



Foto: ZsuzsannaNK

Natalia Mallada

Magíster en Enseñanza  
Universitaria  
Licenciada en Trabajo  
Social.  
Profesora adjunta en el  
Servicio de Enseñanza  
de Grado de la Facultad  
de Arquitectura y en el  
Programa de formación  
pedagógico-didáctica de  
docentes universitarios del  
Área Social y Artística.  
Universidad de la  
República, Uruguay.

natalia.mallada@gmail.com

### Citación recomendada

MALLADA, Natalia (2016). «Documentos institucionales y concepciones docentes. Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Udelar». En: *InterCambios*, Vol. 3, n.º 1.

## Documentos institucionales y concepciones docentes. Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Udelar

### Institutional Documents and Teachers Conceptions. Academic Reading and Writing in the *Licenciatura en Bibliotecología* of the Udelar.

#### Resumen

*La investigación que se presenta aquí apuntó a conocer los fundamentos de las acciones institucionales que se realizan en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República con respecto a la enseñanza de lectura y escritura académicas, así como las concepciones de los docentes acerca de las actividades de lectura y escritura de sus alumnos. Para comenzar se reseñan los aspectos más relevantes del marco teórico conceptual que guio la investigación. Como conceptos de partida, se plantean la noción de género discursivo de Bajtín, el concepto de habitus de Bourdieu, y las ideas de comunidad textual, comunidad discursiva y cultura discursiva de las disciplinas. Se consideran, asimismo, distintos enfoques acerca de la enseñanza de lectura y escritura en el ámbito universitario. A continuación, se presentan los aspectos metodológicos y algunas cuestiones operativas sobre la aplicación de las técnicas. En tal sentido, se empleó un diseño cualitativo. El tipo de estudio fue descriptivo, con algunas características de exploratorio, ya que se trata de un tema poco abordado en nuestro contexto. Las técnicas aplicadas fueron el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a responsables de la elaboración del nuevo plan de estudios y docentes.*

*Luego se desarrolla el análisis de la información obtenida a la luz de lo planteado en el marco teórico. Los principales hallazgos ponen en evidencia una distancia considerable entre la propuesta curricular plasmada en el nuevo plan y las concepciones de los docentes acerca de las tareas de lectura y escritura realizadas por sus estudiantes.*

*Por último, se plantean algunas consideraciones finales y se esbozan posibles líneas de acción con respecto al tema.*

#### Palabras claves:

lectura y escritura académicas, concepciones docentes, formación de bibliotecólogos.

#### Abstract

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

*At the beginning I show the most relevant aspects of the conceptual and theoretical framework. As starting points I present Bajtín's notion of discourse genres, Bourdieu's concept of habitus, and the ideas of textual community, discourse community, and the discourse*

*culture of subjects. Also, I review various approaches to the teaching of reading and writing at the university sphere. After that I present methodological aspects and some operational topics about technical application. In this sense, I used a qualitative research design. The type of study was descriptive, with some exploratory characteristics because it is a subject which is rarely addressed in our context. The techniques applied were document analysis and semi-structured interviews to professors and those responsible for the development of new curricula.*

*Then I analyze the information obtained, considering the theoretical framework. The main findings reveal a considerable gap between the proposed curriculum embodied in the new plan and the conceptions of the teachers on the reading and writing tasks performed by their students.*

*At the end, I propose some final considerations and possible lines of action regarding the subject.*

#### **Keywords:**

academic reading and writing, teacher's conceptions, training librarians.

## Introducción

En el presente artículo compararé los principales aspectos de la investigación realizada acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República (Udelar), en el marco de la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social). La elección de esta licenciatura obedece a distintas razones: en primer lugar, el momento institucional, debido a que durante el período en que se inició la investigación se encontraba en pleno proceso de reformulación de su plan de estudios, y en segundo lugar, la afinidad de los contenidos de la carrera con el tema de tesis. En este sentido, es importante considerar que para el ejercicio de la bibliotecología como disciplina profesional y académica resulta crucial el conocimiento de la cultura discursiva de la bibliotecología y la ciencia de la información, así como la de las demás disciplinas. Entonces, si bien la formación de lectores y escritores expertos resulta fundamental en las distintas carreras que se imparten en la universidad, es claro que en esta adquiere una importancia singular.

Mi interés en investigar este tema surgió a partir del supuesto inicial de que los docentes y los responsables del diseño de los planes de estudios no perciben la formación de los estudiantes como enunciadores académicos dentro de las responsabilidades propias o de la institución. En virtud de que la universidad debería contri-

buir a formar a los estudiantes como miembros de una comunidad académica y también discursiva, entendí pertinente confirmar o descartar estas ideas de partida mediante el análisis de los modos en que se incorpora la enseñanza de lectura y escritura académicas tanto en los planes de estudios como en las prácticas docentes manifestadas por los profesores.

A su vez, durante el desarrollo de la investigación, que comenzó con el análisis de los planes de estudios vigentes, me planteé la existencia de un posible hiato entre los fundamentos de las acciones institucionales y las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus estudiantes. Me estoy refiriendo aquí a aquellas teorías implícitas que orientan sus prácticas en tanto síntesis de conocimientos que estarían en la base de sus decisiones y acciones (Makuc, 2008).

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

En cuanto a los objetivos específicos, estos consistieron en conocer las relaciones existentes entre la producción teórica sobre la enseñanza de lectura y escritura académicas y los fundamentos de las acciones institucionales que se proponen al respecto en la carrera

seleccionada, y analizar las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus alumnos.

En adelante, el trabajo se organiza de acuerdo al siguiente orden: en primer lugar, reseñaré los aspectos más relevantes del marco teórico conceptual que guio la investigación. En segundo lugar, presentaré los aspectos metodológicos y algunas cuestiones operativas sobre la aplicación de las técnicas. En tercer lugar, desarrollaré el análisis de la información obtenida, a la luz de lo planteado en el marco teórico. Por último, plantearé las consideraciones finales y esbozaré algunas posibles líneas de acción con respecto al tema.

## Marco teórico conceptual

Como marco teórico conceptual de esta investigación retomé conceptualizaciones de diferentes autores. Una de ellas es la noción de *género discursivo* de Bajtín. Para este autor, las distintas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua, de ahí que el carácter y las formas de ese uso sean tan multiformes. Bajtín sostiene que el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de esas esferas, no solo por su contenido y estilo verbal, sino, sobre todo, por su composición o estructuración. «Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados,

a los que denominamos géneros discursivos» (2005: 248). Bajtín plantea que la riqueza y diversidad de los géneros es inmensa, y que en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica esa esfera. Las múltiples manifestaciones científicas son uno de los ejemplos que aporta en la selección de una gran variedad de géneros que van desde las réplicas de un diálogo cotidiano hasta los géneros literarios. Del mismo modo, entendí que el concepto de *habitus* de Bourdieu también es central para analizar la enseñanza de lectura y escritura de acuerdo a los requisitos que demanda la universidad. Esta idea remite a una serie de esquemas conformados e interiorizados a lo largo de la historia de cada individuo que median en su percepción del mundo y en sus modos de actuar en él. Se trata de «sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones...» (Bourdieu, 2007: 86). Estos esquemas interiorizados por los individuos gravitan en la forma en que se desempeñan en el campo universitario.

A su vez, las ideas de *comunidad textual* (Stock, cit. por Olson, 1998), *comunidad discursiva* (Beacco y Moirand, 1995, cit. por Bermúdez, 2009) y *cultura discursiva de las disciplinas* (Carlino, 2005) fueron consideradas por su pertinencia para entender las características de los procesos de lectura y escritura en el nivel universitario.

En relación con esto, las preocupaciones acerca de los modos de ayudar a los estudiantes a participar discursivamente en este nuevo ámbito han dado lugar a diferentes enfoques sobre el tema. Uno de ellos es la alfabetización académica, que, según Carlino, «señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la

universidad...» (2005: 13-14). Desde esta postura se insiste en que son los docentes de las distintas asignaturas los responsables de introducir a los estudiantes en esa cultura. A su vez, otros enfoques se centran en los procesos cognitivos y metacognitivos que inciden en la comprensión y producción de textos académicos (Barco y Lizarriturri, 2005) o en la reflexión sobre los distintos géneros de la comunicación, la estructuración de los textos, la construcción del enunciador y el enunciatario y la dimensión argumentativa que atraviesa todos los discursos (Di Stefano y Pereira, 2004; Di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006).

### Aspectos metodológicos

Se empleó un diseño de investigación cualitativo. Las técnicas aplicadas fueron análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Los documentos analizados comprenden los dos planes de estudios de la carrera, el que data de 1987 (con modificaciones en 1993) y el plan aprobado en 2012. En cuanto a las entrevistas, identifiqué dos categorías de informantes: por un lado, responsables de acciones institucionales —en este caso, integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios—, y por otro, integrantes del plantel docente de la carrera de Bibliotecología.

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

Por otra parte, en las entrevistas a docentes empleé la estrategia del muestreo deliberado, procurando apuntar, como señala Flick (2007), a la variación máxima en la muestra. En este tipo de muestreo —intencional o deliberado— se selecciona la muestra de modo directo, para asegurar la presencia de elementos necesarios para

la investigación (Gil Pascual, 2011). Es así que seleccioné informantes del primero y del último año de la carrera, de modo de «revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo» (Flick, 2007: 82). Se trata de una representatividad no estadística sino estructural, con la intención de que quedaran delineadas las diferentes posiciones de los docentes en cuanto a las tareas de lectura y escritura de sus alumnos, que podrían ser distintas dependiendo de si se trata de un tramo inicial o final. Se trató de un total de 18 entrevistas.

### Desarrollo del análisis

En la presentación y análisis de la información obtenida incluiré, en primer lugar, lo planteado en los documentos institucionales; en segundo lugar, los discursos de las integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios, y en tercer lugar, los discursos de los docentes.

### Los documentos institucionales

Del análisis de los dos planes de estudios de la carrera surge que el tema de la lectura y la escritura y, más precisamente, la incorporación de la alfabetización académica son asuntos que emergen con más definición en el nuevo plan. Por su vigencia, es en ese plan que me centraré a partir de ahora.

En este plan de estudios, aprobado en 2012, se plantea que en el Ciclo Inicial se introduce al estudiante en los principios de la alfabetización académica, se cita el concepto de alfabetización académica de Carlino y se señala que estas actividades atraviesan toda la carrera, aumentando sus niveles de complejidad.

Un aspecto interesante es que, como parte de la implementación de este nuevo plan de estudios, se incluyó una unidad curricular específica denominada Universidad y Alfabetización Académica. De alguna manera, esto constituye una paradoja, en virtud de

que en la perspectiva de Carlino — que es la autora en la que se inspira la propuesta—, si bien estos cursos son importantes, la alfabetización académica requiere un abordaje desde cada una de las materias.

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

Para acercarme a los fundamentos de las acciones institucionales sobre la enseñanza de lectura y escritura académicas en la carrera —y, en particular, para conocer los sustentos de la incorporación de la alfabetización académica—, consideré pertinente entrevistar a las integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios. En la presentación y análisis de la información organizaré los discursos de las entrevistadas considerando las siguientes dimensiones: a) los problemas identificados por las informantes en cuanto a las tareas de lectura y escritura que realizan los estudiantes; b) el marco teórico en el que se sustenta la propuesta de alfabetización académica realizada en el plan; c) cómo deberían ser abordados esos problemas, y d) quiénes entienden que deberían ocuparse de implementar la alfabetización académica. Cabe destacar que ninguna de las entrevistadas aludió a un buen desempeño de los estudiantes. Al respecto, una de ellas sostuvo: «... yo creo que en general no es bueno... los chicos y chicas que vienen de secundaria vienen mal, vienen con problemas de expresión escrita, de expresión oral, de argumentación, ni que hablar de pedir ya otras cosas... como esto que te decía de tener idea de cómo se usa el trabajo de otros». Otra planteó que se trata de un desempeño muy básico: «Hoy lo tienen muy básico [al desempeño en lectura], muy básico. Hay excepciones, ¿no?... hay excepciones de gente, no sé por qué, no sé las causas, si porque estudiaron de otra manera, si porque tuvieron una familia diferente, si porque les gustó la lectura de chicos...». Como vimos,

cada individuo es portador de una serie de esquemas conformados e interiorizados en su historia que median en su percepción del mundo y en sus formas de actuar en él, y esto se relaciona claramente con lo que dice la entrevistada.

Por otra parte, cuando pregunté a las entrevistadas acerca de los «principios» de la alfabetización académica, los presentaron como una serie de conceptos bastante disímiles, que a veces poco tenían que ver con los planteos teóricos. Las entrevistadas que mencionaron la fundamentación teórica de la propuesta señalaron, principalmente, que se basa en los planteos de Carlino. En otros casos, dijeron desconocer los fundamentos o no hicieron explícito un sustento teórico en sus explicaciones.

Con respecto a los contenidos de la alfabetización académica, las informantes plantearon la incorporación de cuestiones como teoría de la lectura, metodología del trabajo intelectual, introducción a la vida universitaria y competencias lingüísticas.

Por último, las entrevistadas no manifestaron una visión unánime con respecto a quiénes deberían ocuparse de la alfabetización académica. En este sentido, si bien desde este enfoque se reconoce la importancia de un abordaje conjunto entre profesores de distintas disciplinas, se privilegia el papel de los docentes de las asignaturas. Sin embargo, en las entrevistas encontré que, aunque en algunos casos la alfabetización académica podría ser competencia de bibliotecólogos, estos no ocupan un papel destacado.

### La palabra de los docentes

Como mencioné, uno de los supuestos de partida que guiaron esta investigación fue el de que los responsables de las acciones institucionales y los docentes no perciben la formación de los estudiantes, en tanto enunciadores académicos, dentro de las competencias propias o de la institución. A su vez, durante el desarrollo del trabajo, me planteé la existencia de una po-

sible distancia entre los fundamentos de las acciones institucionales y las concepciones de los docentes. Para acercarme a esas concepciones, consideré las siguientes dimensiones de análisis: a) el desempeño típico de los estudiantes en lectura y escritura, así como las causas que los informantes atribuyen a ese desempeño; b) los modos en que conciben la propuesta de alfabetización académica planteada en el plan de estudios; c) sus formas de actuar en la práctica, en cuanto a los tipos de trabajos de lectura y escritura que solicitan a sus estudiantes, así como los apoyos que manifiestan brindarles para la realización de esas tareas, y d) a quiénes entienden que incumbe la tarea de llevar adelante la propuesta de alfabetización académica.

Cuando consulté a los profesores sobre el desempeño típico de sus estudiantes en lectura y escritura, hubo claras diferencias entre los de primero y los de cuarto año. Los profesores de primero mencionaron problemas como la pobreza en el lenguaje, la falta de lectura, las dificultades para «construir frases», las faltas de ortografía, las dificultades para sintetizar textos, las marcas de oralidad en la escritura y el débil manejo de la ortografía básica. Estos problemas fueron atribuidos, entre otras razones, a la mala formación que los estudiantes traían, no solamente de secundaria, sino también de primaria. Los profesores de cuarto manifestaron distintos matices, desde aquellos que plantearon la persistencia de problemas ortográficos, de redacción y de síntesis, hasta quienes afirmaron que el nivel de los trabajos es de excelencia. Los docentes no hicieron referencia a los desafíos que implica leer y escribir en la universidad, sino que, más bien, se centraron en el déficit que traen de los niveles educativos previos. Varias de las expresiones que surgieron de las entrevistas —y que dan cuenta de las representaciones de los docentes— coinciden con las quejas de los profesores de las que habla Carlino (2005), con respecto a que los estudiantes leen poco, tienen dificultades

para comprender lo que leen y problemas para expresar sus ideas por escrito. Esta autora dice que esta queja encierra un rechazo a ocuparse de la lectura y la escritura en el nivel universitario. Carlino cuestiona, además, el hecho de que la lectura y la escritura sean habilidades generalizables y que se aprenden de forma independiente y separada del aprendizaje de cada disciplina.

En cuanto a qué entienden los profesores por alfabetización académica, identifiqué tres visiones: una visión abarcativa, en la que se plantea un concepto de alfabetización académica bastante más amplio que el que se plantea en la bibliografía y en el plan de estudios; una visión un tanto inadecuada, que la identifica con la formación docente o con algunas herramientas o asignaturas necesarias para continuar con la carrera, y una visión más bien acorde a lo que se enuncia en la bibliografía o en el plan de estudios.

Los modos de actuar en la práctica (Rodrigo y otros, 1993) por los docentes fueron relevados al consultarlos sobre los tipos de trabajos escritos que solicitan a los estudiantes, los apoyos que les ofrecen en las tareas de lectura y escritura, los criterios para la recomendación de la bibliografía y los aspectos que señalan en las devoluciones de los trabajos escritos que realizan sus estudiantes. Concretamente, ante la pregunta acerca de los apoyos que manifiestan brindar a sus estudiantes, los docentes expresaron que ofrecían distintos tipos de ayudas. De todas maneras, en términos generales las intervenciones parecen ser más bien en los extremos: al solicitar las tareas y al evaluarlas, y no de forma integrada con los contenidos de las materias. A su vez, las palabras de una de las entrevistadas nos advierten sobre un posible efecto de la inclusión de la alfabetización académica como unidad curricular: «Sí, los orientamos (a los estudiantes). Pero ahora con el nuevo plan está alfabetización académica, ellos se encargan, ¿no?».

Cuando fueron consultados con respecto a su papel en la alfabetización

académica, los entrevistados coincidieron en que ese rol es más bien de apoyo o subsidiario. A modo de ejemplo, una entrevistada manifestó: «... no sé si debería participar como una cuestión obligatoria, pero podría contribuir». Otro sostuvo: «Si me lo piden estoy a la orden, yo... en eso sí. Digo, te digo si me lo piden, porque en realidad ha quedado a cargo de otro compañero, ¿no?». Esto pone de manifiesto, entre otros aspectos, la necesidad de sensibilizar y formar a los docentes en estos temas. A juicio de los entrevistados, algunas características de quienes deberían desempeñarse en alfabetización académica son: conocer la universidad y la realidad de los estudiantes, tener formación pedagógica, metodológica y en tecnologías de la información y comunicación, ser investigador o tener formación lingüística.

En resumen, los docentes —particularmente los de primero— plantearon la idea del déficit que traen sus alumnos de secundaria así como diversas expectativas con respecto a la incorporación de la alfabetización académica que van más allá de lo que lo que dice el plan de estudios. Si bien relataron algunas experiencias de apoyo a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura —aunque predominó el estilo que Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) denominan intervención periférica—, no se visualizaron a sí mismos con un rol protagónico en la propuesta, y tampoco establecieron una vinculación estrecha entre las actividades de lectura y escritura de sus alumnos y sus procesos de aprendizaje.

### Consideraciones finales y recomendaciones

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

En este sentido, las ideas manejadas por los docentes no se condicen con la perspectiva teórica que orienta el plan de estudios, lo que podría significar un desafío para la institución. Como resultado del análisis de los documentos institucionales, encontré que en el plan de 1987 (modificado en 1993) los asuntos relativos a la lectura y la escritura no están muy presentes. En cambio, en el plan aprobado en 2012 se incorpora la alfabetización académica, que es, en definitiva, una de las formas de abordar la lectura y la escritura en el nivel universitario. Por un lado, esto denota un interés institucional de ocuparse de estos temas, y por otro, resulta llamativo que, cuando profundicé sobre los fundamentos de la propuesta en las entrevistas a las responsables de la elaboración de este plan, encontré que varias de las informantes no estaban interiorizadas en los fundamentos teóricos de la alfabetización académica y la existencia de otras corrientes que tratan la temática de la lectura y la escritura en educación superior.

De todas formas, cabe resaltar aquí la importancia de que se hayan incorporado estos asuntos en el diseño curricular, lo que representa un avance respecto del plan anterior. Lo que quiero destacar, entonces, es la importancia de la incorporación del tema en el nivel de las acciones promovidas institucionalmente, y las posibilidades que brinda la propuesta para realizar —eventualmente— adaptaciones en su implementación.

Por otra parte, me interesa señalar algunos desajustes entre el papel que deberían cumplir los docentes de las distintas unidades curriculares en una propuesta como la que se realiza y las concepciones de los profesores entrevistados con respecto a las tareas de lectura y escritura de sus alumnos. Por supuesto, no hay una representación única acerca del desempeño del alumnado, y tampoco los estudiantes son vistos como un grupo homogéneo. Los docentes expresaron, además, la idea de que no son ellos quienes deben tener un papel protagónico a la hora de implementar la alfabetización

académica. Sin embargo, cuando los consulté sobre los apoyos que brindaban a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura, relataron diferentes tipos de ayudas. De todas formas, esas acciones no son sistemáticas y en general no parecían estar entrelazadas con la enseñanza de los contenidos de las materias.

En este sentido, aunque en otra escala, los resultados se asemejan a los hallazgos obtenidos en la reciente investigación realizada en Argentina por Carlino y su equipo (Carlino, 2013; Carlino y otros, 2013), en la que se procuró conocer de qué modo los profesores de institutos de formación docente conciben las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje de los contenidos de sus materias. Allí se analiza lo que los docentes dicen que hacen para apoyar a los estudiantes en las tareas de producción y comprensión textual. Los resultados de esa investigación revelaron el predominio de la inclusión «periférica» del trabajo con la lectura y la escritura, ya que los docentes manifestaron intervenir en los extremos: para solicitar las tareas y para calificarlas. Esos hallazgos, a juicio del equipo investigador, indican que, si bien las activi-

dades de lectura y escritura están presentes en las asignaturas, reciben un tratamiento marginal o inadecuado si se espera promover su aprendizaje como prácticas de estudio específicas de cada disciplina. A su vez, en esa investigación se encontró que las acciones predominantes a nivel institucional son los talleres de lectura y escritura separados del resto de la enseñanza, y que los docentes de las demás materias tienden a depositar en esos espacios la responsabilidad sobre los modos en que se lee y se escribe. De alguna manera, esa tensión también quedó sugerida en los discursos de algunos docentes que entrevisté, cuando aclararon que con la implementación de la alfabetización académica serían los profesores de esa unidad curricular los responsables de apoyar a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura. En este sentido, si bien aludieron a la importancia de colaborar en ese espacio, se ubicaron siempre en un lugar subsidiario o de apoyo. Como recomendación, destaco entonces la importancia de formar a los docentes acerca de las diferentes modalidades de enseñanza de lectura y escritura académicas, de modo de orientarlos con respecto a su posible

papel en el diseño e implementación de estrategias que ayuden a sus estudiantes a leer y escribir de acuerdo a los requisitos que demanda la universidad. De esta forma, se contribuiría a evitar el riesgo de que atribuyan al equipo responsable de la unidad curricular que se encargará de la alfabetización académica en el nuevo plan la responsabilidad casi exclusiva de llevar adelante esa tarea.

En definitiva, en esta investigación analicé, por un lado, el diseño curricular y, por otro, el discurso de los docentes acerca del desempeño de sus estudiantes. En cuanto a las reflexiones de los profesores sobre las tareas de lectura y escritura que proponen a sus alumnos, estas contribuyeron a perfilar de una manera más clara sus ideas o conceptos sobre los estudiantes que las realizan. Por supuesto, son muchos los asuntos susceptibles de ser investigados en relación con este tema; en tal sentido, el estudio de las prácticas concretas de los profesores y, especialmente, de las consignas de tareas en tanto textos de enseñanza son aspectos complementarios que sería provechoso indagar en futuras investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARCO, S. y LIZARRITURRI, S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la Universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1998). *El nivel educativo sube: Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.
- BERMÚDEZ, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En E. NARVAJA de ARNOUX (dir.): *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 34-61). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- (dir.) (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-136. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>.
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. CARLINO (coord.): *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida.

- DI STEFANO, M., PEREIRA, M. C. y PIPKIN, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo & Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior* (16), 119-135.
- ESCUELA UNIVERSITARIA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS AFINES (1993). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Bibliotecología*. Recuperado del sitio web de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, en [http://www.eubca.edu.uy/ensenanza/licenciatura\\_en\\_bibliotecologia\\_plan\\_de\\_estudios.php](http://www.eubca.edu.uy/ensenanza/licenciatura_en_bibliotecologia_plan_de_estudios.php).
- (2012). *Plan de estudios para las carreras de grado de la EUBCA: Licenciatura en Bibliotecología y Licenciatura en Archivología*. Recuperado de <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/ensenanza/Plan%20Estudios%20EUBCA.pdf>.
- (n. d.). *Malla curricular de la Licenciatura en Bibliotecología*. Recuperado del sitio web de la Facultad de Información y Comunicación, en [http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/malla%20curricular%20bibliotecologia\\_0.pdf](http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/malla%20curricular%20bibliotecologia_0.pdf).
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.
- GIL PASCUAL, J. (2011). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.
- MAKUC, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41 (68), 403-422. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.