concepto, clave para comprender la exotopía: «...el sujeto sabe del otro lo que este no puede saber de sí mismo, al tiempo que depende del otro para saber lo que él mismo no puede saber de sí» (p. 25).

La mirada no es estable, porque no se trata de captar y reproducir lo que se ve, sino de situar y perspectivizar la visión, de complejizarla integrando en ella múltiples aristas y permitiendo que se produzca a partir de esa mirada de un caso particular, la totalización exotópica (Amorim, 2006), y que se construya un sentido más abstracto y universal que trascienda la visión que ofició de punto de partida y así inscribirla en el gran tiempo bajtiniano.

Es importante resaltar que ese diálogo no es simétrico, y aquí reaparece el concepto de exotopía. El investigador debe hacer intervenir su posición exterior: su problemática, sus teorías, sus valores, su contexto socio-histórico, para revelar del sujeto algo que él mismo no puede ver (Amorim, 2006, p. 100).

El concepto de exotopía trae consigo la idea de acabamiento, la construcción de un todo que tal vez por esta razón da idea de estatismo, de cosa inscrita en un tiempo, fija en el espacio. Según Amorim (2006), la fijación es el resultado de todo el trabajo de objetivación, que por más provisorio que sea, implica salirse del puro movimiento, pues ese devenir que el investigador captó y sobre el cual intervino ya es otro, es el acontecimiento del propio pensar, y acaba aquello

44 Traducción propia a partir del original: «Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define».

que es inacabado por naturaleza, imprimiéndole su propia impronta, su estilo a la investigación. Pero como muy bien plantea Bajtin «la extraposición se ha de conquistar, y a menudo se trata de una lucha mortal» pues es necesario encontrar el punto de vista propio y separarlo del punto de vista del investigado: «el autor debe convertirse en otro con respecto a sí mismo como persona, debe lograrse ver con ojos de otro» (Bajtin, 2011, p. 24).

A cada nueva temporalidad corresponde un nuevo hombre, puntualiza Amorim (2006), el cual se va transformando, viviendo, en diálogo con su particular circunstancia. Es mi intención, a través de esta investigación, aproximarme a las vivencias de estos seres que desde sus percepciones como estudiantes tejen parte de la historia a partir de la palabra.

El foco de mi investigación, la elaboración del trabajo final de grado, determina su cronotopo. En tal sentido me interesa comprender de qué forma influye el hoy en los estudiantes que estén elaborando ese trabajo, ya que transitan sus instancias finales de formación en un contexto muy distinto al que existía cuando ingresaron a la carrera. Estos cambios impactan fuertemente y complejizan el cronotopo de mis sujetos de investigación, por ello es clave entender de qué hablamos al decir *marco institucional* y cuáles son las reflexiones disciplinarias que nutren a esta comunidad de práctica (estos aspectos serán desarrollados con detenimiento en el capítulo 5).

En este tiempo y lugar se entreteje mi investigación; en este escenario particular y situado se recogieron los datos que buscan comprender la realidad y no solo describirla. Intenté acercarme al objeto de estudio a través de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes que estuvieran elaborando su trabajo final y a los docentes que orientaron estos trabajos. En cada caso a las preguntas planteadas en la pauta de entrevista se le han sumado nuevas interrogantes producto del diálogo establecido durante el encuentro; también se han desarrollado narraciones que dan cuenta de las experiencias vividas en torno al tema que motiva mi investigación.

La observación de algunos escenarios donde estudiantes y docentes interactúan también ayudó a componer el cronotopo. En tal sentido desarrollé instancias de observación participante y seguimiento de la elaboración de un trabajo final de grado. Asistí a nueve encuentros presenciales entre un docente guía y dos⁴⁵ estudiantes que están en la etapa de escritura del trabajo final de grado. En esas instancias pude observar y grabar lo conversado, accedí a los textos que los estudiantes enviaron a su docente guía y también a los comentarios que este les hizo en cada devolución, los cuales fueron insumo para la discusión en los encuentros que se llevaron a cabo.

Con relación a las entrevistas a estudiantes y docentes, realicé 38 entrevistas a estudiantes.⁴⁶ De ese conjunto, 27 corresponden a inscriptos en Montevideo y

45 El trabajo final de grado se puede efectuar en grupos de hasta tres integrantes.

46 La pauta de entrevista a los estudiantes se encuentra en el Anexo 1.

11 a estudiantes matriculados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR), sede en Paysandú.⁴⁷

Hice nueve entrevistas en profundidad a aquellos docentes que guían trabajos finales de grado.⁴⁸ Entre estos se incluye el docente guía que orientó a los dos estudiantes que fueron objeto de mi observación participante. Estas entrevistas se realizaron entre 2016 y 2017, mientras que la observación participante de seguimiento de la elaboración de un trabajo final de grado se extendió hasta diciembre de 2019, pues los estudiantes aún no habían finalizado su trabajo de grado.

Otro dato a tomar en cuenta es el que refiere a los ingresos y egresos a la carrera. Esto arroja luz respecto al porcentaje de estudiantes que llegan a los últimos tramos de la carrera y finalizan los cursos. Un promedio de setenta⁴⁹ estudiantes ingresan a la Licenciatura en Bibliotecología, si se toman como referencia las inscripciones entre 2016 y 2019 en Montevideo, y el porcentaje de egresos con relación al número de ingresos en Montevideo (tomando en cuenta la duración de cuatro años de la carrera) es de 28%.

47 Seguí la trayectoria de los estudiantes desde la primera cohorte iniciada en 2006 y 2007. En la actualidad la carrera sigue impartándose en este centro universitario y existen estudiantes que están desarrollando el proyecto final de grado en el marco del Plan de Estudios 2012.

48 Ver pauta en Anexo 2.

49 Datos suministrados por el Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) de la FIC.

La construcción de la ciencia de la información como disciplina y la formación de bibliotecólogos en Uruguay

En esta investigación la noción de comunidad de práctica ocupa un espacio medular, ya que considero a los estudiantes que cursan la Licenciatura en Bibliotecología como integrantes de una comunidad de práctica más amplia constituida por los bibliotecólogos. Uno de los rasgos identitarios de la comunidad tiene que ver con los discursos propios de la disciplina; conocer las líneas de pensamiento que dan contexto a la construcción y desarrollo disciplinario y tomar contacto con temas considerados sensibles en relación con la ciencia de la información resulta ineludible.

En este capítulo presento un panorama acerca de la evolución y posicionamiento de la bibliotecología-ciencia de la información en el entendido de que al hablar de lectura y escritura debemos hacerlo desde las disciplinas. Es necesario mostrar un panorama que, sin llegar a ser exhaustivo en cuanto a los paradigmas y modelos teóricos que se han ido sucediendo desde el nacimiento de la disciplina bibliotecológica, ponga de manifiesto su ubicación dentro de las ciencias sociales, lo cual es decisivo en las teorías y métodos de trabajo elegidos por los investigadores de la disciplina y en cuanto a la aplicación práctica de dichos enfoques.

Como mencioné, la ciencia de la información se inserta en el espectro de las ciencias sociales debido a su objeto de estudio y a su campo de conocimientos. Para presentar el objeto de estudio al que refiero, tomaré la definición planteada durante la Conferencia sobre la Formación de Especialistas en Ciencia de la Información (Georgia Institute of Technology, 1962 apud López Yepes, 1995), la que podríamos decir que oficia como punto de partida de la disciplina. En dicho evento la ciencia de la información fue vista como

[1]La ciencia que investiga las propiedades y el comportamiento de la información, las fuerzas que gobiernan su flujo y los medios para procesarla para lograr su mejor accesibilidad y usabilidad. Los procesos incluyen el origen, la diseminación, la recolección, la organización, el almacenamiento, la recuperación, la interpretación y el uso de la información. El campo se deriva de o está relacionado con las matemáticas, la lógica, la lingüística, la psicología, la tecnología computacional, la investigación de operaciones, las artes gráficas, las comunicaciones, la ciencia bibliotecológica, la gerencia, entre otros campos (López Yepes, 1995, p. 162).

Este planteo ofrece un marcado carácter interdisciplinario y una fuerte interacción con otras ramas del saber, lo que condujo a la ciencia de la información a tomar el caudal de aportes teóricos de otras disciplinas para construir su propia estructura de conocimientos. Según Majela Guzmán Gómez (2005) esto explica la postura tomada por muchos teóricos del área en cuanto a «realizar intentos por disciplinar las diferentes vertientes teóricas del campo en el molde de una metaciencia» (p. 18).

Con relación a ello, Klaus Otten y Anthony Debons (2000) proponen *disciplinar* todas las vertientes del campo de la información en una metaciencia de la información. Fundamentan su propuesta en la necesidad de que exista una base común sobre la que todas las ciencias y tecnologías especializadas, orientadas a la información, puedan ser comprendidas y estudiadas. Opinan que es clave contar con un lenguaje común a todos los investigadores vinculados con el fenómeno informacional, y destacan la necesidad de integrar las distintas vertientes teóricas que abordan un fenómeno tan complejo y amplio como es el de la información. La necesidad de dotar de un marco teórico a la problemática bibliotecológica en su conjunto es una inquietud planteada también por algunos docentes de la FIC. En tal sentido Martha Sabelli (2000) afirma que estamos asistiendo a un desajuste de los principios defendidos en la disciplina.

Debemos construir una metateoría basada en una conceptualización consensuada del objeto y objetivos de la Bibliotecología/ Ciencia de la Información y del quehacer profesional. El consenso sobre ideas y conceptos fundamentales, o al menos la identificación clara y definida de enfoques contrapuestos, los clivajes que deben orientar el trabajo de todas las áreas involucradas en el estudio e investigación de la disciplina (p. 157).

Tal vez conviene preguntarse a qué nos referimos cuando posicionamos a la ciencia de la información como una disciplina y en qué sentido usamos esta expresión. El término *disciplina* está relacionado con la universidad como institución educativa. Remite a un modo de categorización ligada al conocimiento científico que responde a una forma de parcelar los saberes y que lleva a la demarcación de una comunidad académica respecto de otra. Esta no es la única división posible, pues si tomamos en cuenta lo institucional veremos que las disciplinas pueden ser vistas como estructuras corporativas y, a su vez, si nos focalizamos en lo cultural podemos hablar de comunidades de académicos que comparten ciertas premisas fundamentales, siguiendo planteos de Immanuel Wallerstein (1997).

Respecto al nacimiento de la ciencia de la información como disciplina, los años cercanos a 1960 constituyen la época por excelencia para la discusión sobre la naturaleza y los fundamentos teóricos del campo de conocimientos vinculado al mundo informacional. Allí comienzan a gestarse las bases para la definición de sus objetivos y adquiere profundidad la discusión acerca de los alcances de la actividad de sus especialistas dentro de la comunidad académica, científica y profesional.

Nos situamos en el momento de fundación, aquel en el que se plantean distintas miradas sobre su autonomía científica y se discute acerca de la escasez de bases teóricas que sustenten a la comunidad naciente. Es la etapa en que se abre el intercambio sobre los alcances de la interdisciplinariedad y la autonomía de la disciplina, aspecto que sigue siendo controvertido aún hoy, según Sabelli y Rodríguez Lopater (2012).

Los inicios del siglo XXI nos presenta a la Ciencia de la Información intentando engarzar los conocimientos emergentes y el cúmulo de aportaciones desde distintas áreas, en una visión de conjunto de las disciplinas de la información y de las conexiones internas que se establecen entre ellas (p. 11).

A ello se suma el debate existente entre las denominaciones bibliotecología o ciencia de la información, entendidas por algunos como sinónimos, mientras que para otros presentan matices diferenciadores, como veremos a continuación.

La aparición de la ciencia de la información nos invita a revisar sus antecedentes y, por tanto, es necesario hacer referencia a la Bibliotecología, cuyo nacimiento data de inicios del siglo XIX, concretamente de 1808, cuando Martín Scherrettinger publicó *Ciencia de la biblioteca*. Este trabajo presenta a la biblioteca como espacio donde se custodia el saber consignado en los libros, con un enfoque situado desde un paradigma que prioriza la propiedad del libro antes que facilitar su acceso. Con el paso del tiempo fue necesario atender a la proliferación de publicaciones y por tal motivo Paul Otlet (1868-1944) y Henry La Fontaine (1854-1943) comenzaron a hablar en términos de documentos, como forma de pasar de la vieja biblioteconomía a una ciencia nueva: la documentación. Esto dejó explícitas las diferencias entre el libro y el documento y abrió el camino a nuevos formatos que dan por tierra la concepción del libro como único soporte de información. Los aportes de estos teóricos sentaron las bases para concebir a la documentación como otro de los antecedentes de la ciencia de la información.

La relación entre la bibliotecología y la ciencia de la información ha sido centro de discusiones en el ámbito profesional. Existe bibliografía que documenta el punto con argumentos variados entre los que predomina la visión que concibe a la bibliotecología como uno de los aspectos aplicados de la ciencia de la información (Borko, 1968; López Yepes, 1995; Linares, 2004).

Jesse Shera (1968) se refirió a la documentación y a la ciencia de la información como escisiones de la bibliotecología; en su opinión la documentación y la ciencia de la información constituyen nuevas formas de tratar la información y el documento que se independizaron de la ciencia de la biblioteca, aunque las considera aliadas naturales. En lo personal me inclino por una complementariedad entre estos términos, pues ambos conciben un objeto de estudio común que es la información, como bien lo ha desarrollado en sus investigaciones Birger Hjørland (2000, 2002, 2003), aunque es clave tener en cuenta que el uso del término *documentación* alude más al documento en sí mismo, mientras que la expresión *ciencia de la información* amplía el espectro al salir del objeto concreto y tomar como núcleo a la información, independientemente de su soporte.

En relación con la construcción de la ciencia de la información como disciplina, el Plan de Estudios 2012 —que rige en la actualidad como marco documental para el estudio de la Licenciatura en Bibliotecología en Uruguay— la presenta del siguiente modo:

Se trata de una disciplina que, mediante un abordaje social y epistemológico, busca comprender el sentido y explicar la naturaleza, características y comportamiento de la información documental, y del proceso de producción, transmisión, conservación, búsqueda, acceso y uso de la misma, para dar respuestas a la sociedad a través de sus campos profesionales (EUBCA, 2012, p. 5).

Con base en dos fundamentos ese mismo documento plantea la pertenencia de la ciencia de la información al conjunto de las ciencias sociales. Por un lado, en relación con el objeto de estudio, la información registrada, la cual se ha potenciado por el advenimiento de la sociedad de la información.

En este fenómeno —que es simultáneamente histórico, tecnológico y social— adquiere su singularidad el usuario de información al que concebimos en permanente interacción con el medio y el contexto social en el que sus necesidades de información se manifiestan (EUBCA, 2012, p. 2).

Por otro lado, el documento plantea esta inclusión en relación con la práctica profesional, ya sea institucionalizada o desarrollada en ejercicio libre de la profesión, y a través de todo el proceso de gestión documental «que contribuye a socializar y democratizar el acceso a la información que la sociedad produce para satisfacer sus necesidades» (EUBCA, 2012, p. 6).

Paradigmas en ciencia de la información

Como ocurre con todas las áreas del conocimiento, la ciencia de la información nace en el seno de una comunidad científica que parte de ciertas premisas y que es impulsada por un conjunto de valores y presupuestos de orden epistemológico. En el caso que nos ocupa, estos presupuestos, promovidos en los inicios por un contexto neopositivista, responden a una visión del mundo reduccionista y mecanicista con clara orientación cuantitativista, en la que la medición rigurosa de los fenómenos era el método científico aceptado. Esto ayuda a comprender por qué el paradigma imperante de la ciencia de la información, en su etapa de gestación, fue el de la teoría matemática de la comunicación y el de la lingüística de enfoque estructuralista.

La ciencia de la información comenzó como la teoría de *Information retrieval*,⁵⁰ basada en una epistemología fisicista, aunque de hecho, es el espacio de la recuperación de la información donde se concentró inicialmente la mayor

50 El concepto de recuperación de la información (*information retrieval*) se basa en las leyes matemáticas de la información y el álgebra de Boole a través de las cuales se localizan registros que contienen los términos coincidentes en los campos especificados para efectuar la búsqueda utilizando los operadores AND, NOT, OR y XOR. Se trata de un área del conocimiento que investiga sobre sistemas y técnicas para definir, especificar y buscar información.

cantidad de relaciones interdisciplinarias, siempre en correspondencia con el paradigma físico vigente (Capurro, 2007, p. 23).

El paradigma físico, centrado en el sistema y con una visión estática de las necesidades de información, se inicia con la teoría de la recuperación de la información (*information retrieval*) y la teoría de la información (*information theory*) de Shannon y Weaver. En estas prima un enfoque cuantitativo que excluye al usuario y a sus necesidades y se centra en el mensaje, concebido como un objeto físico transmitido unidireccionalmente de un emisor hacia un receptor.

Esta visión de un modelo cientificista y positivista del campo del conocimiento dejaba por fuera todo aquello que pudiera contaminar⁵¹ los estudios. La ciencia de la información no quedó fuera de este enfoque, en el que lo sustancial era la cantidad de información recuperada, sin tener en cuenta los procesos a los que los usuarios debían enfrentarse para obtenerla. Según Jacob Bronowski (1978) la ciencia de la información se constituye con los moldes de las ciencias modernas, sobre todo los de las ciencias exactas. Se busca adquirir un conocimiento de inspiración matemática y cuantitativa para que las leyes de comportamiento con relación a la información sean universales.

El paradigma físico fue encontrando sus limitaciones al no poder dar respuesta a los planteos que hacían quienes observaban a la ciencia de la información desde una mirada que integraba al hombre en el proceso de producción, acceso y circulación de la información. En la década del setenta comienza a direccionarse el enfoque de la disciplina hacia el usuario. Las ciencias humanas y sociales pasan a contribuir también con sus métodos y prácticas, y emerge un nuevo paradigma de orientación cognitiva.

El paradigma cognitivo focaliza en los procesos mentales de un sujeto a lo largo de un camino que se inicia cuando siente una necesidad de información y finaliza cuando accede a los documentos que le permiten reducir esa necesidad insatisfecha. Se inicia con Berthan Brookes (1995, p. 38), quien propone una «ecuación cognitiva» para esta disciplina. Dicha ecuación plantea que existe una estructura de conocimiento modificada y un tercer elemento que es el que modifica esa estructura, que está vinculado a las posibilidades que posee el individuo para llegar a la comprensión de esa información (Mostafá, 2008). Los nuevos aportes proponen concebir al usuario desde su propia individualidad y no en términos de sistemas. Teniendo en cuenta estas premisas, Brenda Dervin (1983) desarrolla el enfoque del *sense-making*,⁵² en el que confluye un conjunto de métodos que tienen en común el estudio del uso que el hombre hace de la información.

51 Desde esta perspectiva se considera que la inclusión de los aspectos subjetivos y el atender a particularidades propias de los procesos cognitivos a través de los que se accede a la información conduce a contaminar la investigación.

52 El *sense-making* es un modelo para el estudio de usuarios de información situado desde la perspectiva de la comunicación humana: necesidades, búsqueda y uso de información son conceptos clave dentro de la propuesta, la cual «se ha utilizado en varios campos disciplinares: periodismo; estudios de medios; estudios culturales; teoría crítica; educación y pedagogía; campañas de comunicación; comunicación en salud; comunicación ciudadano-gobierno;

Para explicar su modelo Dervin (2003) apela a la noción de brecha-barrera como zona que separa al individuo, partiendo de un estado inicial de ausencia de información hasta llegar al estado deseado de acceso, con el objetivo de conocer la naturaleza del uso de la información y generar los caminos para encontrarla.

Se centra en el individuo en el momento de discontinuidad, la barrera que no le permite desde su percepción, moverse hacia adelante sin construir un nuevo sentido. Determina la forma como el individuo interpreta y construye puentes en ese momento: qué estrategia usó para definir la situación en la que la brecha estaba; cómo conceptualiza la discontinuidad como brecha y el puente que la cruza; cómo se movió tácticamente para crear el puente; cómo procedió durante el trayecto después de cruzar el puente (p. 277).

Este enfoque posee cuatro elementos constitutivos: un problema de información que surge en un tiempo y en un espacio determinados; una brecha o vacío que expresa la diferencia entre la situación inicial y la situación deseada; un efecto, que es la consecuencia del proceso de *sense-making*, y un puente, que es algún medio de cerrar la brecha que se plantea.

Otro de los teóricos que da sustancia a este paradigma es Nicholas Belkin (1980), quien plantea que estamos ante un *estado anómalo del conocimiento* (conocido con el nombre de ASK, de acuerdo a sus siglas en inglés). La premisa principal de esta teoría es que la búsqueda de información tiene su origen en una necesidad que surge cuando se asume la existencia de dicho estado anómalo, lo que lleva al ser humano a tomar conciencia de que los conocimientos que posee para resolver un problema no son suficientes.

Interesa detenernos en la visión relativista del conocimiento planteada por esta corriente, en tanto entiende que la concepción de información se ve imbuida por el modelo mental del individuo y parte de la idea de que está ante una situación problema por la carencia de información. Es indudable que el paradigma cognitivo representó un avance significativo en la evolución de la ciencia de la información hacia el individuo, pero nuevos estudios e investigaciones referidas al tema evidencian los aspectos a mejorar. Los enfoques basados en el individuo comienzan a resultar insuficientes, si pensamos en ellos como entidades aisladas, sin tener en cuenta el contexto sociohistórico y cultural. El usuario inmerso en un contexto social que lo determina resulta clave y por eso asistimos al advenimiento de las corrientes llamadas sociocognitivas, en las que el contexto es determinante, no solo en relación con los procesos internos, mentales del sujeto, sino también respecto a la interacción de este con el entorno.

A mediados de 1990, Hjørland, uno de los principales críticos del cognitivismo, se cuestiona la exclusión de los entornos sociales y culturales a los que el individuo pertenece. Plantea el análisis de dominio como «el mejor camino para entender la información en la ciencia de la información» y propone «estudiar los dominios del conocimiento como comunidades de pensamiento

comunicación paciente-doctor; políticas de telecomunicaciones; bibliotecología; y ciencia de la información» (Rendón Rojas y Hernández Salazar, 2010, p. 61).

o discursivas» (Hjørland, 1995, p. 400). Los diferentes grupos sociales que se integran según la disciplina tienen sus propias maneras de comunicarse, usan determinado lenguaje y los criterios de relevancia con que analizan la información varían de unos grupos a otros, por eso el estudio de ese discurso particular contribuirá a dar una visión social e histórica de esa comunidad. Su mirada aporta una visión dialéctica entre el individuo y su grupo, permite verlo situado e interactuando. Estos aspectos serán desarrollados con detenimiento en el siguiente apartado.

El paradigma social y su evolución hacia la teoría del análisis de dominio

En el apartado anterior presenté de qué forma la disciplina se va complejizando en términos de paradigmas teóricos, lo cual también tiene que ver con los múltiples caminos que ofrece la profesión para su ejercicio. Ahora me detendré en uno de los paradigmas en ciencia de la información vigente en la actualidad; me refiero al paradigma social. En este se ponen en evidencia aspectos hermenéuticos de la ciencia de la información y del carácter social del conocimiento. Entender la información implica estudiar las necesidades de información de los usuarios, los criterios de pertinencia o relevancia, los mecanismos de producción, las estructuras y significados que están implicados en su generación, los flujos a través de los cuales circula y la forma en cómo se la gestiona. El acceso a información no garantiza de por sí que los individuos sean capaces de comprenderla y, por ende, de aprovechar la información con que cuentan.

...para usar la información con sentido crítico, lo que significa que a partir de la presentación de un problema el individuo pueda preguntarse y encauzar un proceso que conduzca a su resolución, es necesario que desarrolle competencias específicas. Los individuos capaces de hacer este proceso son los que se denominan *alfabetizados en información* (Ceretta y Gascue, 2014, p. 25, énfasis de los autores).

La alfabetización en información (en adelante, Alfin) focaliza en la lectura como un aspecto clave para garantizar el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento y por ello se orienta a la formación de individuos críticos «a través del desarrollo de estrategias que promuevan las habilidades en el uso de la información y potencien las competencias lectoras en el marco de las políticas de acceso a la sociedad de la información y el conocimiento» (Ceretta y Gascue, 2014, p. 25).

La Alfin está concebida como una competencia transversal, en el sentido de acompañamiento al individuo en todas las instancias del proceso de búsqueda y acceso a información, desde que asume su carencia de información hasta que considera que ha utilizado con pertinencia la información que necesitaba y ha podido construir conocimiento. Coincido con Gladys Ceretta y Álvaro Gascue (2014) en que no alcanza con tener acceso a la tecnología y saber manejarse en ese entorno; el caudal de información que se ofrece a través

de diversos canales y formatos habla a las claras de la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para adaptarse a este nuevo entorno y ser capaces de seleccionar la información disponible, aplicando criterios de pertinencia y relevancia a partir de un trabajo de interlocución entre el usuario y el profesional de la información.

Otro aspecto clave a la hora de dimensionar a la ciencia de la información en este paradigma social tiene que ver con su orientación hacia el usuario y el rol social del profesional trabajando sobre la base del comportamiento informacional de los ciudadanos. Desde esta concepción se atiende al problema de la desinformación de la población, por ejemplo, cuando esta ocurre en contextos desfavorables, en busca de caminos para hacer que estos sectores de la sociedad puedan acceder a la información. En tal sentido señalo los aportes que desde la disciplina visualizan la necesidad de desarrollar roles mediadores que faciliten la transferencia de información documental entre las fuentes y los destinatarios.

Hablamos, en definitiva, de promover el derecho por parte del ciudadano a apropiarse del conocimiento contenido en los recursos de información, siendo su acceso, uso y apropiación uno de los pilares básicos de la construcción de un/a ciudadano/a que posea y ejerza sus derechos a una vida digna (Sabelli y Rodríguez Lopater, 2012, p. 11).

Así, los profesionales de la información tienen una función altamente significativa en este proceso de mediación, tarea que no es nada sencilla.

Comprender el comportamiento de nuestros usuarios no admite un tratamiento puramente técnico, supone considerar la dimensión humana y contextualizar e interpretar la realidad en que los comportamientos tienen lugar (Sabelli y Rasner, 2015, p. 23).

Otro enfoque que en el ámbito de la ciencia de la información ocupa un lugar preponderante es la teoría del análisis de dominio. En esta orientación teórica la noción de comunidad es clave y en tal sentido hay un vínculo fuerte con los planteos de la presente investigación. En el análisis de dominio se estudian las condiciones sociales vinculadas con la producción de conocimiento y se plantea que «el estudio de los campos cognitivos está en relación directa con las comunidades discursivas» (Rodríguez Roche, 2007, p. 78). Esta noción de comunidad es precisamente la que transversaliza el recorrido desarrollado en este libro, como vimos en «Las comunidades de práctica en el ámbito de la ciencia de la información». Considero las prácticas letradas de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología en términos de integrantes de una comunidad discursiva, desde una perspectiva sociocultural y situada.

El paradigma analítico de dominio, desarrollado por Birger Hjørland y Anne Albrechtsen (1995) con el objetivo de analizar la información, plantea que el mejor modo de abordarla es estudiar los *dominios de conocimiento* como comunidades de hablantes unidos por identidades comunes. El conocimiento individual no sería entonces la premisa en esta concepción, sino la comunidad

de discurso a la cual pertenecen los grupos de individuos. Según Hjørland y Albrechtsen (1995), «el conocimiento es adaptable y se forma a través de una relación dialéctica entre una comunidad y sus miembros, mediada por el lenguaje e influida por la historia del dominio específico» (p. 407).

Es un hecho que la visión de dominio parte de un enfoque social y contextual que encauza y delimita las necesidades, la búsqueda y la recuperación eficaz de información de la comunidad que compone tal dominio. Estas acciones hacen que el dominio se convierta en un espacio útil para gestionar la información que poseen sus integrantes, a partir de una perspectiva holística y sistémica que module todos los flujos de información que fluyen entre ellos y entre las demás comunidades (Tirador Ramos, 2010, p. 51).

El contexto es clave, pues lo que se intenta es reconstruir la conducta informacional mediante el estudio de las comunidades humanas. Según Rosa Vega Almeida (2010), la comunidad tiene una responsabilidad crucial en el proceso constructivo y reconstructivo de un dominio del conocimiento y en esa relación estrecha entre comunidad discursiva y dominio del conocimiento la ciencia es vista como institución social. Esta perspectiva considera que son los factores socioculturales los que generan la necesidad de información y el objeto de estudio de la ciencia «es el estudio de las relaciones entre documentos, áreas de conocimiento y discursos en relación con las posibles perspectivas de acceso de las distintas comunidades de usuarios» (Rodríguez Roche, 2007, p. 12).

El conjunto de usuarios no es abordado como un núcleo compacto, sino como pertenecientes a diferentes culturas, estructuras sociales y campos de conocimiento. El abordaje de un dominio permite representar los elementos que determinan una interrelación entre sus integrantes.

Los productores, intermediarios y usuarios de la información están más o menos conectados en comunidades que comparten lenguas, géneros y otras prácticas de comunicación tipificadas. Existen diferentes distancias semánticas entre los agentes (Hjørland, 2004, p. 19).

Esto permite analizar el tipo de comunicación que se establece en el seno de una comunidad, cuáles son los temas sobre los que se investiga, las preocupaciones, los enfoques, la forma en la que los integrantes entienden determinados aspectos del conocimiento y el significado que le dan, valiéndose para su representación de ontologías y taxonomías⁵³ para organizar el conocimiento. Cada dominio representa a una comunidad determinada, con un conocimiento y un discurso que le es propio y lo diferencia de otras comunidades a la vez que lo identifica, por lo tanto, debe analizarse en forma particular. Esto no implica necesariamente que la ciencia de la información se fragmente en estudios separados por dominios, sino que lo que se intenta mostrar es que las manifestaciones culturales producidas por una comunidad están impregnadas de significados contruidos socialmente.

53 Las ontologías y las taxonomías constituyen sistemas de organización del conocimiento que surgen del entorno de internet y se relacionan con la inteligencia artificial.

Para llevar a cabo el análisis de una comunidad (discursiva) determinada Hjørland (2002) explora los diversos entornos sociales que se generan a través de la producción de sus documentos; sus aportes ayudan a construir la identidad disciplinaria en ciencia de la información.

No es mi objetivo detenerme en los métodos sobre los que investiga Hjørland, pero tomaremos uno como ejemplo para conocer una de las líneas de investigación en ciencia de la información que está muy vinculada a las prácticas letradas y a la comunicación científica escrita. Me refiero a los estudios métricos. A través de ellos se pueden visualizar los mapas de la ciencia y las relaciones pormenorizadas entre los documentos. La bibliotemetría es la ciencia que se dedica a racionalizar los procesos de producción, almacenamiento, recuperación y uso de la información científica contenida en los documentos (Glanzel y Schoepflin, 1994). Se trata de un área de investigación que aporta sustancialmente si se pretende conocer acerca de políticas de producción científica y cómo las comunidades se van transformando. A través de esta metodología se analiza la coocurrencia⁵⁴ de palabras en múltiples artículos, partiendo del entendido de que esto refleja la conexión lógica entre ellas. Según Henry Small (2003) en la coocurrencia de citas debe observarse igual resultado, dando lugar a la técnica bibliométrica llamada análisis de cocitación.⁵⁵

Este análisis refleja los patrones de comportamiento de la comunidad disciplinaria y por tanto su objetivo es mostrar que la literatura se cohesionan y cambia de manera inteligible en el tiempo si se define en términos de artículos, autores y revistas —entidades— y sus co-relaciones cognitivas y sociales en intervalos de tiempo independientes (White y Griffith, 1981).⁵⁶

La elección de las bases de datos para la producción del mapa son medulares, a lo que se suma el formato usado por los autores en el procedimiento de citación, al tiempo que se debe tener presente el sesgo que existe a la hora de citar.⁵⁷ Aspectos como «la autocitación, las citas a autores conocidos, las citas a determinadas publicaciones seriadas, las citas copiadas de otros documentos, el sesgo favorable a un país o idioma y el sesgo por omisión»⁵⁸ serían, según Vega Almeida (2010, p. 37), elementos a considerar para dimensionar a la citación como fenómeno cognitivo, social y moral. En este apartado se buscó mostrar

54 La coocurrencia es la relación de proximidad de dos o más términos en una frase o en un párrafo. Si dos términos aparecen en una porción de texto, existen posibilidades de que sean próximos semánticamente y gracias a eso los buscadores en el ámbito web podrían deducir las palabras claves gracias a las palabras que forman el contexto de enlace.

55 En bibliometría se produce la cocitación cuando un documento cita a otros dos, lo cual presupone que ambas fuentes citadas se relacionan entre sí en cuanto al contenido. De esta forma se puede establecer un espectro de sitios con contenidos afines y asociar una página a determinadas palabras claves (para esto último se necesita tener presente la coocurrencia).

56 Para profundizar este planteo se sugiere consultar Small (2003) y Vega (2010).

57 El sesgo más obvio lo constituyen la cantidad de citas que aparecen en revistas indizadas en comparación con la totalidad de las referencias citadas, pues las técnicas bibliométricas miden el factor de impacto en las revistas indizadas, por tanto, la visión que se recupera es parcial.

58 Por lo general no se citan criterios diferentes a los presentados en el texto.

la versatilidad y las posibilidades que la formación en ciencia de la información brinda, trascendiendo el tradicional espacio de la biblioteca y mostrando el fenómeno de la información en sentido amplio, como oportunidad de desempeño profesional en escenarios diversos.

La formación de bibliotecólogos en el Uruguay

En este apartado presento un somero recorrido en torno al camino que la carrera de Bibliotecología ha transitado desde su surgimiento hasta la reciente creación de la FIC. Interesa en este caso dar cuenta de cuál era el contexto institucional que daba identidad a los estudiantes y que puedan evidenciarse los cimientos de esta comunidad de práctica, en la que hay constantes que se conectan con aquellos inicios y variantes producto de esta nueva construcción que es la FIC. Es mi intención que esta presentación brinde más elementos para entender la construcción de la nueva institucionalidad en la que están inmersos los integrantes de la comunidad de práctica, objeto de esta investigación.

Tomaremos como punto de partida el año 1943, momento en que surge la Escuela de Bibliotecnia, que dicta la carrera en la órbita de la Asociación de Ingenieros del Uruguay. El ingeniero Federico Capurro fue quien presentó el proyecto de ley sancionado por el Parlamento el 14 de agosto de 1945 (Ley n.º 10.638) gracias al cual la Escuela de Bibliotecnia se incorporó a la Universidad de la República.

Capurro estaba preocupado por la carencia de cursos especializados para formar bibliotecarios, y en su calidad de senador de la República busca una vía para profesionalizar la actividad. Es debido a esto que impulsa la creación de una carrera que brinde la capacitación adecuada a las necesidades y solicita a Arthur Gropp, entonces director de la Biblioteca Artigas Washington, que organice y ponga en marcha una escuela de bibliotecarios en nuestro país.

Así nace la Escuela Universitaria de Bibliotecnia, integrada a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA), que en 1959 pasa a depender del Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar (en esos tiempos se expedía el título de bibliotecario, denominación que más adelante se modificará por el de licenciado en Bibliotecología, vigente aún hoy).⁵⁹ En 1967 adopta el nombre de Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines y en 1976 se incorpora a la denominación el nombre de su impulsor, el ingeniero Federico Capurro.

En esta evolución histórica cabe mencionar como un hito clave la reforma del Plan de Estudios 1965, la cual se ve obstaculizada durante la dictadura cívico-militar que ocurrió en nuestro país entre 1973 y 1985. En los últimos años de la intervención se incorpora la carrera de Archivología, una nueva propuesta

59 Para ampliar información sugiero visitar el portal de la FIC, en cuyo espacio institucional se brindan detalles acerca de la historia de la carrera (véase <http://www.fic.edu.uy/historia>).

curricular que en sus inicios tenía dos años de duración. Una vez recuperadas la autonomía y el cogobierno universitario, en 1987 se aprueban los planes de estudios de ambas carreras: Licenciatura en Bibliotecología (cuatro años de duración) y Carrera de Archivología (tres años de duración).

En 1998, en el CDC surge la necesidad de incluir a la EUBCA y a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Liccom) dentro del Área Social de la Udelar, lo cual se efectiviza en 2000, y a partir de ese hecho nace la idea de reunir las en una estructura universitaria de Facultad, al constatar las zonas disciplinarias en común que poseen estas carreras.

El rector del período 2002-2006, Rafael Guarga, apoyó la propuesta y facilitó vínculos desde el rectorado con la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) para acceder a información sobre experiencias del mismo tipo en la región y en el mundo. Instituciones como la Facultad de Bibliotecología y Comunicación de Porto Alegre (Brasil), la Universidad de Playa Ancha (Chile) y el Departamento de Bibliotecología y Documentación de la Universidad de París (Francia) fueron algunos de los casos que se tomaron como ejemplos.

Otro mojón importante en ese camino ha sido el desarrollo de políticas de descentralización universitaria, las que se concretan en 2005 con la implementación del proyecto institucional de carácter experimental que hace posible la formación de grado en bibliotecología y archivología en la ciudad de Rivera.⁶⁰

Hacia una Facultad de Información y Comunicación (2005) constituye el primer documento conjunto entre la EUBCA y la Liccom. Allí se recogen algunos puntos de partida en relación con el destino institucional proyectado, y ambas instituciones acuerdan iniciar un proceso de asociación para una posterior integración. Otra de las bases documentales es el *Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2010* elaborado también de forma conjunta. Allí se detallan las actividades y los procedimientos de ejecución, además de un sistema de evaluación y seguimiento que supervise el cumplimiento de los objetivos.

La revisión de los pasados disciplinares e institucionales respectivos proporciona una imagen de la sociedad actual y futura donde los fenómenos de la información y la comunicación continuarán en proceso de complejización, de multiplicación de recursos, discursos, prácticas sociales y representaciones en varios soportes, amalgamando las más diversas realidades y contextos. Los destinos de la sociedad en su conjunto, cada vez más se decidirán en el campo de la comunicación y la información.

60 Este proyecto hizo posible que la carrera se desarrollara en Rivera y se extendiera durante el tiempo que llevó impartir los cursos para una generación. No se tomó en consideración la oferta en esta ciudad debido a que resultó muy difícil acceder a los contactos de las personas que no terminaron la carrera en esa ciudad. Más adelante el proyecto de descentralización se concretaría en Paysandú, donde ha logrado una continuidad sostenida en el tiempo desde 2006. En la actualidad las carreras se dictan también en este departamento, y en 2017 se iniciaron los cursos para la tercera generación de estudiantes.

Por tales fundamentos, la existencia de una facultad que contemple ambas disciplinas dentro de la Universidad de la República consolidará en la sociedad un espacio académico y de formación profesional estable (EUBCA y Liccom, 2006, p. 4).

En 2008 se crea la Comisión de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (Comdic) y es por medio de esta comisión que al año siguiente se resuelve de forma unánime la creación del Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (Prodic), cuyos dos pilares fundamentales son la investigación y el posgrado.

Mediante Por medio del programa mencionado y desde su creación hasta la fecha, disciplinas como la ingeniería, las ciencias sSociales, las humanidades, las artes, las ciencias económicas y la psicología interactúan con la bibliotecología, la archivología y las ciencias de la comunicación para poder abordar los problemas de investigación de una forma interdisciplinaria y compleja. Este es un antecedente clave en la integración de las carreras y es en el Prodic donde comienza a dictarse la Maestría en Información y Comunicación, en 2011, y donde se radicaron los seis grupos de investigación que existían en ambas instituciones en ese momento. Hoy el nuevo edificio de la FIC alberga a los estudiantes de la maestría, actualmente en su tercera edición, y a los grupos de investigación que ahora son nueve. Estos esfuerzos mancomunados culminaron en octubre de 2013 con la aprobación por parte del CDC de la Udelar de la creación y puesta en funcionamiento de la FIC por parte del CDC de la Udelar.

La Facultad de Información y Comunicación

El proceso de asociación de la EUBCA y la Liccom no solo implicó la mudanza a un nuevo edificio, el cual fue construido para tal fin en la intersección de las calles Jackson y San Salvador, en Montevideo, e inaugurado el 23 de febrero de 2017. Mucho más que levantar paredes, esta unión implicaba compartir espacios de conocimiento, acordar criterios en cuanto a la estructura académica y administrativa y coordinar modos de funcionamiento en clave de Facultad, en definitiva, dejar de ser la Escuela de Bibliotecología y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, por separado, y poner en acción lo que durante diez años se fue cimentando en un largo devenir.

La naciente facultad cuenta con dos institutos, el de Información y el de Comunicación, y se organiza mediante una estructura departamentalizada. En la actualidad el Instituto de Información cuenta con cinco departamentos, y el de Comunicación, con cuatro, cada uno de ellos orientados por un coordinador. Del Instituto de Comunicación depende UNI Radio, la primera radio universitaria del Uruguay, que transmite desde el edificio de la FIC con la frecuencia 89.1 en FM, además de salir por internet (www.uniradio.edu.uy). El Instituto de Información publica la revista *Informatio*, especializada en ciencia de la información, con una trayectoria de 25 años en el ámbito académico.

Generar una nueva institucionalidad no es tarea sencilla, sobre todo si se hace a partir de organizaciones preexistentes (Madrid y Romano, 2016), por eso es clave el diseño de estrategias que de forma deliberada promuevan la integración. La cultura institucional de cada uno de estos servicios posee una dinámica y un modo de hacer las cosas con un estilo particular, el cual además constituye el rasgo identitario de esa organización. Esa cultura ha sido construida a lo largo del tiempo y es un capital intangible, arraigado fuertemente como valor fundante, por tanto, hay constantes que no pueden modificarse y en caso de querer hacerlo esa decisión demandará un proceso lento y complejo. La cultura resultante de esta nueva institucionalidad no puede pensarse como una fusión de ambas organizaciones, sino como un encuentro y un desafío en la construcción de una nueva realidad como colectivo.

A la complejidad que representa la integración de las instituciones hay que sumarle los cambios que la propia Udelar y el acontecer de estos tiempos imponen. La apertura y la flexibilidad pasan a ser ahora los rasgos definitorios de la formación en la universidad, lo cual suma un nuevo desafío: la reforma de las propuestas curriculares de los servicios, apelando a un cambio desde la estructura:

Ello supone el pasaje de un modelo tradicional cerrado, tubular, de ruta única a un modelo curricular abierto, flexible y articulado. El propósito de esta política es no solo garantizar la apertura del acceso, sino también estimular las oportunidades de permanencia y continuidad de los estudios, en una apuesta decidida a la inclusión educativa (Collazo, 2012, p. 38).

El cambio de planes de estudio que la Udelar estaba impulsando en los distintos servicios sentó las bases para promover los cambios que también debían tener los planes de las carreras de los antiguos servicios para adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas exigencias académicas. Los cambios curriculares potencian los procesos de cambio institucional, y en tal sentido la Asamblea del Claustro y las comisiones de Carrera y de Enseñanza designadas a este fin empezaron a revisar sus antiguos planes de estudios, buscando una mayor articulación y flexibilidad curricular para la integración de las tres carreras: Bibliotecología, Archivología y Ciencias de la Comunicación.

En el caso de la EUBCA, las tres Jornadas Interórdenes Elvira Lerena⁶¹ constituyeron, durante 2007, 2009 y 2011, espacios de reflexión y análisis por parte del colectivo conformado por docentes, egresados y estudiantes, y han viabilizado la construcción de un «ámbito de intercambio, puesta en común y avances sobre la reforma curricular de la EUBCA» (EUBCA, 2012, p. 5). A ello se suma lo recogido en la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria, aprobada por el CDC en sesión del 30 de agosto de 2011, lo

61 «La profesora emérita Elvira Lerena está en los orígenes de esta Escuela y es una de sus figuras míticas; tiene especial significación para el campo académico y profesional al que pertenecemos. Esta serie de Jornadas recoge su legado, en un proceso colectivo que se fundamenta en la responsabilidad social y en la ética» (EUBCA, 2012, p. 5).

que también se tomó como insumo para el análisis y el debate sobre la propuesta del nuevo plan.

Así nace el Plan de Estudios 2012, único para las carreras de Bibliotecología y Archivología. Esto constituye un avance significativo en términos de integración y complementariedad, y sienta las bases para la construcción de un lenguaje común en lo disciplinario y en lo profesional. Así se busca poner punto final a un largo período de desencuentros en la concepción que se tenía acerca de ambas carreras, y a las diferencias en cuanto a la formación, buscando a través de este plan de estudios la oportunidad para la coordinación.

Creditización, transversalidad, flexibilidad curricular y autonomía del estudiante son algunas de las palabras claves que componen el campo semántico de esta nueva propuesta, a las que se suma la integración entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión y una mayor coherencia epistemológica en cuanto al equilibrio entre teoría y práctica.

La estructura curricular de las carreras es flexible, compuesta por unidades curriculares creditizadas, obligatorias y opcionales y está organizada en tres ciclos de formación (inicial, intermedio y de graduación), los cuales se desarrollan en ocho semestres con un total de 360 créditos.

La malla curricular plantea *unidades transversales comunes a ambas carreras* como Universidad y Alfabetización Académica, y los Espacios de Actividad Integral. Según el Plan de Estudios 2012 estos espacios buscan la articulación de las tres funciones universitarias y están en congruencia con un diseño curricular flexible. Claro ejemplo lo constituye la incorporación temprana a grupos de investigación y la monografía final (este trabajo se aprueba mediante una defensa ante un tribunal). El módulo Alfabetización Académica, situado en el ciclo inicial de la carrera, incorpora el tema de la alfabetización académica. Esto evidencia que en este plan hay movimientos en la línea de trabajar con lectura y escritura.

El lugar de la lectura y la escritura en la carrera: escuchar las distintas voces

Esta investigación indaga en los trabajos finales de grado de los estudiantes de Bibliotecología entendidos como literaciones que acercan a los estudiantes a la lectura y la escritura académicas en el marco de una disciplina de conocimiento. Ha sido mi intención poner en diálogo las percepciones de estudiantes y docentes, en vínculo con lo disciplinario, pues lo considero medular a la hora de abordar el tema de la lectura y la escritura como prácticas letradas, por ende, situadas y sensibles al contexto.

En este capítulo tomaré contacto con los hallazgos, presentando a estas palabras en diálogo. Palabras porque recupero los testimonios de los estudiantes y docentes entrevistados, y en diálogo porque estas voces juegan con los conceptos planteados por Bajtin, los cuales se interconectan teórica y metodológicamente a lo largo de la investigación y remiten a una postura dialógica frente al lenguaje. En tal sentido, mi mirada busca comprender el universo estudiado en la escucha de ese contrapunto en el que esos relatos particulares y perspectivizados se conjugan y participan a través de lo disciplinario y lo institucional.

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

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

Estas cuestiones vinculadas con los textos en la esfera de uso académico, y pertenecientes a esta comunidad de práctica académica, serán revisadas en este capítulo a través de la palabra de los participantes de la comunidad. Intentaré acercarme a las prácticas de literaciones de los estudiantes y al testimonio de los docentes y trataré de recuperar sus percepciones sobre un tema tan complejo como desafiante a la hora de ser estudiado. Además de estos testimonios que, obviamente, tocan lo disciplinario, consideraré que sería más rico plantear algunos de ellos separados de las secuencias mencionadas en los apartados dedicados a los estudiantes y a los docentes y reunirlos en otro apartado, integrando las valoraciones del tema en relación más directa con la ciencia de la información.

Para preservar la identidad de los entrevistados usaré la siguiente codificación: *E* para estudiante, seguido del número de entrevista, y *D* para docente, seguido del número de entrevista.

Hablan los estudiantes

Para componer este apartado me baso en el análisis de las entrevistas que realicé a 38 estudiantes⁶² durante 2016 y 2017. Mediante la palabra trato de acercarme a sus percepciones sobre la carrera y sus prácticas letradas. Me interesa detenerme en el uso del término *percepciones*, ya que su elección no es casual. En las percepciones se involucran los sentidos, las miradas particulares, por lo tanto, se trata de una experiencia situada y compleja. Esta experiencia está vinculada con las condiciones de recepción y comprensión de los sujetos de investigación respecto a mi indagación, lo que a su vez va en sintonía con lo propuesto desde la concepción bajtiniana de los fenómenos discursivos. El carácter abierto de la entrevista y ese conocimiento previo de los entrevistados, quienes antes habían sido mis alumnos, ayudó a la fluidez de la charla y habilitó a que pudiera recuperar esas vivencias.

Independientemente de que ubiquemos a los entrevistados más cerca o más lejos de las dificultades en el proceso de escritura, todos los testimonios arrojaron luz sobre el tema y su complejidad. Confirmé con creces la cantidad de aristas y matices que presenta y, por ello, la necesidad de abordarlo teniendo en cuenta el contexto y las situaciones por las que atraviesan los implicados.

De acuerdo con lo planteado en las entrevistas, no se evidencia por parte de los estudiantes una conexión *a priori* entre la carrera y la escritura. Tampoco se asocia a la ciencia de la información con el lenguaje, a diferencia de lo que ocurre con otras carreras en las que esa relación se hace más evidente (me refiero a profesados o licenciaturas vinculadas a las lenguas). En palabras de uno de los entrevistados: «...no estudié literatura porque no soy buena para escribir, pero como me gusta leer seguí esta carrera» (E 9).

La escritura no está internalizada como una práctica recurrente y se la separa de lo que es la lectura a la que sí visualizan (78% de los estudiantes entrevistados) como parte de los alcances de la profesión. La vivencia de los estudiantes muestra una clara fractura entre escritura y lectura; estas no se visualizan en su interconexión y tampoco integrando la formación en la disciplina.

La concepción de lectura que plantean los estudiantes a la hora de responder este ítem muestra que no refieren a la lectura en general, sino a un modo particular de leer que es propia de la disciplina: la lectura técnica.

En este caso, leer técnicamente implica saber en qué partes del texto se pueden encontrar las palabras claves que permitan indizar ese documento. El

62 Veintisiete de esos estudiantes cursaron en Montevideo y los once restantes, en el CENUR sede Paysandú.

catalogador hace una lectura superficial del texto; en su tarea aplica un criterio bibliotecológico para identificar las partes del documento que proporcionen la información necesaria, ya sea en el título, resumen u otras partes del texto. Mediante esta lectura se llevan adelante ciertas prácticas de literaciones vinculadas con el rastreo de los descriptores (términos a través de los cuales se puede recuperar un documento) que permiten organizar el documento en temas. «[La lectura] no es requisito para trabajar en esto, te tiene que gustar el manejo, el uso, el procesamiento de la información» (E 4).

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

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

La concepción de la lectura en la disciplina está muy orientada a cómo se lleva a cabo la organización del conocimiento y el tratamiento y la transferencia de la información. En la antigua EUBCA y hoy FIC este tema es importante y en tal sentido caracteriza a la comunidad de práctica, ya que marca un rasgo de la disciplina y de la comunidad de práctica que constituyen estos estudiantes.

A la hora de la catalogación y la clasificación de los documentos es crucial la lectura técnica, pues permite encontrar los términos adecuados para representar el conocimiento, ayuda a la correcta tematización y facilita la aplicación de instrumentos de lenguaje controlado como tesauros y listas de encabezamiento, entre otros. Un 78% de los estudiantes entrevistados sostiene que la carrera no ofrece unidades curriculares que atiendan específicamente el tema de la lectura.

Los testimonios de los estudiantes también aportaron datos acerca del perfil del profesional de la información. De los datos recogidos se desprende que la formación posee al menos tres orientaciones marcadas con claridad, énfasis que no solo se evidencia en la palabra de los estudiantes, sino también en el análisis de la malla curricular de la carrera. Esta tríada estaría compuesta por el usuario (planteado por un 75% de los entrevistados), la información (70% de los entrevistados) y el profesional (40% de los entrevistados). Como es de notar, las tres tendencias ocupan un lugar importante en la carrera, sobre todo el usuario y la información, lo que refuerza la idea que se tiene acerca de que esta es una formación claramente orientada hacia las necesidades de los usuarios en la que la información, su acceso y uso ocupa un espacio destacado. La concepción acerca del rol del profesional también es importante, pero la tendencia a posicionarse como pieza clave es opacada por lo que representa el usuario, el cual es visto casi como la razón de ser de la disciplina. A continuación me detengo en cada una de estas orientaciones.

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

Es casi un requisito que te interesen los demás, lo que en la carrera vemos como [...] algo así como satisfacer demandas y necesidades de información. A mí me encantó Estudio de usuarios,⁶³ es una optativa, o no, no sé, [...] creo, lo raro es que con lo importante que es eso para los bibliotecólogos no sea de las obligatorias, me parece (E 10).

No tiene que ver con ser buen lector, la bibliotecología tiene que ver ¡ahhhh!, con que [...] en realidad tal vez tiene que ver con la atención a las personas, no la atención al público, sino prestar atención a las necesidades de ellos, que a veces no saben qué es lo que tienen que buscar [...] es más esa, cómo te lo puedo explicar, esa *curiosidad del otro que vos tendrías que explotar*, por ejemplo, viene ella y no sabe exactamente lo que viene a buscar, y con las habilidades que vos tenés, que las tenías o las estudiaste, con eso ver qué hacer, tiene que ver con eso (E 3).

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

Los tres entrevistados señalan la atención puesta en el usuario, en sus necesidades y en explorar su curiosidad por conocer e informarse. Resulta interesante el planteo sobre la atención al público y su diferencia con la atención al usuario, ya que como bien señala el estudiante interactuar con el usuario implica conectar con *la curiosidad del otro*, ver eso como un campo a explorar para lograr la satisfacción del usuario en el encuentro con la información. A su vez esta orientación marcada hacia el otro dialoga con los nuevos paradigmas en ciencia de la información que presenté en el capítulo cinco, donde claramente se señala la orientación de la disciplina hacia lo social.

La información es la materia prima con la que trabaja el bibliotecólogo; en tal sentido desarrollar tareas de organización, procesamiento y recuperación de la información resulta clave.

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

63 En algunos casos he optado por no anonimizar los nombres de las unidades optativas pues considero que aportan información relevante para entender el testimonio del estudiante.

La tercera orientación focaliza en el bibliotecólogo, su inquietud intelectual, el interés por el conocimiento que le permitirá contagiar al usuario de ese deseo por conocer.

El abanico amplio de la profesión habilita varios perfiles, no solo que te guste leer [...] no trabajás con libros, es con información, y tenés que *tener afán organizador* [...] te tiene que interesar tu trabajo para la comunidad, que la gente esté informada para que conozca sus derechos, es como que sos un promotor de cultura, y eso te hace más crítico, a la persona digo, la ayuda a estar más atento, vos la ayudás a que pueda pensar con la información que le podés llegar a dar (E 12, el énfasis es mío).

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

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

Desde el punto de vista de la construcción identitaria de la disciplina, los entrevistados plantean aristas que quisiera recuperar. Por un lado, me interesa detenerme en el planteo acerca del afán organizador, pues es muy común escuchar que la carrera habilita a trabajar en una biblioteca y que se aprende a organizar los libros en los estantes. Afortunadamente luego de avanzar en el trayecto formativo los estudiantes logran dimensionar la versatilidad de la formación y de qué forma lo que se estudia tiene que ver con la información, con independencia de su soporte y en vínculo con la sociedad y no con la biblioteca como espacio físico, como sucede en el pasaje presentado correspondiente a E12.

E12, E1 y E29 destacan que el profesional de la información también es un promotor de la cultura y que tiene una responsabilidad social en su desempeño. Esto a su vez dialoga fuertemente con las tendencias actuales que estudian el comportamiento informacional en las comunidades, como vimos en el capítulo 5 al detenernos en el rol social del profesional en atención a la problemática de la desinformación de la población en contextos desfavorables, aportando a la construcción de ciudadanía responsable.

Respecto de la escritura del trabajo final de grado, el 85% de los entrevistados admite tener dificultades. Los estudiantes que manifiestan lo contrario tienen experiencia previa en la realización de trabajos de esta índole, por haber cursado antes carreras donde se les ha exigido producciones de textos vinculados a estos géneros. De esto se deduce que el contacto con los géneros discursivos propios del ambiente académico, llevado a cabo en otras carreras, les permitió poder abordar el trabajo final en esta carrera. Sobre este punto volveré con más

detenimiento en otro segmento de este apartado y al desarrollar cuál es la significación del concepto de dificultad que uso en mi tesis.

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

Comenzaré desarrollando estas últimas condiciones, que tienen que ver sobre todo con el tiempo con que cuenta el estudiante para llevar a cabo el trabajo final. Según los estudiantes, la dedicación a varias cosas en el día a día enlentece el proceso de escritura. La inserción laboral temprana es un factor clave, pues existe una oferta laboral que habilita el desempeño antes del egreso y por esa razón gran cantidad de estudiantes empiezan a trabajar antes de recibirse. Un 60% plantea que esto influye, pero a su vez ese porcentaje de entrevistados considera que si el trabajo final no les demandara tanto esfuerzo seguramente lo terminarían mucho antes, pues la inserción laboral en áreas vinculadas con la ciencia de la información funciona como un motivador para terminar la carrera. Son conscientes de que el egreso mejoraría sus condiciones laborales y los espacios de intervención profesional que podrían alcanzar, lo cual redundaría en más reconocimiento y mejor remuneración.

En relación con las condiciones internas inherentes al proceso de escritura, desarrollaré a continuación lo que pueden tomarse como dimensiones de este recorrido en torno al trabajo final, en el intento de sintetizar en estos distintos mojos una panorámica de la recorrida del estudiante en el trayecto final de la carrera.

Se trata de una categorización descriptiva. Asimismo, las dimensiones no poseen un carácter secuencial y tampoco puede decirse que ocurran una a continuación de la otra. Su presentación surge de la sistematización de percepciones y vivencias expresadas por los estudiantes, que en algún punto se tocan y que se tiñen de la circunstancia particular del momento en que fueron enunciadas. Es difícil reunir las sin que pierdan el tono, el valor de lo particular, ya que todas giran en torno a un mismo acontecimiento letrado: el trabajo final de grado. Adopto la metáfora del trayecto poblado de dimensiones para significar los tramos más elocuentes de las voces de los estudiantes, pues creo que puede ayudar a comprender mejor las múltiples aristas que fui encontrando en cada una de las narraciones que componen las dimensiones que planteo:

Dimensión 1: los recién llegados

La expresión *recién llegados* refiere a la significación que tiene para ellos el tramo final de la carrera, aunque resulte paradójico sentirse así después de haber cursado cuatro años de estudios: «Eso es nuevo para nosotros [...] no lo vimos antes» (E 4).

Difícil poner en palabras lo que tengo en la cabeza, las ideas están, pero falta la vuelta de tuerca, cómo hacerlo, eso no sé, me parece que lo hago bien, pero después resulta que parece que lo que escribí no es lo que tenía en la cabeza (E 24).

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

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

Parecería encontrarse entre los géneros de formación, dentro de la escritura académica con fines de aprendizaje. Como tal, este tipo de trabajo será evaluado y su circulación la mayoría de las veces no irá más allá de la lectura de los miembros del tribunal que corrijan la monografía. Las características que presenten en cuanto a estructura y contenidos también estarán estrechamente vinculadas con el objetivo de evaluación. A su vez, los estudiantes deberán mostrar que aprendieron sobre el tema tratado en la monografía, y que aprendieron a demostrar ese aprendizaje, cumpliendo con prácticas discursivas propias del nivel de formación en el que se encuentran (pp. 27-28).

La monografía integra el discurso académico, posee una dimensión formativa y una evaluativa; desde el lugar en que nos posicionemos dependerán los resultados a la hora de desarrollar en el estudiante las aptitudes para integrar la comunidad disciplinaria y acceder a ese conocimiento propio del área de conocimiento en cuestión. Este, además, le permite ingresar a la comunidad profesional y también a la pedagógica, si tomamos en cuenta que la formación en la disciplina no termina cuando recibe el título, pues un abanico de nuevas oportunidades de formación se abre para él.

Adhiero a los conceptos planteados por Gabbiani (2016) acerca de lo que constituye la dinámica del trabajo monográfico y su complejidad como texto situado que depende de varios factores, entre los que están, como ella señala, lo institucional y las concepciones docentes de quien guía el trabajo. Cuando hablamos de monografía (al igual que si lo hacemos de proyecto de investigación o de tesina, o de otros géneros discursivos universitarios) podemos referirnos a cosas muy distintas. Pueden solicitarse estructuras diferentes, que se analicen

casos o que se planteen trabajos de investigación de otro tenor, pero «en todas las variantes, como su nombre lo indica, implica un recorte de un aspecto específico en los tratamientos de un tema» (Natale y Alazraki, 2007, p. 141).

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

Hay docentes que sabés qué es lo que quieren, pero otros no, la mayoría no. El que te lo deja claro es el de xxx.⁶⁴ Él es muy claro diciendo «yo para tal tema quiero una introducción, un desarrollo del tema, un problema y una crítica o solución, yo quiero esto», te explica qué es eso, pero después no vi otros que te digan «esto se contesta así o esto se redacta de tal manera». Cada disciplina tiene su manera de hacerlo, que lo vas descubriendo a medida que lo vas cursando. Que yo me acuerde esa fue una de las pocas materias que te ayudaba a escribir, y lo tenés que hacer en dos hojas, [...] creo que fue con la que más aprendí a escribir (E 6).

La monografía oficia como puerta de entrada del estudiante a la investigación, pero para ello necesita haber tenido instancias previas de preparación, de ensayo, de fortalecimiento de las prácticas de escritura, y sobre todo necesita que los docentes dejemos claras las consignas, qué es lo que queremos cuando pedimos que se escriba sobre tal tópico. Al respecto plantean Navarro y Morris (2012): «Las carreras de grado que forman estudiantes para integrarse a distintas disciplinas necesitan entonces incorporar géneros discursivos de formación que les permitan un primer contacto y ejercitación en esta práctica de escritura experta» (p. 152).

Si vinculamos esto con lo planteado por los estudiantes acerca de que se sienten nuevos en cuanto al trabajo con estos géneros discursivos, veremos que es necesario ayudarlos a funcionar discursivamente en la comunidad para familiarizarse con las prácticas de literaciones. Acerca del vínculo de la monografía con lo académico, no alcanzaría con acceder a los conocimientos propios de una disciplina, sino que, como plantea Gabbiani (2016) «además de acceder a los conocimientos propios de su área o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales» (p. 27).

Según Gloria Riera (2015), cada comunidad académica funciona de acuerdo a la impronta de su campo de conocimiento y allí conviven tres comunidades diferenciadas: por un lado, la disciplinaria, donde se organiza el conocimiento; por otro, la profesional, donde se aplica ese conocimiento, y, por último, la comunidad pedagógica, donde circula un lenguaje que oficia de mediador para que las dos comunidades antes mencionadas puedan aprehenderse.

64 El uso de esta codificación busca mantener el anonimato de las asignaturas aludidas por los entrevistados y, en consecuencia, de los docentes.

Dimensión 2: el tercero (el texto)

El texto es visto como ajeno, como algo que el estudiante no integra a su experiencia; por un lado, estaría él y su circunstancia vital; por otro, sus intereses en tanto estudiante que cursa la carrera, y, aparte, el texto, componiendo el triángulo. Esto es planteado por E 28 con referencia a otros estudiantes de la licenciatura.

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

Por otra parte, el planteo de E6 habla a las claras de la necesidad de que en las aulas universitarias se explicita la enseñanza de la lectura y la escritura en el entendido de que estas no son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre, descolgadas de los contenidos enseñados. Por el contrario, son dependientes de las disciplinas en las cuales se las aplica y no debería concebirse el aprendizaje de la disciplina si no lo hacemos de la mano del desarrollo de prácticas de lectura y escritura que vehiculicen la transmisión de esos contenidos disciplinarios.

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

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

Un 28% de los entrevistados sostiene que existen docentes que dan muestras de un cuidado en cuestiones inherentes al texto, pero recién en la devolución de trabajos escritos, después de que se entrega el texto corregido, no durante las clases, con lo que se acercan a lo planteado por las autoras antes mencionadas sobre el trabajo en los extremos. En estos casos marcan la existencia de problemas de redacción, al señalar sugerencias acerca de cómo podría mejorarse la expresión usada en el texto que se está corrigiendo. Otros dicen que hay docentes que corrigen la

ortografía y que los alertan sobre la existencia de dificultades, pero que no hacen sugerencias de mejora, solo plantean que hay errores, en sentido amplio. Un 30% sostiene esta valoración y comenta que no siente un acompañamiento en cuanto a la escritura, pues el foco está en otro lado, en los contenidos disciplinarios. También existen otros docentes que focalizan en la escritura, que dan consignas claras, que plantean tareas en las cuales la lectura y la escritura se integran a las prácticas académicas, y cuando esto ocurre los estudiantes lo valoran y lo explicitan.

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

...forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que los enseñantes pueden contribuir a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas, tan solo, un medio *transparente* para adquirir los conceptos disciplinares (p. 1, el resaltado es de la autora).

Considero que como docentes no solo deberíamos tomar consciencia de esto, sino además promover en los estudiantes la lectura crítica y la escritura de forma mucho más insistente. En los contenidos curriculares de la carrera de bibliotecólogo se plantea la importancia de conocer las necesidades de los usuarios, satisfacer sus demandas e incluso adelantarse a estas. Este planteo es clave, pues tiene relación con la identidad disciplinaria, pero también debemos tener en cuenta que para conocer y atender esas necesidades primero debemos ser profesionales capaces de abordar críticamente la información y leer entre líneas o tras de ellas, lo que solo será posible si lo construimos desde la formación académica, a través de los contenidos y del planteo metodológico con que se encare la enseñanza de la disciplina (Fuster, 2011).

En las palabras iniciales mencionábamos que el ingreso a la universidad implica también la entrada a una cultura académica en la que el estudiante debe ser productor de conocimiento y no un mero reproductor del saber. Justamente esta potencialidad epistémica que posee la lectura y la escritura es la que recupera E12 en el testimonio que sigue. Manifiesta que la carrera no estimula el desarrollo de la reflexión y tampoco busca que los estudiantes desarrollen una posición como enunciadores. De acuerdo al planteo la carrera se acerca más a que el estudiante sea capaz de *decir el conocimiento* y no a que logre *transformar el conocimiento*, usando expresiones de Bereiter y Scardamalia (1987) desarrolladas en el capítulo 2. E12 se detiene a considerar la importancia de una escritura en la que se desarrolle el sentido crítico, y demanda que este tipo de escritura sea solicitada a los estudiantes a lo largo de la carrera. Según él, esto debería tener más peso del que tiene en la formación de los bibliotecólogos.

Respecto a si me gusta escribir, sí y no. Escribir supone una cierta gimnasia. Escribir no es vomitar durante dos horas lo que vos leíste durante un semestre. Escribir es poder sentarte frente a un papel o frente una

computadora con tiempo, y escribir algo coherente, orgánico, implica organizar lo que vas a escribir. La carrera estimula las dos cosas... Ehhhhh... Hay gente que piensa que tenés que escribir, o sea, saber es poder repetir durante dos horas lo que tú le preguntas y otra cosa es que te manden a que tú pienses, ¿ta? Que leas y en función de eso tú pienses con relativa autonomía. Esteee... A mí, gustarme escribir sí... El problema es que la gimnasia, lo que te permite escribir y que hace que sea gustoso escribir... eh... digamos... eh... no es muy estimulado en la carrera. De repente es más estimulado que en otras carreras, pero creo que habría que hacer más hincapié en eso desde el punto de vista curricular me parece a mí no es muy estimulado más allá de las evaluaciones. Esto me parece que tiene que ver con la epistemología de las ciencias sociales... eh... que está mucho más basado en convencer que en evidenciar, ¿no? Es decir, lo fundamental en las ciencias humanas es que uno logre escribir para convencer al otro, ¿ta? Si bien tiene que haber una coherencia lógica, es mucho más importante cómo se construye el discurso para convencer al otro y no, a diferencia de lo que pasa en las ciencias naturales, donde la evidencia juega un rol importante... eh... ¿Se entiende? No es que una cosa no exista, digamos que no es que una cosa sea exclusivamente... esteee... de las ciencias humanas y otra de las ciencias naturales [...] Escribir en el sentido en que yo te lo digo debería tener más peso en nuestra formación y me parece que no lo tiene. [...] Yo participé en el centro de estudiantes hasta hace muy poco tiempo desde que ingresé y una de las cosas que nosotros peleamos en el proceso del nuevo plan de estudios es que lo que tiene que ver con alfabetización académica no fuera una asignatura, ¿ta? Que un estudiante salva y después se olvida, sino que fuera transversal a toda la carrera, en función de los distintos niveles. No son lo mismo las cosas que uno tiene que hacer cuando ingresa que cuando está en cuarto año, pero el proceso que tenés que tener tú desde que entrás hasta cuarto año te tiene que habilitar precisamente a eso: a escribir un texto convincente, que tú sepas argumentar [...] uno sobre una evidencia puede decir cosas absolutamente diferentes, depende de cómo lo argumentás (E 12).

Me interesa detenerme también en la mención que E 12 hace sobre el valor de la argumentación, pues en el caso de la monografía tiene un lugar clave. Según Estela González (2016), «la escritura argumentativa es entendida como una práctica epistémica que articula la dimensión dialógica para legitimar en forma crítica un conocimiento que se ha producido en el marco de la comunidad científica» (p. 103), por lo que reviste un lugar preponderante para desarrollar habilidades que el estudiante deberá poner en práctica en la escritura de su trabajo final y más allá de ese género discursivo, para posicionarse críticamente en relación con lo que escribe y lo que lee.

Dimensión 3: las dificultades

Las dificultades expuestas en los testimonios son múltiples, en la mayoría de los casos a los estudiantes les cuesta poner en palabras lo que evidencian como trabas en el camino hacia la elaboración del trabajo, pero el entramado de testimonios luego se irá integrando a la palabra de los docentes y a lo evidenciado en el seguimiento del caso, y todo ello compondrá el cuadro de forma más acabada.

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

Los estudiantes plantean dificultades para definir el tema del trabajo final. El 68% de los testimonios puntualiza que el recorte del tema es muy difícil, y lo mismo ocurre en el desarrollo del trabajo. Es una tendencia casi permanente:

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

La misma idea gira en torno a los objetivos, y aparece la expresión *no ser tan ambiciosos* casi como un *leit motiv*, en el 80% de los testimonios, lo cual es planteado también por sus docentes guías (85%). El uso de bibliografía, el caudal de lecturas y autores tomados en cuenta a la hora de desarrollar el trabajo final constituye un tema central dentro de lo que es la formación del profesional de la información y repercute en la comprensión de los textos.

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

Según lo manifestado por los entrevistados, no les resulta fácil ir tejiendo la trama para que esas voces presentes en los textos dialoguen entre sí y con la propia voz del autor, efectuar anclajes para amalgamar lo que está disperso es

complejo. De esto devienen las dificultades para concebirse como autores, para asumir que están desarrollando una producción propia. El escribir para un tipo determinado de lector, el que integra el círculo académico, eso es nuevo para los estudiantes, y la ausencia de planteos de este tipo en sus testimonios me lleva a pensar que desconocen que necesitan mejorar estos aspectos. En efecto, ninguno de los 38 entrevistados hace énfasis en esto.

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

El hecho de que la carrera venga, [...] y el hecho de que los docentes sean viajeros y que además la estemos cursando en un centro universitario donde conviven muchas otras carreras, eso es una gran fortaleza, pero a su vez le quita la posibilidad a los que la están cursando de que una vez que el docente se va, tener un espacio donde nosotros seguir, esteee, por ejemplo una biblioteca específica, consultar a los docentes específicos (E 37).

Dimensión 4: los aciertos

Como parte de esta comunidad de práctica amplia conformada por los profesionales de la información y como docente en la carrera es gratificante leer testimonios como el siguiente:

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

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

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

Los planteos se detienen en la consideración de que estudiar la carrera colmó las expectativas y las trascendió al constatar que se trata de una profesión que va más allá del tradicional espacio de la biblioteca, frecuentemente vinculado con el desempeño del bibliotecólogo. La licenciatura les mostró un mundo mucho más amplio, el de la información y todas las posibilidades que esta brinda en una sociedad en la que cada vez se hace más necesaria para vivir y cuyo crecimiento es exponencial, por lo que es clave contar con profesionales capaces de procesarla para asegurar su acceso en distintos soportes. Siempre es alentador para los docentes tomar contacto con comentarios de los estudiantes como el expuesto.

La palabra de los docentes

Para componer este apartado me baso en el análisis de las entrevistas que he realizado a nueve docentes entre 2016 y 2017. Todos los entrevistados cuentan con experiencia en la orientación de estos trabajos, trayectoria dentro de la institución y por lo menos 15 años de ejercicio de la docencia. Sumado a ello incluyo un caso infrecuente dentro de la Udelar y que ocurre en la FIC, me refiero a la doble orientación de los trabajos finales, guiados por un tutor metodológico y por otro que acompaña al estudiante desde los contenidos disciplinarios. Estos docentes señalan que la experiencia en cuanto al proceso de elaboración de trabajos finales es variada, porque depende mucho de las características del estudiante, del interés que tiene y del tema que quiera abordar.

A continuación analizo las entrevistas y propongo un agrupamiento que plantea nuevas dimensiones respecto a las tratadas en el apartado anterior referido a los estudiantes. La dimensión vinculada con las dificultades es el único punto en común que recupero en ambos análisis. Si bien en el apartado anterior aparece referido a los estudiantes y también lo desarrollo con relación a los testimonios de los docentes, claramente la focalización es distinta. Los estudiantes viven las dificultades situados desde adentro del proceso de escritura, experimentando y contando sus propias vivencias. Los docentes, en cambio, plantean los escollos que ven en los estudiantes, con una visión dada por la experiencia acumulada y el conocimiento de estos géneros discursivos que los estudiantes consideran nuevos en sus vidas.

Sumado al desarrollo de las dificultades, a continuación plantearé una dimensión vinculada con los problemas que los docentes señalan como más

acuciantes a la hora de trabajar con los estudiantes en sus producciones textuales., Luego me detendré en lo que uno de los docentes denominó «*la gestión del todo*» al referir a la imposibilidad de hilar cada una de las partes constitutivas del trabajo final. Después, luego focalizaré en la posición de autor como un lugar que el estudiante aún no ha podido ocupar, y finalizo deteniéndome en la deuda que la carrera tiene respecto al lugar que ocupa la lectura en los cursos.

Dimensión 1: las dificultades

Los docentes plantean que las dificultades son múltiples y que el trabajo final es el corolario de otros problemas que se acumulan a lo largo de la carrera. El uso de materiales de clase más que la lectura de libros a la hora de preparar las instancias evaluatorias es un punto interesante que surge de la charla, a lo que se suma la percepción de que el estudiante da un tratamiento memorístico al estudiar y que se apoya más en la palabra del docente que en la propia, tratando de parafrasearlo en lugar de enunciar desde su punto de vista aquello que se le solicita en un trabajo. Los obstáculos evidenciados en el proceso de investigación fueron surgiendo casi sin que tuviera que traerlos al diálogo: las dificultades en torno a la delimitación del objeto de investigación fueron expuestas por la totalidad de los docentes entrevistados; también plantean las dificultades que evidencian los estudiantes a la hora de determinar el criterio de relevancia para la elección de las citas que se integran en algunos de los trabajos. El 45% de los docentes opina que no hay equilibrio entre la cantidad de citas y el texto que se produce, y las dificultades para integrar las distintas partes del trabajo para que resulte un todo armónico son planteadas por el 55% de los entrevistados. Estos aspectos serán retomados al desarrollar las dimensiones que se presentan a continuación.

Dimensión 2: problemas, en plural

La escritura es la clave de todo el proceso y hay una gran dificultad allí, hay estudiantes que hacen todo el proceso y lo hacen muy bien, pero hay veces que realmente es complejo y en eso cambia la calidad de los trabajos, sin la menor duda. Porque de repente te encontrás con trabajos que no son tan potentes en cuanto a lo que está transmitiendo, pero que está bien escrito, ah, eso ayuda muchísimo (D 4).

Por lo general la definición del tema, en el inicio es la problemática mayor, los problemas de redacción aparecen en un período posterior (D 3).

Dificultad para plantear los objetivos... Otro problemita es con los conceptos teóricos, porque, más allá de que se basan en la bibliografía, cuesta que puedan introducir cosas que sean de elaboración propia que después tampoco se reflejan en las conclusiones, en los resultados...(D 2).

Hay estudiantes que vienen con las cosas muy claras, en el sentido de que saben lo que quieren hacer [...] otros que vienen con temas macro les cuesta mucho acotar. Hay como una tendencia, que pienso que es parte del entusiasmo por hacer algo, que es «quiero hacer esto, quiero hacer esto otro», pero después qué involucra eso, cómo lees esos datos después, la parte más difícil me parece a mí es la de acotar el tema (D 3).

Recuérdese que los docentes entrevistados han guiado trabajos de final de carrera en reiteradas ocasiones. Más adelante me detendré en la tarea de orientación de estos, con foco en la doble orientación mencionada más arriba. La coordinación entre esos docentes es clave; ese diálogo es muy importante y algunos docentes lo señalan como algo positivo a la hora de desempeñar la tarea. En las entrevistas no hubo evidencias de que ese diálogo no pudiera producirse. Esto es necesario, pues permite darle al estudiante una visión de unidad, de que se tomaron algunas decisiones metodológicas que están fundadas en lo teórico.

El problema no es solo del estudiante, nosotros tenemos nuestra cuota parte de responsabilidad, pero nos encontramos con estudiantes que es hasta ahí que pueden dar, lo que hacemos cuando nos pasan esas situaciones es hablarlo con xx [el tutor metodológico] y si su idea es más o menos como la nuestra vemos qué hacemos (D 4).

Pero no siempre estos problemas se mantienen; el trabajo de orientación, la coordinación entre los docentes y el esfuerzo de los estudiantes por salvar sus dificultades permiten la elaboración de trabajos bien valorados.

También nos ha pasado situaciones de estudiantes que empiezan y vos decís ¿esto cómo lo perfilamos? Y después hacen todo un proceso de aprendizaje, de superación tan interesante que termina siendo un producto de excelencia (D 1).

Dimensión 3: la gestión del todo

Un docente manifestó en su testimonio que el problema más difícil de erradicar era «la gestión del todo». Con eso se refería a la sensación de que el trabajo final es como una especie de sumatoria de partes inconexas. Los docentes entrevistados aluden a la existencia de una gran brecha entre el marco conceptual y el desarrollo dado al trabajo. Según ellos, en los estudiantes parece no haber consciencia de que las partes del texto deben dialogar entre sí y que el marco teórico se retoma en el análisis posterior, pues debería sostenerlo, y hay que dar evidencia de ello en el planteo propuesto. Un 45% de los testimonios docentes sostiene que la bibliografía citada no se toma en cuenta en la discusión posterior.

...no logran hilar el marco teórico con el desarrollo posterior, no entienden para qué está ese marco, no logran dimensionar que eso después cimienta el análisis, no hay referencia a la bibliografía que antes han citado en el análisis (D 2).

Ensamblar el marco teórico con las entrevistas, en el caso que las haya, y el contenido en general y qué va en cada segmento del trabajo, por ejemplo, en la introducción y en la fundamentación, y si hay componentes interdisciplinarios, cómo hacer que intervengan las distintas vertientes (D 5).

D 5 plantea que es necesario *ensamblar* las partes del texto y considero que es una expresión pertinente pues muestra que existen distintas partes en el texto y que es necesario integrarlas. No se trata solo de unir las, sino que deben ajustarse entre sí, haciendo que parte de una se incluya en la otra. Es necesario que tramos de un capítulo dialoguen con otros para ir tejiendo la trama de conexiones.

A las dificultades ya mencionadas en cuanto al diálogo entre las distintas partes del trabajo se suman las vinculadas con la redacción y con el hecho de que muchas veces estos trabajos finales se elaboran en grupos de hasta tres estudiantes cuyo producto es la suma de aportes de cada uno sin la necesaria construcción en conjunto para que el trabajo sea armónico, según manifiesta D 3:

Otro problema con respecto a la unidad del trabajo es que es un hecho real, cada vez hay menos tiempo para reunirse, entonces las tecnologías ayudan un montón, pero hay mucha división del trabajo, que después en el producto final vos lo notas. Me acuerdo de un proyecto que era sobre xxx en bibliotecas liceales en la ciudad de xxx, una cosa era el marco teórico y otro la presentación de resultados, eran como dos proyectos distintos, en cuanto a la redacción, ¿no? Y eso, al menos desde mi experiencia, ¿cómo lo solucionás? Con la redacción en conjunto. A veces es una reunión para una página, pero bueno, esa página es producto del grupo (D 3).

Dimensión 4: un lugar a ocupar

Otro aspecto muy interesante tiene que ver con las dificultades de los estudiantes para posicionarse como autores en sus propios escritos, máxime si tomamos en cuenta que estos trabajos son los primeros en los que el estudiante irá conformando su voz de autor. Considero que ese es un lugar *a ocupar* por el estudiante, en el sentido de que aún no ha logrado ocuparlo, pues en muchos casos les cuesta asumir ese rol y actuar en consecuencia.

Algunas publicaciones referidas al tema focalizan en la importancia de que el estudiante *se haga cargo* de lo que escribe, es decir, tome postura y se exprese desde ese lugar. En la investigación desarrollada dentro del proyecto «La marca-ción de autoría y la argumentación como elementos de construcción identitaria de trabajos monográficos de grado» se analizan y discuten estos aspectos, concentrándose en el estudio de monografías de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Gabbiani y Orlando, 2016). En dicha investigación Hernán Correa (2016) se detiene en la tensión que existe entre la construcción del discurso propio y la representación del discurso ajeno, y sostiene lo siguiente:

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

Se trata de un tema sumamente complejo y difícil de abordar, sobre todo porque no se trata de eliminar la voz del otro, sino de ponerla en diálogo con la propia voz, vale decir, dar cuenta de un recorrido hecho en relación con un tema y sobre dicho trayecto instalar nuestro propio lugar, en un contrapunto de voces.

En el caso concreto de los trabajos finales de la carrera de bibliotecología, los docentes visualizan el tema como un problema, no solo en cuanto al rol del estudiante en la escritura, sino también como un obstáculo a la hora de comprender lo que los estudiantes plantean, pues la forma de la escritura impide discernir con claridad cuál es el planteo que identifica al autor/estudiante y desde dónde se posiciona dentro de un tema, más cerca o más lejos de determinadas posturas ya establecidas por los autores referentes, según expresan D 7 y D 1.

Les cuesta pila salir de lo que dicen los autores, llenan las páginas con un recorte y pegue de citas y nunca sabés qué es lo que quieren decir o para qué ponen todas esas citas (D 7).

No hay un lugar de interrogación frente a la materia, los estudiantes no toman riesgos, dicen lo que dijo el autor (D 1).

Se evidencia un desconocimiento de la importancia que poseen los autores considerados referentes en relación con un tema y del valor que tiene la propia voz al plantear un punto de vista, situado más cerca o más lejos de las posturas presentadas sobre un tópico. Esto dificulta enfrentarse luego a un caudal importante de lecturas y autores a la hora de modalizar el discurso e instalar la voz propia. La modalización consiste en un «decir a la manera de otro decir» (Authier-Revuz, 2001, p. 6) y justamente es a través de esta operación que la voz del autor se construye; por eso es clave que pueda desarrollarse en los estudiantes:

Cuando un autor modaliza el discurso ajeno incorpora las ideas de otros a sus propias ideas (para adherir a ellas, comentarlas, analizarlas o rechazarlas). Estas modalizaciones del discurso de otros y la selección misma de los discursos a modalizar son algunos de los mecanismos que permiten a los autores manifestar su voz (Correa, 2016, p. 137).

Dimensión 5: La deuda

Respecto al lugar otorgado a la lectura en la carrera, el 65% de las respuestas se detiene en la necesidad de un área de estudio específica para este tema:

La historia de la lectura, [...] tiene que haber en un momento [de la carrera] una o dos asignaturas vinculadas al concepto de lectura, el sujeto lector en el siglo en el que estamos, me parece que ni siquiera en la nueva malla está contemplado (D 9).

Los lectores, la lectura, esa relación no está presente en ninguna asignatura y cuando aparece lo hace desde una optativa (D 8).

Es clara la conexión que posee la lectura con estas orientaciones disciplinarias, pues la información es la materia prima con la que trabaja el bibliotecólogo y la lectura está presente siempre, permitiendo (o no) la comprensión de la información. Eso dependerá de las estrategias que despliegue el lector y de su capacidad para que además de encontrarse con un documento haga sentido lo que hay escrito en él.

A lo largo de la carrera se insiste en la necesidad de que el profesional de la información trabaje para reducir la brecha informacional, entendida como la incapacidad del usuario de acceder a la información. La lectura es un factor clave a la hora de discutir las causas de esta brecha, pues los *info ricos* (Cornella, 2000) no son solo aquellos que cuentan con posibilidades de acceder a información, sino también aquellos capaces de comprenderla. ¿De qué sirve tener acceso a información si no somos capaces de entender su sentido? La carrera tiene la potencialidad de dar la discusión sobre el tema, es necesario que existan unidades curriculares que profundicen en la concepción de la lectura como práctica que habilita a quien la desarrolla a acceder genuinamente a la información.

El lugar del lector también es clave; en algunas ocasiones se trabaja el tema en optativas o tiene un lugar tangencial en alguna unidad curricular. Sería pertinente y necesario que existieran unidades curriculares que desarrollaran estos asuntos de forma exhaustiva.

Sin dudas estos planteos tienen que ver con un el desarrollo de nuevas opciones para los estudiantes, pero sobre todo hablan del lugar que el docente ocupa en cuanto a los caminos trazados para dar respuesta a estos problemas.

El abordaje elegido en esta investigación, orientada hacia la lectura y la escritura, la contextualización basada en la ciencia de la información como marco disciplinario, la particularidad de estos estudiantes y estos docentes dentro del sistema y de la estructura que los afecta y los condiciona merece también una focalización especial que mire hacia el lugar del docente. Creo oportuno detenerme en el tema aludiendo a la categoría de «posición docente» desarrollada por Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) porque entiendo que dicha categoría se aplica sin forzamientos a la mirada sobre la tarea de enseñar que he propuesto en este libro.

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (p. 4).

De acuerdo al planteo, esta categoría concibe a los docentes como sujetos que se van construyendo en el proceso de enseñanza, con vaivenes, dudas que se amplían o reducen en función de los distintos momentos del proceso. A diferencia del rol docente, genérico y estereotipado, la categoría de *posición docente* se activa frente a una situación particular ante la cual tomamos una posición, por eso es provisoria y está sujeta a revisión en función de las circunstancias socio-históricas y culturales que devienen en cada instancia.

Considero que esta categoría va en consonancia con los planteos hechos en este libro, pues la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto universitario nos lleva a asumir posiciones políticas frente al tema, las cuales nos interpelan y nos obligan a elegir qué lugar ocupar.

En este recorrido a través de las palabras de los docentes hemos podido apreciar que frente a los dilemas que se suscitan en el aula siempre tomamos posición, aún en aquellos casos en los que la mirada sea de indiferencia a las situaciones. Esa también es una postura que construye discurso, pues traerá consecuencias en lo que hacemos. Cada testimonio compartido plantea una particular lectura de las dificultades de los estudiantes, de las estrategias para enfrentarlas y de la responsabilidad que desde nuestro lugar de docentes universitarios tenemos frente a ellas.

Profundizar en estas cuestiones y dar cuenta de las posiciones docentes que se toman sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la FIC excedería los objetivos de esta publicación. Es mi intención dejar planteada la necesidad de atención y reflexión sobre estos tópicos, pues resulta crucial que como colectivo demos la discusión sobre el lugar que ocupan las prácticas letradas en la formación que ofrecemos a nuestros estudiantes.

El componente disciplinario

Como ya anuncié en el inicio del capítulo, además de los planteos ya expuestos por estudiantes y docentes, reúno en este apartado las valoraciones situadas desde una perspectiva más cercana a las elecciones temáticas de los estudiantes.

Un 87% de los entrevistados vincula el tema elegido para redactar el trabajo final a lo visto en alguna asignatura optativa; allí toman contacto con cuestiones más específicas para abordar en un trabajo final de grado. La coincidencia temporal con el momento en que están preparados para buscar temas para investigar es otro plus a favor de las optativas. Los estudiantes plantean:

Ahí tenés una propuesta de temas con mayor especificidad que en las asignaturas generales y mayor acercamiento docente-estudiante que en los cursos regulares (E 6).

La elegís por tu perfil y eso ya orienta la elección, estaría bueno que existieran más para que más perfiles se reflejen en ellas porque además coincide temporalmente con el momento en que vas a pensar el trabajo final (E 12).

Un 80% de los estudiantes considera que debería existir un mayor abanico de optativas para tener más opciones a la hora de elegir. Este planteo y el elevado porcentaje de estudiantes que lo sostiene me interpeló acerca de qué ocurriría si la variedad de optativas se ampliara, ya que muchos docentes de la oferta curricular hoy existente se sienten sobrecargados por la cantidad de estudiantes que reciben para guiar sus trabajos finales. Si hubiese más oferta, tal vez existiría demanda de nuevos perfiles temáticos a la hora de iniciarse en la investigación y, por ende, más docentes serían convocados a guiarlos.

Los docentes también mencionan el fuerte vínculo de las optativas con la generación de temas de trabajos finales; son sin dudas un semillero de ideas para desarrollar futuras investigaciones o intervenciones sobre el medio:

Nosotros tuvimos un auge muy grande de trabajos a partir de que se comenzó a dar la optativa Alfabetización en Información,⁶⁵ ahí es como que se abrió un campo muy importante y que está adquiriendo cada vez más dimensión, y surge de la optativa, y se entusiasman porque allí ven una cantidad de temas (D 4).

Resulta muy difícil plantear en todos los casos la incidencia de las optativas sobre los trabajos finales, pues para ello habría sido necesaria la consulta a los autores de cada trabajo y esto no pudo concretarse en la investigación. En el anexo 3 presento una muestra de trabajos en cuyos casos los autores sí fueron consultados y confirmaron la relación directa con el cursado de la optativa. Realicé una muestra aleatoria de trabajos para tener una idea aproximada de los temas y de las optativas que se vinculan con ellos. Llama la atención la cantidad de trabajos vinculados a la optativa Alfabetización en Información, y esto es un dato que se reitera en las entrevistas a los estudiantes; muchos de ellos plantean que es un tema que les resulta sumamente interesante y con un gran abanico de opciones a la hora de investigar. Los docentes que dictan esta optativa son los que más estudiantes tienen para guiar, de acuerdo a lo planteado en las entrevistas efectuadas a estudiantes y docentes de dicha optativa.

Siguiendo con aspectos vinculados con lo disciplinario, un 47% de los estudiantes plantea que deberían tener un curso de comprensión lectora en portugués

65 Opté por no anonimizar el nombre de la optativa pues considero que permite comprender mejor los testimonios de los estudiantes al referirse a la mencionada asignatura y su incidencia en la elección de los temas del trabajo final.

pues hay mucha bibliografía en ese idioma en la disciplina. Al revisar la bibliografía de los cursos encuentro que los docentes incorporan textos en portugués en todas las unidades curriculares de la licenciatura.

Un aspecto valorado como positivo es que estudiar esta carrera ayuda a la hora de seleccionar información. La disciplina focaliza en cuestiones inherentes a la referenciación y al armado de bibliografía y los estudiantes plantean que la formación les ha brindado herramientas eficaces para acceder a la información y tener un criterio formado en cuanto a su búsqueda y selección. En esta carrera, como ya fue señalado, la organización de las referencias bibliográficas no se concibe como un asunto formal, sino como parte del contenido que se imparte.

El trabajo final es valorado como una buena experiencia por el 68% de los estudiantes entrevistados; para ellos supone una incursión más profunda en la disciplina.

También los docentes lo valoran como positivo, pues según ellos el trabajo final hace madurar académicamente al estudiante, le aporta un desarrollo conceptual más complejo, desarrolla capacidades de análisis y traza caminos acerca de por dónde avanzar en la construcción de conocimiento. La totalidad de los docentes entrevistados lo ven como un plus, una ganancia.

Lo institucional

Hay algunas cuestiones institucionales sobre las que me interesaría puntualizar, entre ellas la inexistencia de una base de datos que contenga la información referida a los trabajos finales en proceso de elaboración; tampoco se sabe cuánto tiempo hace que están en esta etapa, si bien cada docente guía lleva adelante el seguimiento de los estudiantes a los que orienta. En biblioteca están los trabajos finalizados, pues cuando son aprobados una copia es entregada con la finalidad de que pueda ser consultada por los usuarios.

sLos proyectos más difíciles, a ver... vos tenés un proyecto que lleva un año y medio y decís, esto tiene que ser algo maravilloso, y no es así, porque por lo general cuando un proyecto dura un año y medio no hubo continuidad y eso se nota en el producto. Yo soy un convencido de que cuando son acotados en el tiempo rinden más, y está el tema de la motivación, cuando ves que vas avanzando te motivas, si te reunís tres semanas después y ves que lo que hacés en la primera parte de la reunión es recapitular, es bravo para los dos [para el docente y el estudiante] porque cuando te entregan un proyecto que hace cuatro meses que no viste o más, es complicado (D 3).

Tal vez si el trabajo *final* de grado no fuera visto como final, sino como parte de un proceso, tendríamos otras posibilidades para que los estudiantes no

abandonaran justamente en estos últimos tramos de la carrera. El proyecto de grado no debería ser la última estación del viaje, sino una parte del recorrido:

Ahhhh, bueno, sí, a mí me parece una instancia interesante, sí. Lo que no sé es que si en el desarrollo de la carrera realmente van generando las capacidades necesarias para llegar a eso, porque después cuando los ves que empiezan a trabajar en el proyecto es algo que está muy lejos, ¿no? [...] Capaz que de repente podría ser algo no definido de entrada porque eso es imposible, pero que a partir del segundo año ya empezaran a trabajar con otra línea, porque más allá de que en segundo año tienen Seminario de Investigación, eso si vos no tenés definido el tema tampoco te ayuda, porque te da generalidades (D 4).

Respecto a si el trayecto de estudios los habilita a hacer un trabajo como este, otro entrevistado menciona lo siguiente:

En los papeles creo que sí, porque tienen xxx, tienen xxx, tienen xxx, donde se enseña a estructurar un trabajo académico. Cuando llegás a la etapa del proyecto no lo ves claro [...] para mí es porque sigue desgajado, yo creo que tendría que haber algo transversal que acompañe al estudiante a redactar los trabajos académicos y los trabajos de pasaje de curso, para después, cuando llegue al proyecto de grado, cuente con una acumulación de experiencias (D 5).

Este testimonio da cuenta de un debe que a su vez otros docentes y estudiantes manifiestan, y es la falta de cursos específicos sobre escritura de este género discursivo universitario. Como vimos, el plan de estudios 2012 busca una salida a esta situación a través de la unidad curricular Alfabetización Académica.

A mí me queda siempre la duda respecto al rol del tutor de hasta donde, es decir, hasta donde yo me tengo que meter, en cosas de la redacción, o si debería ser más desde lo conceptual. A mí me parece que tendría que haber otra figura, como está xx en lo metodológico, que haya una figura más desde el estilo (D 3).

La discusión acerca de quién se debe encargar de la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza cuenta con extensa bibliografía y varias posturas teóricas a través de las cuales se mira el tema y hasta qué es lo que se concibe como problema y cuál es el momento adecuado para resolverlo. Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) sostienen que cada disciplina tiene su lógica de funcionamiento que requiere que se lea y escriba de un modo orientado por esa lógica disciplinaria. Además, observan que la enseñanza de la lectura y la escritura forma parte de cuestiones aledañas a lo que se desarrolla como contenidos curriculares, según investigaciones que han desarrollado en Argentina.

Concebir a la lectura y a la escritura como herramientas epistémicas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Padilla, 2012) implica ver la importancia que estas poseen

para el desarrollo del conocimiento, para simplemente «decir el conocimiento» o para lograr «transformar el conocimiento» (Bereiter y Scardamalia, 1987, p. 119), siguiendo los modelos explicativos de producción escrita propuestos por estos autores. Pero el nivel epistémico solo se pone en juego

si se lee y escribe con determinados propósitos y según ciertas condiciones, esto es, cuando leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos, lo que permite explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o decirlo (Cartolari y Carlino, 2011, pp. 4-5).

Estas investigaciones y otras que se han ido desarrollando en múltiples entornos dan cuenta de que leer y escribir son prácticas complejas en la universidad que requieren de un trabajo sostenido, tanto de parte de docentes como de estudiantes. En relación con esto, un punto a favor en cuanto al desarrollo de la carrera es que no hay contexto de masificación en las aulas, lo cual hace que se pueda focalizar en casos puntuales y hacer un seguimiento más personalizado.

El proceso de investigación en la construcción del trabajo final de grado

La tutoría es una acción que implica una intervención dirigida a la formación académica de los estudiantes a través de la cual se busca orientar al alumno en la gestión de su propio aprendizaje, acompañándolo también desde el punto de vista personal. Se trata de una actividad inserta en la docencia y es llevada adelante por los docentes de la institución que cuentan, al menos, con un cargo de profesor adjunto (grado 3). La tutoría brinda al estudiante orientación, asesoría en cuanto a bibliografía en relación con el tema y contención, para que esta etapa no resulte tan solitaria, o al menos minimice esa sensación de soledad. Implica un cambio sustantivo en cuanto a los alcances del rol tradicional del profesor como trasmisor de conocimientos, pues el docente-guía acompaña al estudiante para que sea artífice de su propio camino como productor de conocimientos.

Los estudiantes y los docentes plantean sus miradas respecto al lugar que tiene el rol de docente-guía en el trabajo final; las palabras de E 12 y D 3 nos presentan algunos acercamientos a esas visiones:

El tutor es una figura de peso en la institución, el respaldo que tiene eso que yo hago en la institución. Si yo lo hago solo y no tengo a nadie que me haya orientado, hay un *a priori* en lo que estoy haciendo que lo vuelve dudoso. En segundo lugar, eh, el tutor es alguien que ha leído más que vos, casi que por definición, [...] pero aparte el tutor... eh, tiene, eh, digamos... un bagaje un poco más importante en lo que tiene que ver con las rutinas de elaboración de un proyecto de investigación, que tiene que ver con cosas más formales de cómo deberías presentar el trabajo que con el tema en sí mismo... (E 12).

Al tutor [...] lo defino como por tres lados, un guía, un acompañante, pero a su vez un motivador. Cuando ves que la cosa se está quedando vos tenés que motivar, empezar a decirle «¿Y? ¿Cómo va la cosa? ¿Qué está pasando? Mándenme lo que tengan». Lo de acompañante lo veo en el sentido de que un trabajo de esa índole implica mucha ansiedad, entonces vos los tenés que ir acompañando también desde el punto de vista emocional, que también tiene que ver con la motivación, pero la motivación es empujarlo, lo otro es contenerlo. Ahora, lo de guía es más desde lo académico (D 3).

En la comunidad de práctica constituida por los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología la figura del tutor ocupa un lugar preponderante y colabora para que los estudiantes se vayan incorporando de forma gradual y se mantengan en la comunidad de práctica. El tutor orienta y aporta a la mirada disciplinaria. Los testimonios trascienden la valoración acerca del conocimiento que el docente guía tiene en la materia. Un 18% de los entrevistados sostienen que el tutor está familiarizado en el uso de los géneros discursivos universitarios y que eso los ayuda a comprender la dinámica de la escritura académica. Los testimonios que sostienen esta valoración no son mayoritarios. Además, el hecho de que estén familiarizados no necesariamente quiere decir que de forma deliberada atiendan estas cuestiones en su rol de tutoría. Como se desprende de los testimonios de estudiantes y docentes, la figura del tutor en esta comunidad de práctica no tiene un peso fuerte en cuanto a la orientación en aspectos inherentes a la escritura de estos géneros discursivos, sino que el apoyo va más por el lado de los aportes sobre los conocimientos disciplinarios y en cuanto a la contención emocional.

Algunos testimonios evidencian el acompañamiento personal que brinda el tutor: un 55% de los estudiantes señala que es muy valioso contar con tutores que contengan y marquen el camino, que ayuden a permanecer en contacto con la carrera a pesar de sentir que los avances en el trabajo final son lentos. Un 70% de los docentes también focalizan en la orientación académica y el apoyo emocional y afirman que el tutor es quien debe sacar la mayor potencialidad del estudiante:

...rol de acompañamiento... Hay como dos escenarios. Uno sería lo que tiene que ver con el acompañamiento en la temática, hacia dónde, por qué lado ir, la bibliografía y, por otro, el acompañamiento emocional o afectivo, hasta en cómo le das las devoluciones juega ese componente de lo emocional... Yo creo que siempre hemos tenido buena acogida por parte de los estudiantes por nuestra forma de trabajo, porque siempre es positiva, propositiva (D 4).

Yo los llevo al extremo de lo que puedan dar, que intenten y ver hasta dónde pueden dar, hasta su máxima expresión académica, que no es la mía, es la de ellos. Eso yo lo tengo que ver (D 2).

Para mí es una experiencia de aprendizaje conjunto desde distintos lugares, junto con el estudiante, porque más allá de que sos un referente, entre comillas, del tema, eh... Esto también te obliga a estar actualizado, a leer lo que leen los estudiantes, a saber de lo que están hablando (D 3).

Los estudiantes valoran que existan cada vez más docentes con estudios de posgrado, consideran que eso ayuda a las tareas de dirección de estos trabajos y en el rol en general; afirman que ellos contribuyen a que sientan propios los trabajos, les dan herramientas para que puedan apropiarse de las producciones y

son muy motivadores. Además de eso está la mirada sobre el objeto de estudio, que E 17 plantea como necesariamente compartida:

Con el tutor tiene que haber entendimiento, no solo afinidad temática y no solo en términos subjetivos. Ehhh... si no de entendimiento para poder trabajar el tema, en relación con el campo temático sobre el que vamos a trabajar (E 17).

Un 80% de los estudiantes entrevistados plantea que las devoluciones de los avances del trabajo final de grado son dedicadas y extensas, los docentes son muy receptivos y los estudiantes lo valoran. Estos aspectos también construyen rasgos identitarios de la comunidad de práctica que componen estos estudiantes, pues al ser de pequeñas dimensiones (en términos numéricos), en las devoluciones el tutor puede hacer un seguimiento mucho más individualizado. No obstante ello muchos de los cursantes de la carrera en Paysandú sienten cierto *abandono*, ya que el docente guía desarrolla su tarea más que nada en forma remota y hay pocas instancias de encuentro presencial. Al respecto E 38 y E 35 plantean:

...eso desgasta y genera desencantamiento. En mi proceso de elaboración ha tenido muchísimo que ver el hecho de que uno va generando desencantamiento, va generando desgaste, porque a medida que va pasando el tiempo, que el proceso se dilata, que ves que te trancas acá, que te trancas allá, que tenés que volver a desanudar, y es medio en soledad eso (E 38).

Ves que te sentás en distintos momentos donde de repente hubo un lapso, yo qué sé, como de dos meses en que no te pudiste sentar, perdiste el hilo [...] y cuando te sentás ya sos otra, cuando te volvé a sentar ya te sentás de una manera distinta, porque las circunstancias te van cambiando y lo que vas leyendo también, y te das cuenta que no tuviste en cuenta esto, y ahora me aparece este nudo acá (E 35).

La variedad de los testimonios enriquece el planteo acerca de las orientaciones y a su vez evidencia el carácter situado de estas prácticas, ya que es muy distinta la visión que manifiestan los estudiantes de Montevideo respecto a los de Paysandú, situados en lugares muy distintos, no solo desde el punto de vista geográfico, sino también en cuanto a oportunidades. Los primeros destacan la cercanía, el contacto más periódico, mientras que los segundos sienten el impacto de contar con docentes *viajeros*, como ellos mismos los han llamado. Si bien pueden marcar presencia a través de canales virtuales y dar un seguimiento focalizado en los contenidos teóricos del trabajo del estudiante, resulta notorio el valor que posee el encuentro cara a cara, la contención y la ayuda que representa el hecho de poder encontrarse con el docente y desarrollar un diálogo que trascienda los contenidos expuestos en el trabajo final.

Otro aspecto que contribuye a construir la interacción estudiante-docente es el tiempo dedicado a los encuentros presenciales. Respecto a la labor de

orientación, las tecnologías han hecho variar la interacción cara a cara, ya que el uso de documentos que circulan vía correo electrónico ha permitido solucionar dificultades respecto a los tiempos disponibles para los encuentros entre los docentes y los estudiantes. En tal sentido, los comentarios que se incorporan a los textos que circulan en formato digital han venido a *reemplazar* a las palabras del docente, aunque las distancias entre el encuentro personal y el virtual puedan ser abismales.

En relación con el tema de las dificultades, D 9 señala que existe disparidad en cuanto al nivel con el que los estudiantes llegan a esta etapa final de la formación y a sus posibilidades de desarrollar un tema de investigación que implique cierto grado de abstracción:

...gente con distinta capacidad, hasta desde el punto de vista cognitivo y cuesta mucho pensar en un proyecto con cierto nivel de abstracción, pero como las dos disciplinas [bibliotecología y archivología] permiten [...] tener proyectos muy aplicados, en general quien no tiene mucha capacidad de abstracción termina haciendo algo muy específico, muy acotado.

En bibliotecología hay investigaciones básicas muy teóricas, hasta investigaciones aplicadas, también muy instrumentales, pero que tienen contenido conceptual. Como también en bibliotecología se puede hacer un tesoro, se puede hacer una guía [de fuentes de información] y llegan a presentar una buena discusión (D 9).

A las dificultades inherentes a la elección del tema se suma la incapacidad de seguir un hilo argumental que estructure el trabajo: en palabras del entrevistado «te ponen todo en bloque, sin articular, no hay una estructura argumentativa propia». Su planteo va en la línea de lo que sostienen muchos de los docentes que orientan temáticamente al estudiante. En la Dimensión 3, *La gestión del todo* («La palabra de los docentes»), los docentes referían a la incapacidad de muchos estudiantes de organizar el texto de manera tal que pueda leerse como una unidad conformada por partes. Al respecto opina D 9: «si ellos no logran conectar todas las partes no pueden entregar el proyecto, por más que de contenido pueda estar bien hecho».

Otro escollo está representado por los problemas de redacción, los cuales se agudizan si la metodología empleada para llevar adelante la investigación es cualitativa: «cuando el trabajo es *cuanti* ha funcionado más; cuando es *cuali* se pierden en discursos, por un lado muy complejos y, por otro, muy mal escritos» (D9).

En esta investigación la tutoría es presentada como modalidad de la docencia, como instancia de encuentro entre docentes y estudiantes desde un vínculo más personalizado. Como vimos, se trata de una práctica inherente a la formación universitaria que ayuda al estudiante a apropiarse de estrategias para el trabajo intelectual, en la que la lectura y la escritura juegan un rol preponderante.

En el caso concreto que nos ocupa, los estudiantes reciben una doble tutoría: por un lado, orientación en aspectos metodológicos y, por otro lado, otro docente los asiste en cuestiones vinculadas al tema que han elegido para desarrollar el trabajo. He pretendido situar esta práctica en contexto y, tomando en cuenta la importancia que poseen en mi investigación las coordenadas espaciales y temporales, presento a la doble tutoría como un rasgo distintivo de la formación en bibliotecología, como práctica institucionalizada.

Un ejemplo acerca de la producción escrita de un trabajo final de grado

Como ya mencioné, accedí como observadora a las instancias de encuentro presencial entre un docente guía y dos estudiantes que están desarrollando el trabajo final de grado. En este caso realicé un registro grabado de las instancias de encuentro y pude acceder a los avances escritos del trabajo y a las devoluciones que el docente les ha hecho. Es necesario aclarar que este docente también fue entrevistado y, por lo tanto, está incluido dentro de los nueve que brindaron su testimonio. En este apartado usaré las siguientes convenciones para preservar la identidad de los entrevistados:

- ETF: Ejemplo Trabajo Final
- ETF, e (para referirme a la palabra de los estudiantes)
- ETF, dg (testimonios del docente guía)
- ETF, texto (cuando transcribo citas directas del texto que los estudiantes están produciendo).

En marzo de 2017 me integré a las reuniones que venían desarrollándose desde diciembre del año anterior, por eso pude tomar contacto con el caso desde el inicio mismo de los encuentros y conocer el punto de partida, y también cómo se fue dando el proceso. Desde ese momento se han producido diez encuentros presenciales con estos dos estudiantes, quienes envían un avance del trabajo previo a cada encuentro. En la reunión se dialoga sobre ese texto y la investigación en general.

Los estudiantes mencionados cursaron la optativa Alfabetización en Información y el contacto con esa línea de investigación les mostró el camino para elaborar el trabajo final. El vínculo con el docente encargado de ese curso también era un plus a la hora de optar por este tema de investigación. El título tentativo del trabajo final es: *Competencias en información de estudiantes de la Facultad XXX: estado de situación*. Según explica dg:

Este es un caso muy particular, porque en general en otros los problemas de redacción aparecen en otra fase, cuando empiezan a redactar el marco teórico; acá se vio desde el arranque, se conjugaron dos cosas: problemas de redacción y problemas sobre la definición del tema (ETF, dg).

Y agrega, refiriéndose a cómo se estableció el tema de ese trabajo final:

La labor de tutoría me hace acordar muchísimo a la entrevista de referencia en el sentido de que hay una negociación. Ellos traen un tema macro y después se pule en la charla. El estudiante, cuando plantea la cosa, muchas veces no sabe lo que eso implica de trabajo y dice «si hago esto solo es muy poco», pero cuando vos después le empezás a mostrar lo que ese poquito implica de trabajo para llegar, ahí recién se da cuenta. Ellos cuando llegaron querían hacer de toda la Universidad,⁶⁶ aunque hagas una muestra vas a tener que hacer como mil encuestas y tampoco te va a dar resultados certeros, porque son muchas áreas, distintas realidades (ETF, dg).

Para el encuentro de marzo de 2017 los estudiantes debían redactar los objetivos, la justificación y una tabla de contenido. El docente les planteó la necesidad de que realizaran este *plan de proyecto*, como él lo llamó, y lo defendió como un requisito necesario para el punto de partida. Ese avance fue leído también por mí, al igual que los exhaustivos comentarios en el cuerpo del texto que el docente les hizo a los estudiantes en cada entrega luego de ese encuentro de marzo.

El ambiente distendido que se genera, el tiempo dedicado y las devoluciones son valores que estos estudiantes enumeran al referirse al docente-guía. Animar y «dar para adelante» es algo que se reitera en todos los encuentros con este docente, según lo mencionado por los estudiantes en una entrevista que les realicé, y también está presente tácitamente, en el tono de las sugerencias enviadas en los comentarios. No solo se puntualiza sobre el error, sino también sobre el acierto, pues en varios segmentos del trabajo alienta a que los estudiantes desarrollen ideas con un «me gusta, sigan por esta línea», como pude apreciar de la lectura en las devoluciones que hace.

Respecto a las dificultades experimentadas por los estudiantes a lo largo del proceso de textualización he visto múltiples problemas, los cuales se reiteraron en las entregas que fueron haciendo los estudiantes. La escasez de vocabulario es un ejemplo a mencionar, lo que trajo aparejado la redundancia en el uso de términos a lo que se suma la vaguedad de algunas expresiones. Eso origina consecuencias en dos sentidos, ya que, por un lado, parecen no entender lo que el profesor les plantea y, por otro, el docente no entiende lo que los estudiantes escriben. Esto podría estar vinculado con la competencia léxica de estos estudiantes o con algunos otros factores que en esta investigación no se han podido determinar con mayor claridad.

Según Charles Perfetti (2010), existe una relación muy cercana entre la decodificación, el vocabulario y la comprensión, por tanto, la comprensión lectora está relacionada con la competencia léxica, entendida como el

66 Título inicial del trabajo final: *xxx de estudiantes que ingresan a la Udelar: estado de situación*.

conocimiento de palabras de una lengua. Estos estudiantes se enfrentan a géneros discursivos de la comunicación más compleja; en tal sentido, el hecho de tener una competencia léxica que no muestra riqueza de vocabulario es otro factor que se visualiza como un obstáculo a la hora de desarrollar producciones textuales como las que se requieren en este trayecto de la formación académica. Según Virginia Orlando (2016):

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

Será un gran desafío para estos estudiantes, y también para su docente guía, lograr fortalecer estos recursos lingüísticos y adentrarse en la dinámica de la escritura en esta esfera de uso. Unido a esto y emparentado con lo que se consideran los modos de escribir en términos académicos, aparece en este trabajo final el uso de términos y expresiones demasiado categóricas. Concibo esto como otra de las dificultades evidenciadas y para ilustrarla transcribo un fragmento del trabajo final que presentaron:

...los estudiantes que ingresan y los estudiantes avanzados tienen *escaso* contacto con las unidades de información como la biblioteca. *La mayoría* de estos *desconocen* la existencia de los recursos por que *nunca* fueron informados por los docentes o porque a lo largo de su carrera como estudiantes concurrieron en pocas instancias a la biblioteca (ETF, texto, el resaltado es mío).

Lo expuesto por los estudiantes nos permite ver las dificultades que experimentan en el uso de recursos de atenuación. La atenuación puede ser definida como un procedimiento discursivo ligado a lo pragmático, usado para suavizar o mitigar el efecto de lo dicho (Morales y Cassany, 2018). Constatar la presencia de atenuaciones en el discurso no es tarea sencilla pues implica, entre otras cosas, reconocer la intención del autor y, por lo tanto, tener información acerca de las circunstancias en que se produce el discurso, conocer el contexto. Expresiones como *nunca* o *la mayoría* resultan demasiado categóricas y no se sustentan en evidencias presentadas en el texto, por lo tanto, los estudiantes deberían mitigar estas expresiones para lograr un texto más adecuado al género discursivo monografía.

Es clave formar a los estudiantes en aspectos vinculados con la dimensión pragmática y sociocognitiva de la atenuación para que adquieran herramientas que les permitan apropiarse del discurso de la disciplina y conocer los rasgos caracterizadores de estos géneros discursivos. Los estudiantes pueden llegar a comprender mejor el discurso científico si son capaces de identificar y a su vez usar recursos de atenuación. De todas formas, es necesario que también logren

formar una posición como autores de sus escritos y en tal sentido saber manejar la atenuación en los casos que sea necesaria, sin descuidar el lugar que tienen como productores de los textos.

El conocimiento acerca de la estructura canónica del texto es otro de los aspectos a trabajar. En el texto en elaboración, estos estudiantes no parecen tener claro qué contenidos integrar en cada segmento del trabajo. A esto se suma la redacción fragmentada, producto de un trabajo compartimentado por parte de los integrantes del equipo (recuérdese que el trabajo final en este caso se estaba desarrollando por dos estudiantes) y las dificultades que evidencian a la hora de integrar esas partes. En tal sentido el docente les plantea:

En la justificación ustedes ponen los antecedentes y el marco teórico tiene que tener una línea de pensamiento única y me cuesta decirlo, gurises, pero hay mucha confusión de conceptos, no me queda claro a dónde quieren llegar [...] no quiero dejar que avancen porque así no van a poder hacer el trabajo de campo, porque el trabajo de campo depende de los objetivos y también del lugar desde donde nos posicionamos y eso no lo veo todavía (ETF, dg).

La orientación es entendida como proceso de aprendizaje; en este caso se ve claramente el rol de mediador en la adquisición de los conocimientos y en la construcción de la formación. Según Lobato, Del Castillo y Arbizu (2005) es «una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo, del estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje y desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional» (p. 148).

Otra de las dificultades tiene que ver con la conformación de la voz del autor: cuesta discernir cuál es la posición en relación con las teorías planteadas y cómo se ubican respecto a las citas que eligieron para sostener el discurso. A veces la elección de esas citas no justifica el recorrido hecho, no hay conexión lógica entre lo que se viene hablando y la referencia bibliográfica elegida.

En ocasiones el tutor propone lecturas de otros trabajos finales de grado para que los estudiantes se familiaricen con el género discursivo *monografía*. Otras veces ha propuesto preguntas para pensar y reflexionar sobre el tema del trabajo. En tal sentido les solicitó atender las siguientes interrogantes: *¿Cuál es nuestra postura en relación con xxx?* *¿Por qué la consideramos importante para el desarrollo de competencias en información en los estudiantes xxx?* Y, sobre todo, pidió que las pensarán como disparadoras de los contenidos que integrarán el trabajo y como hilo conductor de su desarrollo.

Mis acompañamientos de los encuentros de orientación como observadora buscan mostrar la dinámica del funcionamiento, pero no pueden triangularse con un trabajo final en concreto, pues esto muestra un proceso de estudiantes que siguieron reuniéndose y produciendo, de hecho, incluso en encuentros posteriores. A los efectos de esta investigación se relevaron los encuentros hasta diciembre de 2019.

Mi palabra

Hemos llegado al último tramo de este camino; a través de distintas palabras hemos ido componiendo el diálogo en torno a las prácticas letradas en un contexto universitario particular. En los capítulos que integran este libro he recuperado las percepciones de los estudiantes acerca de sus procesos de lectura y escritura en relación con la formación que reciben en la carrera; la palabra de los docentes también fue tomada en cuenta, en un contexto institucional y disciplinario de innegable influencia a la hora de considerar estas palabras en diálogo. Situar el análisis en temas tan sensibles para mí y a su vez analizarlos en el ámbito de mi desempeño profesional resultó muy desafiante. Desde el lugar en que me sitúo he intentado presentar una propuesta, aportando desde mi formación al análisis de las dimensiones consideradas en la investigación.

Las dificultades constatadas en los trabajos finales de grado y los testimonios de estudiantes y docentes ratifican lo planteado en el marco teórico sobre el que baso mi investigación acerca de que la lectura y la escritura son prácticas sociales que requieren dedicación y estudio para poder ser aprendidas, pues ocurren en una esfera de uso propia de una comunidad de práctica determinada. El espacio de educación formal da contexto a estas prácticas en las que circulan géneros discursivos cuya complejidad requiere de la generación de una conciencia lingüística que en muchos casos el estudiante parece no tener y que sería necesario ayudar a desarrollar, desde el rol docente y con el respaldo de los documentos institucionales.

En los hallazgos confluyen matices, claroscuros, manchas de color intenso que coexisten junto a las sombras, pues los testimonios oscilan de percepciones de los que en forma alentadora plantean desafíos sobre el quehacer docente y el desempeño estudiantil a los que permanecen indiferentes respecto a qué es lo que cada uno puede dar desde su rol para superar las dificultades y cuál es la cuota de responsabilidad que les compete a la hora de trabajar la lectura y la escritura en las aulas, como parte del aprendizaje de los contenidos disciplinarios. Debido a esta constatación recupero en «La palabra de los docentes» la categoría de posición docente, pues en torno a estos temas resulta clave tomar posición, atendiendo de esta forma a la dimensión ético-política del quehacer docente.

Los temas vinculados con la lectura y la escritura en el contexto universitario necesitan una discusión en los ámbitos institucionales, para conocer la mirada de los actores involucrados y tratar de construir escenarios más justos e inclusivos para nuestros estudiantes que tomen en cuenta la particularidad y que asuman la diversidad.

Estas reflexiones, generadas desde la investigación, muestran la dificultad de asir el objeto de estudio a partir de un acercamiento definitivo y lineal. Al recrear mentalmente este espectro variado de percepciones pensé en un cuadro impresionista, pues cada testimonio contribuye a pincelar ese cuadro poblado de impresiones que dialogan entre sí y aportan al todo. La pincelada gestáltica que acompañó la propuesta impresionista me recuerda estos testimonios, cada uno de ellos con su particular forma de aportar al todo, ya que cada palabra, por tenue o modesta que resultara contribuyó a poblar la imagen. Las dimensiones puestas a consideración adquirieron la unidad necesaria para aportar al conjunto, pero sin perder a su vez ese espacio propio, que dependiendo del ojo del observador se visualiza tenue o contundente, igual que ocurre con la técnica pictórica antes mencionada.

El cuadro impresionista no ofrece una visión homogénea, estable, pues según el lugar donde uno se posicione para observarlo es lo que recuperará visualmente; la perspectiva le permitirá ver mejor algunos ángulos y ocultará otros. De igual forma, es imposible captar en su totalidad el fenómeno estudiado. Solo podremos tener acercamientos más o menos nítidos a algunos de los trazos que componen la realidad a la que he pretendido acercarme.

En el análisis de los testimonios intenté ser lo más fiel posible a las palabras de los entrevistados, recuperándolas y nucleándolas en torno a dimensiones que dan cuenta del proceso que ocurre en relación con estas prácticas en el devenir de la carrera. Soy consciente de que, al igual que en la pintura impresionista, no presento la realidad, sino la impresión que ella ha dejado en mí como investigadora, y sustento esa mirada en los planteos teóricos que orientan esta investigación. Este mismo juego de percepciones situadas y bases teóricas ocurre cuando escribimos y leemos, pues nuestras literaciones remiten a otros ecos, a otros matices, a otros textos que constituyen nuestro caudal de lecturas y vivencias. En palabras de Torres (2000), «Todo aquel que escribe hace visible a la vez que invisibiliza un grado de intertextualidad. La influencia manifiesta de otros textos viene a cuenta de la convocatoria de distintas voces...» (p. 21). En esa línea va este libro y en tal sentido me apoyé teóricamente en concepciones que no observan al texto como estable y único, sino como construcción abierta, en el que también encontramos otras voces.

Me propuse indagar en los trabajos finales de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología, pues partí de la intuición de que ese género discursivo planteaba al estudiante una serie de dificultades que en muchos casos resultaban insorteables y que por esa razón, a pesar de haber llegado a cursar y aprobar las asignaturas que integran la malla curricular, esa instancia de trabajo final les impedía el egreso o al menos lo enlentecía considerablemente.

De acuerdo a los hallazgos de esta investigación un 85 % de los estudiantes entrevistados admiten tener dificultades en la escritura del trabajo final, y quienes no creen tenerlas plantean que ya han elaborado en otras instancias trabajos de este tipo, por haber tenido que hacerlos en carreras cursadas antes

o en paralelo a esta. Sus palabras coinciden con las intuiciones iniciales de las que partí; fui constatando que las dificultades manifestadas eran múltiples y que también debían serlo las estrategias para abordarlas. Las dificultades son evidenciadas también por los docentes, quienes concuerdan con esta valoración en un 100% de los casos, aunque no todos coinciden acerca de quiénes deben encargarse de abordarlas para lograr que los estudiantes las superen.

En la formación estas prácticas son consideradas un medio transparente para adquirir los conceptos disciplinarios, como si estuvieran separadas de los contenidos que se transmiten a través del lenguaje, y no se las visualiza como portadoras de concepciones ideológicas. En el capítulo tres observé estos aspectos y me detuve en los conceptos de letramentos, literacidades y literaciones, para fundamentar la importancia de vincular las prácticas a los contextos en los que se desarrollan y no verlas como una forma neutral de transmitir conocimientos.

Mi evolución personal en torno a los temas que investigo me permitió construir un concepto propio para transmitir mi mirada sobre las prácticas de lectura y escritura en tanto procesuales y situadas, y mostrar la conexión entre la lectura y la escritura. Como planteé en el capítulo tres, las instituciones generan literaciones particulares y las sostienen. En el caso que nos ocupa la práctica social comunitaria se organiza en torno a la práctica, es decir, en la interacción entre los miembros de la comunidad pesa mucho el *hacer*, como ya fue mencionado.

De los testimonios surge que, salvo excepciones, las tareas propuestas no se orientan al análisis e interpretación de lecturas vinculadas con la ciencia de la información y tampoco se focaliza en la producción de trabajos en los que el estudiante deba dar su punto de vista y posicionarse como autor. Me refiero a la elaboración de textos en los cuales además de decir el conocimiento deba aportar a la construcción de conocimiento nuevo.

Sería preciso apostar a la conformación de un equipo que oriente y apoye a los docentes de acuerdo a sus necesidades, para que incorporen a sus unidades curriculares el trabajo en torno a las literaciones propias de la disciplina, y oportunamente coordine con la Unidad de Apoyo a la Enseñanza para ofrecer capacitación orientada hacia la ciencia de la información. Actividades de este tenor se llevan a cabo en la mayor parte de las universidades australianas, canadienses y norteamericanas (Hunter, 1998; Carlino, 2008), donde la lectura y la escritura en el nivel superior son atendidas a lo largo y a lo ancho de todos los años que dura la formación, pues se toman en cuenta en todas las unidades curriculares del trayecto de formación de los estudiantes.

Como producto de las intervenciones de ese equipo docente sugiero la realización de seminarios de lecturas en ciencia de la información. Sería deseable que fueran impartidos por docentes de los distintos departamentos donde están radicadas las unidades curriculares, para promover la coordinación entre ellos y el contrapunto de miradas sobre la ciencia de la información, con una clara orientación hacia el tratamiento de las literaciones propias de la disciplina.

Algunos estudiantes señalaron en sus testimonios la falta de coordinación entre unidades curriculares y que esa forma de concebirlas como compartimentos estancos dificultaba la necesaria conexión entre los contenidos de la carrera; tal vez esta propuesta habilite el necesario diálogo. El hecho de contar con una baja matrícula estudiantil resulta una fortaleza para desarrollar estos seminarios, trabajando en pequeños grupos y promoviendo la participación y discusión. Coincidió con una exdocente de la carrera, quien planteaba:

Propiciar la necesaria postura crítica, fundamentada, reflexiva y creativa del estudiante exige que desde todas las unidades didácticas los docentes contribuyamos a crear un ambiente de diálogo estudiante, docente y realidad, fértil para la producción social de conocimiento y la construcción de masa crítica (Pérez, 2006-2008, p. 69).

También es necesario contar con instancias de participación en experiencias en las que la escritura y la lectura se presenten de formas variadas, y que el estudiante pueda aproximarse al conocimiento y la interacción con distintos géneros discursivos, y así ubicarse como productor de conocimiento, de modo de que pueda instalar su propia voz y promover el desarrollo del sentido crítico. Así se lo ayudaría a superar la inexperiencia en relación con los géneros discursivos propios de la esfera de uso académica. Sería deseable integrar estas dinámicas a las unidades curriculares y que se hagan explícitas en las consignas solicitadas a la hora de evaluar. Además de esta integración en las unidades curriculares sería oportuno contar con talleres de escritura de trabajos finales de grado, para acompañar al estudiante en este tramo de su formación. Esta sería una instancia de aprendizaje que también le ofrecería otras herramientas para iniciarse en la investigación, que complementen las que oportunamente ya haya recibido, y que le permitiría superar dificultades como las que hemos visto que existen y son planteadas por estudiantes y docentes.

¿Para un cierre?

Esta investigación ha focalizado en un caso a partir del cual se ha intentado mostrar el valor que posee reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto, y establecer acciones de intervención, pues estas prácticas no se aprenden de una vez y para siempre y tampoco se aplican mecánicamente.

Es mi intención que los aportes sobre el tema que este libro propone puedan ser transferidos a otras disciplinas y tal vez desarrollar sobre su base una nueva teoría, puesto que se trata de conocimientos que necesitan ser incrementados, trabajados, puestos a consideración cada vez que se los aplica.

Parto del convencimiento de que es preciso detenerse en la importancia de una reflexión lingüística a la hora de enseñar, con independencia de las temáticas que transiten a través del lenguaje. Por eso, promover estrategias que atiendan la lectura desde una postura crítica, en la currícula de la Licenciatura en

Bibliotecología, puede favorecer, por un lado, el desarrollo de la internalización de lo leído y, por otro, trabajar la información como objeto de estudio desde otra mirada que trascienda lo consignado en el papel.

...la educación del bibliotecario debe abarcar mucho más que una pericia técnica. Nadie puede negar que el bibliotecario deba «saber sobre libros», pero debe saber mucho más que eso, en el más amplio y rico sentido debe ser una persona instruida. Es la interface hombre-libro la que tiene la clave hacia una filosofía de la biblioteconomía y define el contenido intelectual de la educación bibliotecológica. ¿Qué es un libro para que el hombre pueda conocerlo, y qué es un hombre para que pueda conocer qué es un libro? Esa es la cuestión filosófica dominante a la que la educación e investigación bibliotecaria debe dirigirse siempre (Shera, 1990, p. 4).

El escenario actual de la FIC está promoviendo reflexiones en torno a la lectura y a la escritura, con actividades en las que los docentes intercambian experiencias en el contexto del cambio de planes de estudio y buscando caminos consensuados dentro del colectivo para superar las dificultades que ha tenido el nuevo plan en cuanto a su implementación. Actualmente hay un interés institucional que augura un futuro promisorio con relación al tratamiento de estos temas; la flexibilidad en cuanto a la actualización del currículo en el aula permite visualizar estrategias y posibles líneas de acción, algunas de las cuales ya se están poniendo en funcionamiento.

¿Qué nuevas oportunidades se pueden brindar a los estudiantes para superar sus dificultades? ¿En qué aspectos de las literaciones propias de esta comunidad disciplinaria sería oportuno focalizar para optimizar la formación de los especialistas en información en nuestro país? ¿Qué nuevas literaciones deberíamos fomentar en la enseñanza de la disciplina? ¿Cuáles son las posiciones docentes que se toman sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la FIC? Estas son solo algunas de las interrogantes que dejo abiertas. Encontrar posibles vías de intervención para atenderlas será un desafío que dejo planteado.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORIM, M. (2006). Cronotopo e exotopia. En: B. BRAIT, *Bajtin: outros conceitos-chave* (pp. 95-114). San Pablo: Editora Contexto.
- ARNOUX, E., DI STEFANO, M., y PEREIRA, C. (2002). La lectura y la escritura en la Universidad. Buenos Aires: Eudeba.
- (2002). *Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos en el trabajo de tesis*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesis.pdf>-psQKc-articulo.pdf.
- (2010). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En: A. VÁZQUEZ, M. C. NOVO, L. JAKOB y L. PELLIZA (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-40). Río Cuarto: Unirío.
- AUTHIER-REVUZ, J. (2001). *La representación del discurso ajeno: un campo múltiplemente heterogéneo*. Montevideo: SPEU.
- ÁVILA ARAÚJO, C. A. (2003). A ciência da informação como ciência social. *Ciência da Informação*, 32(3), 21-27. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ci/a/DZcZXSqTbWHpF6fhRm8b9fP/?lang=pt>.
- BAJTIN, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (1998). *Cuestiones de literatura y estética*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). Os gêneros do discurso. En: *Estética da criação verbal* (pp. 212-256). (Trad. L. Bezerra). San Pablo: Martins Fontes.
- (2011a). *Estética de la creación verbal*. (Trad. Tatiana Bubnova). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2011b). De los apuntes de 1970-1971. En: *Estética de la creación verbal* (pp. 351-374). (Trad. Tatiana Bubnova). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BAJTIN, M. (1974). Hacia una metodología de las ciencias humanas. En: *Estética de la creación verbal* (pp. 379-390). (Trad. Tatiana Bubnova). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BARCO, S., y LIZARRITURRI, S. (2004). Significación y alcances de la producción y comprensión textual en el ingreso a la universidad. Foro Universidad y Escuela Media. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- BARCO, S., y LIZARRITURRI, S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la universidad*. Montevideo: Universidad de la República.
- BARTON, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 2.^a ed.
- BARTON, D., y HAMILTON, M. (2000). Literacy Practices. En: D. BARTON, M. HAMILTON y R. IVANIC (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Nueva York: Routledge.
- BARTON, D., y HAMILTON, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. En: D. BARTON y K. TUSTING (Eds.), *Beyond communities of practice: language, power and social context* (pp. 14-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- BARTON, D., HAMILTON, M., e IVANIC, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.

- BARTON, D., y TUSTING, K. (2005a). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARTON, D., y TUSTING, K. (2005b). Introduction. En: D. BARTON y K. TUSTING (Eds.), *Beyond communities of practice: language, power and social context* (pp. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- BELKIN, N. J. (1980). Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. *Canadian Journal of Information Science*, 5(1), 133-143. Recuperado de <https://tefkos.comminfo.rutgers.edu/Courses/612/Articles/BelkinAnomolous.pdf>
- BEREITER, C., y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- BISHOP, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial: el enfoque kaupapa maorí en la creación del conocimiento. En: N. DENZIN e I. LINCOLN (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 231-282). Barcelona: Gedisa.
- BLEZIO, C., y FUSTES, J. M. (2010). El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario. *Didáskomai*, 1, 41-55. Recuperado de <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/6>
- BOCCA, C., y VASCONCELO, A. (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>
- BORKO, H. (1968). Information Science. What is it? *American Documentation*, 19(1), 3-5.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- BRAIT, B., y DE MELO, R. (2014). Enunciado/enunciado concreto/enunciação. En: B. BRAIT (Org.), *Bakhtin: conceitos-charve* (pp. 61-78). San Pablo: Editora Contexto.
- BRANDT, D., y CLINTON, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356. Recuperado de <http://jlr.sagepub.com/content/34/3/337.full.pdf+html>
- BRONOWSKI, J. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Madrid: Península.
- BROOKES, B. C. (1995). The foundations of Information science. Information science: the changing paradigm. *Journal of Information Science*, 3, 3-12.
- BUBNOVA, T. (1997). El principio ético como fundamento el dialogismo en Mijail Bajtin. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 15-16, 259-273. Recuperado de http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/36/1/259-273.pdf
- (2015). Prólogo. En: M. BAJTIN, *Yo también soy: fragmentos del otro* (pp. 7-20). Buenos Aires: Godot.
- CAPURRO, R. (2007). Epistemología y ciencia de la información. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4(1), 11-29. Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/13372/13357>
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica; un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202.abstract>
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>

- CARLINO, P. (2019). Conocimientos en acción, en reflexión y en sistematización. Enseñanza situada en diversas áreas curriculares. En: *X Simposio Internacional de Géneros Textuales (SIGET)*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/263>
- IGLESIAS, 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), 105-135. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927>
- CARTOLARI, M., y CARLINO, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 67-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CERETTA, M. G., y GASCUE, A. (Coords.) (2014). *Modelo Pindo: un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20500.12008/9027/1/ceretta_modelo_pindo.pdf
- COELHO, R. (2010). Diálogo. En: B. BRAIT (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 115-131). San Pablo: Editora Contexto.
- COLLAZO, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios* 1(1), 36-43. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20500.12008/17060>
- CORDERO CARPIO, G., y CARLINO, P. (2019). De qué modo un profesor aprende a integrar la escritura como herramienta de enseñanza en una asignatura de Ingeniería. En: M. VILLAVICENCIO, *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado* (pp. 76-91). Cuenca: Universidad de Cuenca.
- CORNELLA, A. (2000). *La gestión de la información en la organización*. Bilbao: Deusto.
- COROMINAS, J. (2009). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.
- CORREA, H. (2016). La voz de los estudiantes de grado en trabajos monográficos de tres carreras de humanidades: las representaciones del discurso ajeno y el discurso propio. En: B. GABBIANI y V. ORLANDO (Comps.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 135-154). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20500.12008/9237>
- DENZIN, N., y LINCOLN, I. (2012). Introducción general: la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: N. DENZIN e I. LINCOLN (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. (Vol. 1, pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- DERVIN, B. (1983). *An overview of sense-making research: concepts, methods and results to date*. Dallas: International Communications Association Annual Meeting.
- DERVIN, B. (2003). *Sense-making methodology reader*. New Jersey: Hampton Press.
- 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. 22-39). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) (1997). *Plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología*. Montevideo: EUBCA, Universidad de la República.
- (s/f). *Pautas de presentación del Proyecto de Investigación de las carreras de Archivología y Licenciatura en Bibliotecología*. Aprobado por Comisión Directiva en sesión 3 del 9/3/05 (inédito).

- Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) (2012). *Plan de estudios para las carreras de grado de la EUBCA: Licenciatura en Bibliotecología y Licenciatura en Archivología*. Montevideo: Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (aprobado por el CDC el 21/8/12).
- y Licenciatura en Comunicación (Liccom) (2005). *Hacia una Facultad de Información y Comunicación*. Montevideo: EUBCA-Liccom [inédito].
- (2006). *Definición conceptual del plan estratégico de desarrollo 2006-2010*. Montevideo: EUBCA-Liccom [inédito].
- FAHLER, V., COLOMBO, V., y NAVARRO, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscópio*, 17(3), 554-574. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/337710975>
- FARACO, C. A. (2006). *Linguagem & dialogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar.
- FARACO, C. A. (2014). Autor e autoría. En: B. BRAIT (Org.), *Bakhtin, conceitos-chave* (pp. 37-60). San Pablo: Contexto.
- FERREIRO, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FLOWER, L. (1979). Writer-Based Prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- y HAYES, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FUSTER, Y. (2011). Sociedad de la información y literacidad crítica, implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio*, 14-16, 62-6. Recuperado de <https://164.73.112.42/index.php/informatio/article/view/113>
- (2018). El silencio como rasgo: el shhhhtereotipo del bibliotecólogo en la construcción de la identidad de la profesión. *Linguagem & Ensino*, 21, 413-430. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15131>
- GABBIANI, B. (2016). Elaboración de monografías en la FHCE: su lugar en los planes de estudio y en las concepciones de los docentes. En: B. GABBIANI y V. ORLANDO (Orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp. 25-56). Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- (2017). Exposición realizada en el *Encuentro de trabajo sobre lectura y escritura en la educación superior*. Programa LEA, CSE, Universidad de la República. Montevideo, 27 de mayo. Registro personal.
- GEE, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From “socially situated” to the work of the social. En: D. BARTON, M. HAMILTON y R. IVANIC (Eds), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). Londres: Routledge.
- (2009). A situated sociocultural approach to literacy and technology. *Retrieved*, 1. Recuperado de <http://www.csun.edu/sites/default/files/James-Gee-sociotech.pdf>
- GIDDENS, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GLANZEL, W., y SCHOEPFLIN, U. (1994). Little scientometrics-big scientometrics and beyond. *Scientometrics*, 30(2/3), 375-384.

- GONZÁLEZ, E. (2016). La presencia de la argumentación en la escritura de estudiantes de grado. En: B. GABBIANI y V. ORLANDO (Orgs.), *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades* (pp.101-120). Montevideo: CSE, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9237>
- GREENWOOD, D., y LEVIN, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En: N. DENZIN e I. LINCOLN (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Vol 1 (pp. 117-154). Traducido por Cecilia Pavon. Barcelona: Gedisa.
- GUZMÁN GÓMEZ, M. (2005). El fenómeno de la interdisciplinariedad en la ciencia de la información: contexto de aparición y posturas centrales. *ACIMED*, 13(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352005000300005
- HALL, B., y LÓPEZ, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, 23, 167-192. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112011000100010&script=sci_arttext&tlng=e
- HJØRLAND, B (2000). Library and Information Science: practice, theory and philosophical basis. *Information Processing and Management*, 36, 501-530.
- (2002). Domain Analysis in Information Science: Eleven Approaches – Traditional as Well as Innovative. *Journal of Documentation*, 58(4), 422-462. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00220410210431136/full/html?fullSc=1>
- (2003). Afterword: Ontological, Epistemological and Sociological dimensions of domains. *Knowledge Organization*, 30 (3), 239-245. Recuperado de <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0943-7444-2003-3-4-239/ontological-epistemological-and-sociological-dimensions-of-domains-volume-30-2003-issue-3-4>
- (2004). Domain Analysis: A Socio-Cognitive Orientation for Information Science Research. *Assist. Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 30(3), 17-21. Recuperado de <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/bult.312>
- y ALBRECHTSEN, H. (1995). Toward a New Horizon in Information Science: Domain-Analysis. *Journal of the American Society for Information Science*, 46(6), 400-425. Recuperado de [https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(sici\)1097-4571\(199507\)46:6%3C400::AID-ASI2%3E3.o.CO;2-Y](https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(sici)1097-4571(199507)46:6%3C400::AID-ASI2%3E3.o.CO;2-Y)
- HORNER, B. (2013). Ideologies of Literacy, ‘Academic Literacies’, and Composition Studies. *Literacy in Composition Studies*, 1(1), 1-9. Recuperado de <https://ir.library.louisville.edu/faculty/79/>
- HULL, G. A., y SCHULTZ, K. (2001). *School's out: Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. Nueva York: Teachers College Press. Recuperado de <http://www.hullresearchgroup.info/wp-content/uploads/2011/12/Literacy-and-learning-out-of-school-A-review-of-theory-and-research.pdf>
- HUNTER, B. (1998). Owning the discourse: writing assistants and novice students’ acquisition of academic discourse. Ponencia presentada en el *Annual International Conference of Higher Education Research and Development*, Nueva Zelanda.
- INOUE, K., y MCALPINE, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. Recuperado de <http://www.informingscience.com/ijds/Volume14/IJDSv14p001-031Inoue5175.pdf>

- KIM, S. H. (2017). Max Weber. En: E. ZALTA (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/entries/weber/>
- KRISTEVA, J. (1984). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- LATOUR, B. (1999). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- LAVE, J., y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEA, M., y STREET, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- LEE, Y., y WU, J. (2013). The indirect effects of online social entertainment and information seeking activities on reading literacy. *Computers & Education*, 67, 168-177.
- LINARES, R. (2004). Bibliotecología y Ciencia de la Información: ¿subordinación, exclusión o inclusión? *Acimed*, 12(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000300007
- LINELL, P. (1998). *Approaching dialogue*. talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins.
- LOBATO, C., DEL CASTILLO, L., y ARBIZU, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050205>
- LÓPEZ, E., y SAL PAZ, J. C. (2019). El género ponencia en los niveles de grado y posgrado: Análisis contrastivo de producciones de dos comunidades discursivas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 116-138. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2001>
- LÓPEZ YEPES, J. (1995). *La documentación como disciplina: teoría e historia*. Pamplona: EUNSA.
- MACHADO, I. (2014). Géneros discursivos. En: B. BRAIT (Org.), *Bakhtin, conceitos-chave* (pp. 150-166). San Pablo: Contexto.
- MADRID, I., y ROMANO, A. (2016). Presentación. En I. MADRID y A. ROMANO (Comps.), *Del diseño al aula: cambio de planes en la FIC* (pp. 9-18). Montevideo: FIC, Universidad de la República.
- MALLADA, N. (2014). *Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República* (Tesis de Magíster en Docencia Universitaria). Montevideo: Universidad de la República [inédito]. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9332>
- MARIN, M., y HALL, B. (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- MAXWELL, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. En: L. BICKMAN y D. ROG (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MILNER, J. (1981). *El amor por la lengua*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORALES, O., y CASSANY, D. (2008). Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología. *Revista Signos*, 41(67), 299-328. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200012
- MOSTAFA, S. P. (2008). Citações epistemológicas no campo da educomunicação. *Comunicação & Educação*, 8(24). Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37433>

- MOYANO, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Estela-Ines-Moyano/publication/288994934_La_Escritura_Academica_Una_Tarea_Interdisciplinaria_a_lo_Largo_de_la_Curricula_Universitaria/links/568eaad008aef987e567dodb/La-Escritura-Academica-Una-Tarea-Interdisciplinaria-a-lo-Largo-de-la-Curricula-Universitaria.pdf
- NATALE, L., y ALAZRAKI, R. (2007). Escribir textos monográficos. En: I. KLEIN (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 141-154). Buenos Aires: Prometeo libros.
- NAVARRO, F., y MORIS, J.P. (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía Historia y Letras. En: I. BOSIO, V. M. CASTEL, G. CIAPUSCIO, L. CUBO y G. MULLER (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: UNC.
- ORLANDO, V. (2009a). Prácticas letradas en ámbitos académicos: caminos para andar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17073/1/27-49-1-SM.pdf>
- ORLANDO, V. (2009b). Sobre el derecho a la palabra y las prácticas letradas en el ámbito universitario: ¿la palabra de quiénes? En: 3.^{er} *Foro Interdisciplinario sobre Educación*, Iae y Flaco, Montevideo.
- (2012). “¿Estamos em japonês!”: *dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas* (Tesis de Doctorado en Letras, Área de concentración: Lingüística Aplicada). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_ca0418ad311bc612234b22ec8f245ad6
- (2013). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, 1(2), 69-72. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/30>
- OTTEN, K., y DEBONS, A. (2000). Towards a Metascience of Information: Informatology. En: M. NORTON (Ed.), *Introductory Concepts in Information science* (pp. 27-42). New Jersey: ASIS.
- PADILLA, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>
- y CARLINO, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En: G. PARODI (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua-Ariel.
- PADILLA, C., y LÓPEZ, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Signos. Estudios de Lengua y Literatura*, 52(100), 330-356. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334842719-Practicas_de_retroalimentacion_en_aulas_universitarias_de_humanidades-Comentarios_digitales_docentes_y_perfiles_estudiantiles_de_escritor
- PAHL, K., y ROWSEL, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. Recuperado de <http://escholarship.org/uc/item/6so491j5#page-1>

- PERFETTI, Ch. (2010). Decoding, Vocabulary and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill. En: M. McKEOWN y L. KUCAN (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-303). Nueva York: The Guilford Press.
- PÉREZ, M. C. (2006-2008). Producción académica de los estudiantes y responsabilidad docente en el contexto de la formación de los Licenciados en Bibliotecología en el Uruguay. *Informatio*, 11/13. 63-79. Recuperado de <https://informatio.fic.edu.uy/index.php/informatio/article/view/99>
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2021). *Diccionario de la lengua*. Madrid: Espasa. Recuperado de
- RENDÓN ROJAS, M. A., y HERNÁNDEZ SALAZAR, P. (2010). *Sense-making: ¿metateoría, metodología o heurística?* *Investigación bibliotecológica*, 24(50), 61-81. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-358X2010000100005&lng=es&tlng=es
- RESNICK, D. P. (1983). *Literacy in Historical Perspective*. Washington, D. C.: Library of Congress.
- RIERA, G. (2015). Tensiones y conflictos en las concepciones y programas de escritura académica. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2(3), 127-152. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/347>
- RODRÍGUEZ ROCHE S. (2007). El análisis de dominio en la ciencia de la información. *Acimed*, 15(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352007000600008&script=sci_arttext&tlng=en
- ROJO, R., y BARBOSA, J. (2015). *Hipermodernidad, multiletramentos e gêneros discursivos*. San Pablo: Parábola Editorial.
- SABELLI, M. (2000). United colors of information science: entre definiciones y creatividad en los tiempos de cambio. En: *IV Encuentro de Directores y III de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur* (pp. 155-162). Montevideo: EUBCA.
- y RASNER, J. (2015). Propósitos, fundamentos y marco teórico-metodológico. En M. SABELLI y J. RASNER (Comps.), *Estrategias de información y comunicación en salud centradas en adolescentes* (pp. 10-28). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6304/1/sabelli_pdf_liccom.pdf
- SABELLI, M., y RODRÍGUEZ LOPATER, V. (2012). Presentación, marco referencial teórico y antecedentes de la investigación. En: M. SABELLI y V. RODRIGUEZ LOPATER (Comps.), *La información y los jóvenes en contextos desfavorables. Construyendo puentes para la inclusión social* (pp. 11-30). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/6304>
- SAUTU, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- SCARDAMALIA, M., y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCRIBNER, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6-21.
- SHERA, J. H. (1968). Sobre Bibliotecología, Documentación y Ciencia de la Información. *Boletín de la Unesco para las Bibliotecas*, 22(2), 63-97.
- (1990). *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. Ciudad de México: UNAM, CUIB.
- X Simposio Internacional de Géneros Textuales (Siget) FL UNC (2019, setiembre 17). *Conocimientos en acción, en reflexión y en sistematización: enseñanza situada en diversas áreas curriculares* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/263>.

- SILVERMAN, D. (2009). *Interpretación de datos cualitativos: métodos para análisis de entrevistas, textos e interacciones*. Traducido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- SMALL, H. (2003). Paradigms, citations and maps of science: a personal history. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54(5), 394-399. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.10225>
- SOARES, M. (2002). Novas practicas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educación Social*, 23(81), 143-160. <https://doi.org/10.1590/So101-73302002008100008>
- (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5-17. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- (2007). *Alfabetização e letramento*. San Pablo: Contexto.
- (2012). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOBRAL, A. (2014). Ato/atividade e evento. En: B. BRAIT (Org.), *Bakhtin, conceitos-chave* (pp. 11-36). San Pablo: Contexto.
- SOUTHWELL, M., y VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (11), 1-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432824>
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press.
- (1993). The New Literacy Studies. En: B. STREET (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1-21). Nueva York: Cambridge University Press.
- (1997). The implications of the «New Literacy Studies» for literacy education. *English in Education*, 31, 45-59.
- (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2). Recuperado de https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf
- (2005). At Last: Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- (2014). *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traducido por Marcos Bagno. San Pablo: Parábola Editorial.
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- TFOUNI, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. San Pablo: Cortez.
- TIRADOR RAMOS, J. (2010). El Dominio y su implicación para la Gestión de la Información. *Investigación Bibliotecológica*, 24(50), 49-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-358X2010000100004
- TORRES, C. (2000). Entornos de interpretación relativos al estudio de la producción de textos en estudiantes universitarios. En: I. PELUSO y C. TORRES (Orgs.), *Indagaciones en los márgenes: cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación* (pp.13-26). Montevideo: Ediciones Trilce.
- (2013). La escritura de textos en estudiantes universitarios. Contextos problemáticos en el uso de recursos anafóricos. *Educere*, 17(56), 89-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150020.pdf>
- y FEDORCZUK, A., y VIERA, A. (2009). *En diálogo desde la Universidad. Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes*. Montevideo: Psicolibros.

- TUSTING, K. (2000). The New Literacy Studies and time: An exploration. En: D. BARTON, M. HAMILTON y R. IVANIĆ (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 35-53). Londres: Routledge.
- (2013). Literacy studies as linguistic ethnography. *Urban Language & Literacies*, 105. Recuperado de http://eprints.lancs.ac.uk/64818/1/WP105_Tusting_2013_Literacy_studies_as_linguistic_ethnography.pdf
- McCULLOCH, S., y HAMILTON, M. (2016). Academics' experiences of networked professional learning. En: S. CRANMER, N. B. DOHN, M. de LAAT, T. RYBERG y J. A. SIME (Eds.), *Proceedings 10th International Conference on Networked Learning*. Lancaster: Lancaster University. Recuperado de <http://eprints.lancs.ac.uk/79794/1/P46.pdf>
- Universidad de la República, Consejo Directivo Central (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. Recuperado de https://www.cse.ude-lar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf
- Uruguay (1945). Ley n.º 10.638: Universidad de la República. se le Incorpora una Escuela de Bibliotecnia y se dan Normas para su Organización y Funcionamiento.
- 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 y Seña*, 16, 15-32. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5692>
- VEGA ALMEIDA, R. (2010). *Ciencia de la Información y Paradigma social: enfoque histórico, epistemológico y bibliométrico para un análisis de dominio* (Tesis doctoral en Documentación e Información científica). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63103>
- VOLÓSHINOV, V., y BAJTIN, M. (1926). La palabra en la vida y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica. En: M. BAJTIN, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (pp. 106-137). Traducido por Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos.
- (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Traducido por Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Godot.
- WALLERSTEIN, I. (1997, agosto 6). Differentiation and reconstruction in the Social Sciences. Presentación en el *ISA Research Council*, Montreal.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice*. Cambridge-Nueva York: Cambridge University.
- WHITE, H. D., y GRIFFITH, B. C. (1981). Author co-citation: a literature measure of intellectual structure. *Journal of the American Society for Information Science*, 32(3), 163-171. Recuperado de <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.4630320302>
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ZAVALA, I. (2005). Bajtin y el acto ético: una lectura al reverso. *Topos y Tropos*, 4, 1-28. Recuperado de <http://docplayer.es/53528011-Bajtin-y-el-acto-etico-una-lectura-al-reverso.html>

Anexo 1

Pauta de entrevista a estudiantes de Bibliotecología que se encuentran elaborando el trabajo final para acceder al título

1. ¿En qué año ingresaste a la FIC?
2. ¿Por qué elegiste la carrera?
3. ¿Tienes otros estudios?
4. ¿Te gusta escribir? ¿cómo ha sido tu experiencia en relación con la lectura y a la escritura en tu vida?
5. ¿A qué se dedican tus padres y hermanos? ¿leen regularmente? ¿recurren a la escritura en sus actividades?
6. ¿Has tenido dificultades para realizar trabajos escritos?
7. ¿Conoces estudiantes que hayan manifestado tener esas dificultades?
8. ¿Has tenido maestros o docentes que hayan atendido el tema de la escritura en sus clases? La pregunta refiere a lo largo de primaria, secundaria y estudios terciarios ¿y en la FIC exclusivamente?
9. ¿Qué opinas de la disposición de las asignaturas en la malla curricular? ¿Consideras que faltan temas que deberían estar integrados en el dictado de los cursos?

Sobre el trabajo final:

10. ¿Cuánto hace que comenzaste a realizarlo?
11. ¿En qué etapa estás?
12. ¿Cuál es el tema que elegiste?
13. ¿Qué te llevó a elegirlo?
14. ¿Te costó encontrarlo? ¿Tuviste dificultades para definirlo?
15. ¿Qué rol juega el docente guía o el asesor metodológico en esa elección? ¿y en el desarrollo del trabajo? ¿tuvo influencia en la elección del tema?
16. ¿Suelen encontrarse para trabajar sobre los avances? ¿qué importancia reviste el contacto por mail en relación con las devoluciones que realiza?
17. ¿Cómo es tu experiencia respecto a lo que has desarrollado hasta ahora en el trabajo final?
18. ¿Cuál es el mayor problema a que te enfrentaste? ¿Cómo comenzó? ¿Qué hiciste o estás haciendo para solucionarlo?
19. El trabajo monográfico como experiencia ¿le aportó una nueva mirada en relación con su vínculo con la escritura?

Anexo 2

Pauta de entrevista a docentes que hacen tutorías de trabajos finales de grado

Las preguntas que a continuación presento han oficiado como marco de referencia para desarrollar un diálogo con los docentes entrevistados. He pretendido que sean disparadoras en la construcción de narrativas en relación con el proceso de escritura de los trabajos monográficos de los estudiantes, por tanto no necesariamente fueron realizadas en ese orden ni de esa manera. Mi objetivo ha sido desarrollar un diálogo que permita obtener respuestas a las interrogantes que me formulo.

1. ¿Cuántos años hace que dicta cursos en la licenciatura en bibliotecología?
2. ¿Cómo es su experiencia respecto a la dirección de trabajos finales de grado?
3. ¿Cómo define el rol del tutor en cuanto a la realización de estos trabajos?
4. ¿Cómo se llega a la elección y delimitación del tema a investigar? ¿Existe una elaboración conjunta por parte de estudiantes y docentes?
5. ¿Qué lugar ocupa la monografía en la formación de los estudiantes?
6. ¿Qué exigencias presenta ese trabajo? ¿Considera que el trayecto del estudiante en el cursado de la carrera lo habilita a desarrollarlo?
7. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes?
8. ¿Discute con sus colegas acerca de esas dificultades?
9. ¿Qué lugar ocupa el proceso de escritura dentro de la elaboración de ese trabajo final?
10. ¿Ha observado dificultades en cuanto al uso responsable de la información? ¿El plagio ha sido un tema a considerar en las charlas con los estudiantes?

Anexo 3

Cuadro 1. Trabajos finales de grado: temas y vínculos con las optativas

Año de finalización del trabajo	Título	Optativa vinculante
2015	La Alfabetización en Información en estudiantes de Enseñanza Secundaria : estudio exploratorio /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	Criterios de calidad en gestión y edición de publicaciones periódicas electrónicas : una aproximación bibliotecológica /	Edición de documentos digitales
	La catalogación de información geo-espacial a través de metadatos geográficos /	Taller de información geográfica y su descripción a través de metadatos geográficos
	Planificando armonías, el rol del Bibliotecólogo como gestor cultural y de la información en asociaciones corales /	Gestión Cultural en Unidades de Información
	La Alfabetización en Información en estudiantes de Enseñanza Secundaria : estudio exploratorio /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
2016	Alfabetización en información : el rol del bibliotecólogo /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	El marco conceptual de la Alfabetización en información en las bibliotecas de enseñanza media : situación actual y prospectiva	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	Alfabetización en Información en Adultos Mayores : el caso de UNI 3 Uruguay /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	Los aspectos comunicacionales de la entrevista de referencia	La entrevista y el trabajo de referencia
	Descripción, conservación y difusión de la colección digital Eduardo J. Couture: creación de base de datos en ICA AtoM /	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información

Año de finalización del trabajo	Título	Optativa vinculante
2017	Concepciones, trayectorias y prácticas de las Bibliotecas Populares en el departamento de Paysandú	Gestión Cultural en Unidades de Información
	Las competencias en información en el marco de los Centros MEC : estudio de caso en el Departamento de Canelones	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	La gestión del bibliotecólogo en espacios web de información : una propuesta para el arte y diseño textil en el Uruguay /	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información
	Aprendizaje a lo largo de la vida: estudio analítico de las Declaraciones sobre Alfabetización en Información (ALFIN) /	Alfabetización en información: tendencias actuales y proyecciones de futuro
	El <i>community manager</i> y su aporte al perfil profesional del Bibliotecólogo en la Web 2.0 : una aproximación al caso uruguayo /	XML: documentación, intercambio, recuperación de la información
	Caracterización del perfil y análisis de la producción científica de los investigadores activos en Ciencias Médicas y de la Salud del Sistema Nacional de Investigadores	Repositorios de acceso abierto y esquemas de metadatos

Fuente: elaboración propia.

Esta publicación propone un abordaje sobre los usos de la escritura y la lectura en educación superior, tomándolas como prácticas letradas. Se acerca a las formas en que los estudiantes de la Licenciatura en Bibliotecología (Facultad de Información y Comunicación, Udelar) se enfrentan a la producción de textos complejos en su trayecto por la universidad y cómo dimensionan el escribir en el contexto de formación en el que están inmersos. La investigación toma los aportes de Mijail Bajtin y el dialogismo como propuesta teórica y metodológica, y desde allí construye una polifonía de voces integrada por la palabra de los estudiantes, la de los docentes y el contexto de circulación y producción de estos discursos.

ISBN: 978-9974-0-1919-5

