

Prospectiva de la formación de profesionales de la información para las Sociedades del Conocimiento

Lina Escalona Ríos
Elsa Esperanza Barber
Nancy Bentivegna
Coordinadoras



Z668
P767

Prospectiva de la formación de profesionales de la información para las sociedades del conocimiento / coordinadoras Lina Escalona Ríos, Elsa Esperanza Barber, Nancy Bentivegna. – Primera edición. – Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2025.

x, 562 páginas. – (Educación bibliotecológica)

ISBN: 978-607-587-116-5

1. Educación bibliotecaria (Educación continua). 2. Profesionales de información. 3. Sociedad de la información. 4. Teoría del conocimiento. I. Escalona Ríos, Lina, editor. II. Barber, Elsa, editor. III. Bentivegna, Nancy, editor. IV. Serie.

Revisión académica: Lina Escalona Ríos, con la colaboración de Jazmín Areli Norberto Hurtado y Daniel Pozos Chávez

Revisión bibliográfica y citación del manuscrito: Jazmín Areli Norberto Hurtado

Corrección de estilo del manuscrito: Diana Serena Palacios

Diseño de portada: *LOGIEM, Análisis y Soluciones S. de R. L. de C. V.*

Primera edición, febrero 2025

D. R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas
y de la Información

Circuito interior s/n, Torre II de Humanidades,
pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C. P. 04510,
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México

ISBN: 978-607-587-116-5

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Publicación dictaminada

Impreso y hecho en México

Índice

Presentación	ix
-------------------------------	-----------

Selene Violeta Castillo Rojas

A MANERA DE PRÓLOGO: CONSEJOS DE QUIEN BIEN LOS QUIERE.	1
--	----------

Judith Licea de Arenas

I. La formación de los profesionales de la información en la actualidad

INFLUENCIAS DEL USO DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA	17
---	-----------

María Teresa Múnera Torres

ANÁLISIS DE LOS PARADIGMAS Y MÉTODOS EDUCATIVOS ACTUALES Y LOS DESAFÍOS FUTUROS QUE IMPACTAN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN	31
--	-----------

José Antonio Torres-Reyes

María de Lourdes Treviño Martínez

Norma Esperanza Mesías Rodríguez

LA VALORACIÓN DEL MATERIAL IMPRESO DENTRO DE LAS ASIGNATURAS DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA: ¿CÓMO HACER QUE LAS NUEVAS GENERACIONES VALOREN ESTE TIPO DE MATERIAL?	55
---	-----------

Suyín Ortega Cuevas

Leticia López Huerta

Alejandro Arnulfo Ruiz León

PROYECTO BRÚJULA. NAVEGANTES DEL FUTURO. GUÍA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE PERFILES DE EGRESO DESDE EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES HUMANAS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN	73
--	-----------

Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

José Daniel Moncada Patiño

ELEMENTOS JURÍDICOS NECESARIOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN PARA LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO.	97
Juan Ricardo Montes Gómez	
FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERFIL LABORAL DE LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA EN LA REGIÓN DE VALPARAÍSO (CHILE).	117
Nelson Alvarado Sánchez	
Ingrid Espinoza Cuitiño	
Cecilia Jaña Monsalve	
LAS EXPERIENCIAS DE BIBLIOTECARIOS COMO DOCENTES DENTRO DE LOS COLEGIOS QUE IMPLEMENTAN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL . . .	149
Shindy Karen Vásquez Marquez	
Javier Carmona Rincón	
EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTROL BIBLIOGRÁFICO	169
Eduardo Pablo Giordanino	
LA CAPACITACIÓN LABORAL COMO SEMILLERO DE LA PROFESIONALIZACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA	197
Alfonso López Hernández	
EXPERIENCIA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE ASIGNATURAS DE LOS PROGRAMAS DE ARCHIVÍSTICA Y BIBLIOTECOLOGÍA DE LA ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (COLOMBIA)	215
Yulieth Taborda Ramírez	
María Camila Restrepo Fernández	
Camilo García Morales	
Ana María Peña González	
LA LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UANL.	235
Adriana Guadalupe Olivares Vargas	
LA FORMACIÓN DE LOS ARCHIVISTAS Y LOS DERECHOS HUMANOS	255
Francisco de la Cruz Vázquez	

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS A DISTANCIA EN BIBLIOTECOLOGÍA	273
--	-----

María Isabel Martínez Contreras

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIGITALES, BIBLIOTECA COMUNITARIA CASABLANCA DE SUBA, CASO DE ESTUDIO	293
---	-----

Camilo Castaño García

PROYECCIÓN ESTRATÉGICA DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR CALABAZAR DE SAGUA A PARTIR DEL ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL	305
--	-----

Ivian Alomá Medina

EJERCICIO DOCENTE FRENTE AL FENÓMENO DE PANDEMIA	327
--	-----

Suyín Ortega Cuevas

Noé Ríos Emicente

Selene Violeta Castillo Rojas

LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	347
---	-----

Rosa María Martínez Rider

II. Prospectiva de la formación de profesionales

PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA. ENFOQUES, DIMENSIONES E INDICADORES	375
---	-----

Johann Pirela Morillo

Lina Escalona Ríos

PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA INFORMACIÓN ANTE EL SURGIMIENTO DE LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES.	389
--	-----

Brenda Cabral Vargas

LINEAMIENTOS PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE PERTINENCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA EN ARGENTINA	415
--	-----

Nancy Blanco

Federico Cápula

RETOS DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, DOCUMENTAL Y HUMANÍSTICA EN EL CONTEXTO ACTUAL	431
Francisco Javier García Marco	
LA GESTIÓN DEL PATRIMONIO DOCUMENTAL ARTÍSTICO COMO PROSPECTIVA EDUCATIVA EN FORMACIÓN BIBLIOTECONÓMICA	467
Patricia Brambila Gómez	
COMPETENCIA PROFESIONAL EN EL BIBLIOTECARIO UNIVERSITARIO: GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA	485
Mayre Barceló-Hidalgo	
MODELO PARA LA REDACCIÓN DEL GÉNERO ACADÉMICO-ESTUDIANTIL EXAMEN PARCIAL ESCRITO DESDE EL ENFOQUE DE ALFIN	511
Rita Cid-Reyes	
Juan Daniel Machin-Mastromatteo	
Merizanda María del Carmen Ramírez-Aceves	
Javier Tarango Ortiz	
EL BIBLIOTECÓLOGO COMO EDUCADOR PARA LA LIBERTAD: EL PAPEL DE LA BIBLIOTECA COMO PROMOTORA DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS	543
Argenis Rodríguez Salinas	

Modelo para la redacción del género académico-estudiantil examen parcial escrito desde el enfoque de ALFIN

RITA CID-REYES

JUAN DANIEL MACHIN-MASTROMATTEO

MERIZANDA MARÍA DEL CARMEN RAMÍREZ-ACEVES

JAVIER TARANGO ORTIZ

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Se ha comprobado que el éxito académico de un estudiante depende en gran medida de la habilidad que tenga para manejar información.

Michael Eisenberg

INTRODUCCIÓN

La alfabetización informacional (ALFIN) es crucial para todos los estudiantes, especialmente para los universitarios. Independientemente de la carrera, el estudio siempre implica lectura, escritura e investigación. En este contexto, cuando se habla de investigación en la formación del estudiante, no se refiere a la investigación científica, sino a aquella basada en textos, donde la principal actividad consiste en el manejo de información. Así, el estudiante se forma como investigador al involucrarse en actividades de

aprendizaje que requieren pensamiento crítico, trabajo en equipo, lectura atenta, escritura académica y discusión grupal. Estas actividades, adecuadamente diseñadas y aplicadas de manera ordenada, preparan al estudiante para participar activamente en las actividades académicas.¹

Aunque los conocimientos y habilidades ALFIN están presentes en todas las actividades académicas, generalmente no se enseñan de manera explícita. Algunas investigaciones evidencian una clara necesidad: una instrucción prolongada a lo largo de la carrera, acompañada de retroalimentación que oriente el progreso del estudiante. Una propuesta didáctica orientada hacia este objetivo requiere, además de las competencias ALFIN, una base pedagógica y otra didáctica para organizar la enseñanza, así como los materiales y recursos necesarios para lograr los objetivos establecidos. En este trabajo se describe una propuesta didáctica con estas características, a través del desarrollo de los siguientes tres puntos:

- La formación académica del estudiante y ALFIN.
- El Ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN.
- Modelo para la redacción del género académico-estudiantil examen parcial escrito desde el enfoque de ALFIN.

LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE Y ALFIN

Un estudiante acude a la universidad para formarse o instruirse en la disciplina que eligió. Cada disciplina es única; sin embargo, hay otra parte de la formación que permea

1 Ann M. Johns, "Students as researches: Investigating text, processes, and contexts", 92-113.

todas las áreas por igual y que tiene que ver con las herramientas intelectuales y sociales que influyen en el aprendizaje. El paso por la universidad implica, por tanto, aprender a pensar, investigar, fomentar la curiosidad, la creatividad, relacionarse con personas que persiguen los mismos objetivos profesionales y mejorar las habilidades de lectura y escritura de nivel superior.

La alfabetización se relaciona con las prácticas de lectura y escritura, mientras que la alfabetización informacional (ALFIN) ubica estas prácticas en el marco de un proceso de investigación académica donde el manejo de la información es el eje central. El creciente interés por la enseñanza de ALFIN en la universidad responde a la necesidad de formar estudiantes hábiles en lectura, escritura e investigación académicas, de calidad aceptable para su nivel.

Aunque no existe una única definición de ALFIN, se entiende como un conjunto de habilidades relacionadas con “[...] el acceso, manejo, uso, almacenamiento y evaluación de la información, sin importar el medio donde se presenta o las herramientas utilizadas para mediarlo”.² Más aún, Sales indica que ALFIN consiste en “[...] descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear, comunicar, guardar y compartir información. Pero es más que eso, se preocupa por la aplicación de competencias, atributos y confianza necesaria para hacer el mejor uso de la información y para interpretarla juiciosamente”.³ Por otro lado, Marzal afirma que ALFIN consiste en “[...] inculcar conocimientos y habilidades en la gestión de la información, en el uso y aplica-

2 Juan D. Machin, “Thinking Outside of Literacy: Moving Beyond Traditional Information Literacy Activities”, 288.

3 Dora Sales, “Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018”, 2.

ción de los contenidos, y en la edición y comprensión del conocimiento obtenido”.⁴

De estas definiciones se deben destacar tres aspectos. Primero, todas enfatizan el uso de la información, lo que demuestra que ALFIN no se limita a aprender a usar la biblioteca, sino que abarca un proceso de investigación cuya complejidad puede variar. Segundo, implica varias competencias. Sales,⁵ por ejemplo, menciona la competencia lingüística, discursiva y argumentativa. Tercero, en el ámbito de la enseñanza, el término “inculcar” empleado por Marzal⁶ sugiere la idea de aprender a base de repetir constantemente una actividad. El factor tiempo es esencial para el desarrollo de ALFIN, para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y demostrar actitudes, hábitos y valores. Sin duda, Sonntag⁷ tiene razón cuando dice que implementar ALFIN en el aula es todo un reto, pero es necesario asumirlo porque ALFIN está implicada en todas las actividades académicas.⁸

Se considera que ALFIN contribuye significativamente a la formación del estudiante, tal como indica la cita del epígrafe de este texto.⁹ Esta cita justifica su enseñanza en el aula, al reconocer que el dominio de las habilidades relacionadas con el manejo de la información es un factor determinante para el éxito académico, ya que el estudio gira en torno a la información. Por lo tanto, formar a un estudiante implica otorgarle las herramientas intelectua-

4 Miguel Á. Marzal, “Definición de conceptos relacionados con la alfabetización informacional”, 197.

5 Dora Sales, “Definición de alfabetización...”, 2.

6 Miguel Ángel Marzal, “Definición de conceptos relacionados...”, 197.

7 Gabriela Sonntag, “Las mejores prácticas en la pedagogía de la alfabetización informacional”, 303-319.

8 César Plúa *et al.*, “Alfabetización informacional y competencias informacionales en ciencias de la educación: una perspectiva iberoamericana”, 1-11.

9 Michael Eisenberg, “Information Literacy: Essential Skills for the Information Age”, 39-47.

les para desempeñarse eficazmente en sus estudios, como afirman Afebende y Oluwaseun.¹⁰ Así pues, es necesario que la enseñanza de ALFIN en el nivel universitario tenga en cuenta tres características: a) que sea explícita, b) que se prolongue a lo largo de toda la carrera y c) que se base en una teoría pedagógica adaptada a los objetivos.

En el siguiente apartado se explica la teoría pedagógica elegida para este estudio, con el fin de proponer una enseñanza explícita de ALFIN con su respectivo material didáctico reutilizable a lo largo de toda la carrera, para que el estudiante pueda practicar de forma continua.

EL CICLO DE ESCRITURA ACADÉMICA DESDE EL ENFOQUE DE ALFIN

La Pedagogía del Género es una propuesta teórica y práctica para la enseñanza de la escritura, que surge de la lingüística sistémico-funcional (LSF) y promueve, además del análisis del texto, la formación de lectores y escritores autónomos.¹¹ La reciente incursión de la lingüística en las aulas responde a la necesidad de subsanar la deficiente formación discursiva de los estudiantes en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Según Mostacero y Villegas,¹² la causa de esta deficiencia se debe al enfoque del diseño curricular tradicional, que en lugar de ser instruccional es más bien remedial.

10 Godwi Afebende y Oluwaseun Akin-Fakorede, "Information Literacy Studies: A Panacea for Creativity, and Information for Educational Reforms in Nigeria", 1-13.

11 Ilene Rojas-García *et al.*, "Alfabetización académica y pedagogía del género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo", 225.

12 Ruy Mostacero y César Villegas, "La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora", 7.

La falta de instrucción y de ejercicios prácticos sobre la redacción académica y los elementos lingüísticos involucrados en esta tarea impide que los universitarios presenten un texto de calidad aceptable para su nivel. Este hecho resalta la necesidad de una transformación pedagógica hacia un enfoque realmente instruccional, que vaya más allá de la estructura de la lengua y se adentre en el discurso.¹³

Existen diferentes enfoques para abordar la enseñanza de la escritura. Badger y White¹⁴ describen los tres principales para el nivel superior: producto, proceso y género discursivo. Reconocen que, en la práctica, ocurre una combinación de todos ellos, aunque predomina uno sobre los demás. En la *Tabla 1* se muestran las características y etapas que cada uno propone.

Tabla 1.
Enfoques para la enseñanza de la escritura

Enfoque	Descripción	Etapas
<i>Producto</i>	Concibe la escritura como un conocimiento lingüístico, con especial atención en el uso correcto del vocabulario, la sintaxis y la cohesión textual.	1. Familiarización. 2. Escritura controlada. 3. Escritura guiada. 4. Escritura libre.
<i>Proceso</i>	Considera la escritura como un ejercicio de habilidad lingüística, y el desarrollo de esta habilidad como un proceso inconsciente que ocurre como resultado de las actividades de aprendizaje que el docente facilita para tal fin.	1. Preescritura. 2. Composición. 3. Revisión. 4. Edición.
<i>Género</i>	Considera que la escritura está relacionada con el conocimiento de la lengua y con un propósito social; por eso, sostiene que varía según el contexto en el que se produce y, por lo tanto, cada género se enmarca en una situación social en particular que determina sus características.	1. Modelar (o ejemplificar) el género discursivo que se pretende enseñar. 2. Construcción conjunta de un texto (docente y estudiantes). 3. Construcción independiente del texto (sólo estudiantes).

Fuente: Badger y White, 2000, 156-157.

13 Ruy Mostacero y César Villegas, “La pedagogía del discurso...”, 6-16.

14 Richard Badger y Goodith White, “A process Genre Approach to Teaching Writing”, 153-160.

A diferencia de los enfoques basados en el producto y en el proceso, el enfoque de género discursivo considera la escritura como una práctica sociodiscursiva. Por lo tanto, el contexto resulta fundamental y decisivo para varios aspectos implicados en la redacción. Debido a esto, se le considera el enfoque más completo, ya que reconoce la relación entre texto y contexto. En esta propuesta didáctica predomina el enfoque del género discursivo, el cual se define como un:

[...] proceso social, orientado a objetivos y realizado en etapas; social porque inevitablemente estamos tratando de comunicarnos con otros [...], orientado a objetivos porque siempre tenemos un propósito al escribir y [...] realizado en etapas en tanto que usualmente nos toma más de un paso alcanzar nuestros objetivos.¹⁵

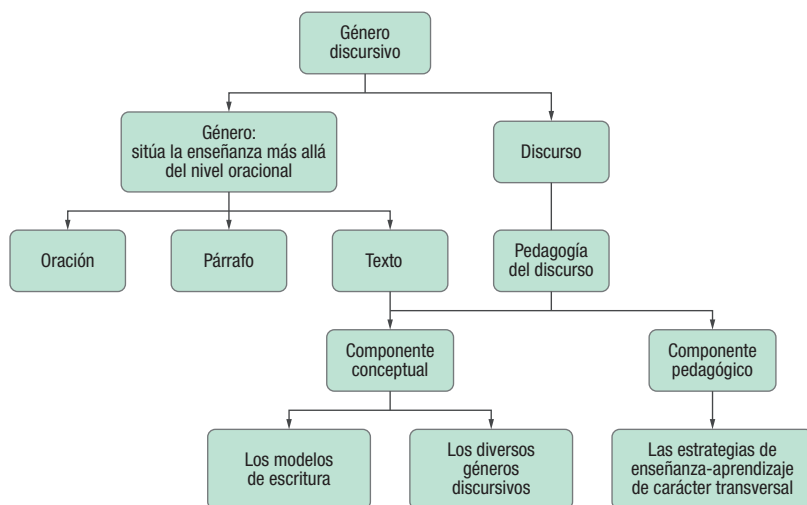
De acuerdo con esta definición, el género discursivo abarca tres conceptos clave: social, objetivo y etapas. En el caso del estudio que aquí se describe, centrado en el género del examen parcial escrito, el aspecto social implica, por ejemplo, familiarizarse con el “idioma” de la comunidad académica, con el fin de entender el mundo y ser entendido por otros, así como para integrarse a dicha comunidad. El objetivo, en este caso, es la evaluación parcial, que consiste en responder un examen escrito para someterlo a evaluación y obtener una calificación. Finalmente, las etapas o pasos para llevar a cabo esa evaluación consisten, a grandes rasgos, en recibir el examen, comprender las instrucciones y resolverlo de acuerdo con lo solicitado.

La enseñanza del género discursivo integra dos ejes: el del género y el discurso. El primero indica que el análisis supera el nivel estructural de la lengua (palabra, oración y párrafo) para adentrarse en el nivel textual, donde es posi-

15 Ilene Rojas-García *et al.*, “Alfabetización académica...”, 227.

ble reconocer un género como tal. Por otro lado, en el caso del discurso, o, mejor dicho, de la pedagogía del discurso, se centra en el análisis de dos componentes: uno conceptual y otro pedagógico.¹⁶ En la *Figura 1* se presentan de manera gráfica los elementos implicados en el diseño de un curso con este enfoque. Se observa, por ejemplo, que el componente conceptual implica seleccionar un modelo de escritura y el género discursivo que se pretende enseñar. Para este estudio, se eligió la pedagogía de la escritura basada en el género discursivo y, como género, el examen parcial escrito. Luego, el componente pedagógico requiere la selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, optando por la microenseñanza. Ésta consiste en tareas breves que suelen realizarse en tres pasos e incluyen lectura, escritura e investigación.

Figura 1.
Enfoques para la enseñanza de la escritura



Fuente: elaboración propia, a partir de Mostacero y Villegas, 2017, 7-8.

16 Ruy Mostacero y César Villegas, “La pedagogía del discurso...”, 8.

La pedagogía del género discursivo en el aula supone una ventaja en los siguientes tres aspectos:

- El estudiante concibe los distintos géneros discursivos como fenómenos semióticos, intersubjetivos e intertextuales, lo que le permite transferir gradualmente lo aprendido a otros géneros académicos.
- A través de la perspectiva sociodiscursiva de la escritura, el estudiante descubre el sentido de las actividades de lectura y escritura que realiza en clase.
- Ofrece al estudiante la posibilidad de dominar progresivamente la redacción de cada género discursivo que se utiliza y elabora en la disciplina que estudia, con lo cual facilita su transición de novato a experto.

Así, aunque esta propuesta didáctica en particular se enfoque únicamente en un género académico-estudiantil, su contenido es aplicable a otros géneros, ya que todos involucran lectura, escritura e investigación. Sin embargo, es necesario reconocer que llevar la formación lingüística al aula representa una dificultad considerable tanto para docentes como para estudiantes, ya que no sólo implica enseñar gramática, sino también “[...] el conjunto de significados, reglas, valores, relaciones de poder y géneros relevantes que constituyen las prácticas sociales de una comunidad”;¹⁷ en este caso, la comunidad académica. Probablemente, ésta sea la razón por la cual este tipo de estudios basados en la lingüística no llegan al aula y, por lo tanto, no impactan en la didáctica. Sin embargo, esto a la vez justifica la necesidad de indagar en propuestas didácticas creativas dirigidas tanto al docente como al estudiante, para aplicarlas y evaluar su impacto.

17 Désirée Motta-Roth, “The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy”, 321.

Cuando se aplica la pedagogía del género en el diseño de un curso, se hace a través de lo que Motta-Roth¹⁸ denomina el Ciclo de redacción académica, que consiste en tres momentos: a) la exploración del contexto, b) la exploración del género discursivo y c) el proceso de producción del texto. La exploración del contexto implica el reconocimiento del ambiente que rodea el uso y la elaboración del género en cuestión; la exploración del género discursivo es un análisis detallado de las características del género que se pretende enseñar a escribir; y, finalmente, el proceso de producción abarca cada uno de los pasos que llevan a la elaboración del texto, incluyendo la redacción, la edición y la revisión.

La propuesta didáctica que aquí se presenta toma como punto de partida este Ciclo de redacción académica para la enseñanza desde el enfoque del género discursivo, pero con una modificación propia, integrando una fase exploratoria de ALFIN y otra fase de socialización al final del ciclo. Este cambio dio como resultado el Ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN (*Figura 2*). En los siguientes párrafos se describe en qué consiste cada una de las cinco fases y cómo se aplican en este estudio.

18 Désirée Motta-Roth, "The Role of Context in Academic...", 335-336.

Figura 2.

Ciclo de escritura académica desde el enfoque del ALFIN



Fuente: elaboración propia.

LA EXPLORACIÓN DEL CONTEXTO

Esta etapa exploratoria tiene dos objetivos: a) comprender las condiciones sociales en las que se produce y consume un género discursivo, y b) identificar el uso de los elementos formales de la lengua.¹⁹ El contexto, por lo tanto, depende del género discursivo que se pretende enseñar a escribir, y viceversa. En esta investigación, el contexto es el académico. Un análisis general de este contexto incluiría, por ejemplo, el “[...] conjunto de conceptos, valores y creencias que generalmente van juntos, asociados con la vida universitaria, con la que los estudiantes [...] interac-

19 Désirée Motta-Roth, “The Role of Context in Academic...”, 329-330.

túan a través de los textos”.²⁰ Se trata de un primer acercamiento al ambiente discursivo en el que interactúan las personas que desempeñan una actividad donde tiene lugar un género discursivo académico.

Como resultado de este análisis, el estudiante obtiene información relacionada con el género discursivo. Un ejercicio como éste, en el ámbito de una investigación, le permitiría descubrir los temas principales o los más actuales, los enfoques teóricos que se emplean, las revistas científicas más importantes del área, la manera en que se publica en ellas, quién las publica y quién las lee.²¹

Uno de los conceptos más importantes que se estudian en esta etapa exploratoria es el de registro, en este caso, el registro académico. Éste se refleja en el estilo del lenguaje, las prácticas o actividades típicas, las interacciones entre quienes participan y los medios a través de los cuales se realiza la comunicación.²² El estudio del registro se relaciona con cuestiones externas al texto y su análisis incluye tres conceptos: campo, tenor y modo. A continuación, se explica cada uno en el marco de esta investigación:

- **Campo:** se refiere al contexto de la situación y se analizan dos niveles: a) la naturaleza de la actividad social, y b) el dominio de la experiencia con la que se relaciona la actividad. En este caso, se trata de la elaboración de un trabajo académico que será evaluado con el objetivo de obtener una calificación. Esto implica cumplir con requisitos establecidos por el docente, quien los define no de manera arbitraria, sino conforme al contexto. También implica reconocer el nivel de experiencia o

20 Désirée Motta-Roth, “The Role of Context in Academic...”, 326.

21 Désirée Motta-Roth, “The Role of Context in Academic...”, 330.

22 Anis Bawashi y MaryJo Reiff, “Genre in Linguistic Traditions: Systemic Functional and Corpus Linguistics”, 31.

familiaridad con la tarea, es decir, si el estudiante es un experto o un novato.²³

- Tenor: se relaciona con la interacción entre los participantes, incluyendo los roles y valores. Al tratarse de un contexto institucional, existen dos roles: docente y estudiante. En los valores de la interacción hay una relación jerárquica en la que el docente tiene autoridad; es quien da guía, orientación y órdenes o instrucciones sobre el examen.²⁴
- Modo: es el rol que tiene el lenguaje en este contexto y se materializa en el texto. Incluye cuatro aspectos: a) el modo retórico (puede ser informar, explicar, proponer); en este caso, es argumentar, b) el turno: diálogo o monólogo, c) el medio: puede ser escrito o hablado, y d) el canal: fónico o gráfico. Estas decisiones están condicionadas por los puntos anteriores.²⁵

Mediante este ejercicio de exploración contextual, el estudiante aprende el “idioma” de la comunidad académica, lo que le brinda la confianza necesaria para integrarse gradualmente en las prácticas de lectura y escritura, hasta lograr un desempeño óptimo.

LA EXPLORACIÓN DEL GÉNERO DISCURSIVO

Esta etapa consiste en un análisis detenido del género que se pretende enseñar a escribir. Existen muchos géneros discursivos, entre los cuales se encuentran los académicos. Éstos se dividen en dos partes: los que competen a los

23 Anis Bawashi y MaryJo Reiff, “Genre in Linguistic...”, 31; Ilene Rojas *et al.*, “Alfabetización académica...”, 224-246.

24 Ilene Rojas *et al.*, “Alfabetización académica...”, 227.

25 Ilene Rojas *et al.*, “Alfabetización académica...”, 227.

docentes y los propios de los estudiantes, conocidos como género académico-estudiantil o académico-formativo. Estos textos están destinados a la instrucción, difusión o evaluación.²⁶

En la categoría de los textos dedicados a la evaluación, también se encuentran los de acreditación, como la investigación, tesina, reseña, memoria, monografía, disertación, trabajo de grado, trabajo final y los exámenes.²⁷ Todos estos textos comparten ciertas características, como tener un mismo objetivo comunicativo, que es la evaluación o acreditación, y el mismo tipo de audiencia especializada, en este caso, el docente evaluador. También comparten el registro académico disciplinar, que determina el uso de la lengua en este contexto. Sin embargo, para efectos pedagógicos, resulta necesario resaltar un rasgo que divide a estos géneros en dos categorías: los conceptos de microgénero y macrogénero. Una tesis de grado es un ejemplo de macrogénero, mientras que un examen parcial escrito es un microgénero.

Esta distinción se realiza con el objetivo de señalar que la propuesta didáctica presentada se enfoca en el microgénero (parcial escrito). El proyecto defiende la idea de que las competencias ALFIN requieren práctica guiada y constante a lo largo de la carrera, con el propósito de que, al concluirla, el estudiante esté mejor preparado y familiarizado con la redacción de textos académicos y con el proceso de investigación. Si durante la carrera logra cierto dominio de los microgéneros, la elaboración de un macrogénero posteriormente no le resultará una tarea titánica ni desconocida. En el siguiente subtema se describe

26 María E. Bitonte y Mauro Lo Coco, "El género parcial", 239-240; Gloria Borioli *et al.*, "El parcial presencial escrito en Ciencias de la Educación", 111-120.

27 René Venegas *et al.* "Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura", 249.

el género del examen parcial escrito, y se adelanta que la enseñanza desde esta perspectiva teórica se enfoca en los recursos discursivos y léxico-gramaticales seleccionados para la construcción del texto.

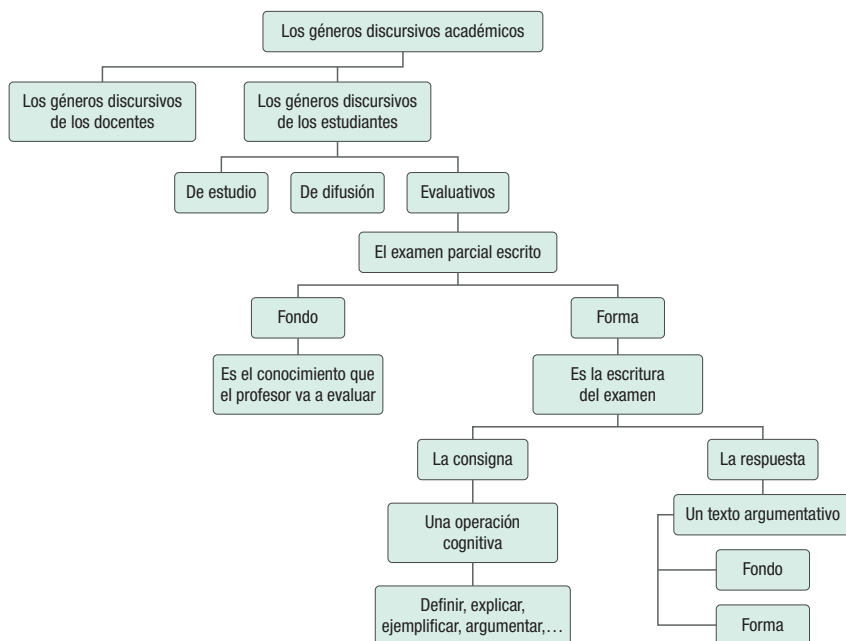
EL EXAMEN PARCIAL ESCRITO

El examen parcial es “[...] un texto escrito por los estudiantes en el que exponen sus conocimientos de un tema para ser evaluados por un profesor. Esta exposición se basa en lectura y confrontación de textos provenientes de un corpus bibliográfico dado con anticipación”.²⁸ Sin embargo, no sólo se evalúa el conocimiento, sino también la habilidad del estudiante en el manejo de la bibliografía del curso, la calidad de la lectura realizada y la posterior redacción del examen.

En la *Figura 3* se muestra que el examen parcial escrito se compone de dos partes: fondo y forma. El fondo se refiere al conocimiento a evaluar, es decir, la comprensión de los temas estudiados en clase. Por otro lado, la forma tiene que ver con la estructura, que consiste en dos partes: la consigna (pregunta) y la respuesta.

28 María E. Bitonte y Mauro Lo Coco, “El género parcial”, 239.

Figura 3.
Partes del examen parcial escrito



Fuente: elaboración propia.

La consigna indica lo que el estudiante debe hacer e incluye las características y requisitos que debe cumplir. Su objetivo es orientar la tarea mediante determinados verbos propositivos como explicar, definir, comparar, confrontar, ejemplificar, describir, resumir, enumerar, clasificar, distinguir, justificar o argumentar. El éxito de un examen depende, en gran medida, de que el estudiante comprenda la operación cognitiva que se le solicita en la consigna, es decir, el significado de estos verbos, ya que sólo así responderá correctamente. Sin embargo, uno de los principales problemas que suele dificultar la solución de un examen

es la disimilitud en los verbos de la consigna. Esto es lo que Borioli llama “zona de desacuerdos”,²⁹ refiriéndose a la discrepancia entre la expectativa del docente y lo que el estudiante realiza. Además de esto, otros errores frecuentes que los autores mencionan son: el léxico, la cohesión, la coherencia, los deícticos y las relaciones lógicas entre secuencias, así como el registro o contexto lingüístico.

La segunda parte corresponde a la respuesta del examen, que suele ser un texto expositivo o argumentativo; en este caso, se optó por este último. La estructura de un texto argumentativo incluye introducción, exposición de hechos, exposición de los argumentos y conclusión.³⁰ En cuanto a los aspectos gramaticales y pragmáticos a nivel oracional, se encuentran: los conectores, el léxico, los tiempos verbales, los deícticos, las marcas de modalización, los implícitos y la intertextualidad.³¹ En el plano del contenido, se estudian los tipos de argumentos: los de definición, analogía, autoridad, ejemplos, causas o los deductivos.³²

En resumen, el género parcial escrito es un examen cuya respuesta es un texto académico que el estudiante escribe con el objetivo de recibir una calificación que refleje conocimiento disciplinar, habilidades ALFIN y conocimiento del género (tanto del parcial como del texto argumentativo). La elección del género parcial para este estudio se justifica por las siguientes razones:

- Es una vía de acceso a la investigación académica.
- Rescata el trabajo previo hecho en clase (lecturas, discusiones, exposiciones, esquemas, guías de lectura).

29 Gloria Borioli *et al.*, “El parcial presencial escrito...”, 116.

30 Teodoro Álvarez, “El texto argumentativo”, 47-88.

31 Teodoro Álvarez, “El texto argumentativo”, 47-88.

32 Teodoro Álvarez, “El texto argumentativo”, 47-88; Anthony Weston, introducción a *Las claves de la argumentación*, 11-17.

- Fomenta la lectura crítica y la redacción académica de nivel superior.
- Al tratarse de un género evaluativo, suele ir acompañado de una rúbrica que sirve de guía para el proceso de elaboración al estudiante y de retroalimentación para el docente.
- Fomenta el desarrollo de varias competencias universitarias a la vez: ALFIN, lingüística, discursiva y argumentativa.
- Es el género académico-estudiantil más utilizado y probablemente el más abandonado desde el punto de vista didáctico e investigativo.

EL TEXTO ARGUMENTATIVO

El estudio del texto argumentativo es un elemento clave en la enseñanza del género parcial escrito, ya que constituye la respuesta del examen. Álvarez-Angulo indica que la argumentación no es sólo una estructura lingüística y discursiva, sino que también está relacionada con el contenido, la contextualización y las marcas o indicadores argumentativos.³³ Según el mismo autor, un texto argumentativo se define como el “[...] conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etcétera”.³⁴ Esta definición coincide con lo que generalmente se entiende por texto argumentativo. Sin embargo, en la práctica, cuando se le pide a un estudiante que escriba un texto argumentativo, la idea de modificar el juicio del lector (o sea, del docente) supone un obstáculo para él, ya que no logra encajar el hecho de in-

33 Teodoro Álvarez, “El texto argumentativo”, 48.

34 Teodoro Álvarez, “El texto argumentativo”, 48.

tentar convencer a su profesor sobre lo que está escribiendo, dado que el texto se basa en los temas vistos en clase y en la bibliografía del curso.

Por este motivo, la enseñanza del texto argumentativo en el aula adquiere un matiz distinto, ya que el examen parcial se basa en “[...] lectura previa, cuidadosa y reflexiva de la bibliografía y apuntes tomados en clase”.³⁵ El examen, es decir, el texto argumentativo, debe reflejar estos elementos, lo que en la práctica implica presentar argumentos. Al hacer esto y respaldarlos con sus respectivas citas de autoridad, el estudiante demuestra que detrás del ejercicio ha realizado una lectura atenta, ha reflexionado, ha habido discusión ya sea en clase o fuera de ésta, tomó y consultó sus apuntes y realizó una investigación para complementar todo lo anterior con una aportación personal. Para todo esto, se ponen en marcha las habilidades ALFIN.

Por tal motivo, la didáctica de este tipo de textos considera seis elementos: a) las situaciones de argumentación, b) la estructura base de los argumentos, c) las operaciones específicas de la argumentación, d) las estrategias y procedimientos retóricos, e) las unidades lingüísticas, y f) la planificación.³⁶ El contenido de cada uno de estos elementos proporciona una guía estratégica de enseñanza-aprendizaje sobre la argumentación y la redacción del texto argumentativo.

35 María E. Bitonte y Mauro Lo Coco, “El género parcial”, 239.

36 Joaquim Dolz, “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”, 68-70.

LA EXPLORACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN)

Las competencias ALFIN integradas en este estudio se tomaron del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (en adelante, Marco) publicado por la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL).³⁷ Éste es un documento que se utiliza como guía o referencia para el diseño de cursos con este enfoque. Su contenido “[...] se fundamenta en un grupo de conceptos centrales interconectados, con opciones flexibles para su implementación”.³⁸

Estos conceptos centrales, también llamados bases, son los siguientes: a) la autoridad científica, b) el proceso de creación de información, c) el valor de la información, d) la investigación como una búsqueda estratégica, e) la conversación académica, y f) la búsqueda de información como una exploración estratégica. Todos tienen una estructura de tres partes: primero, el concepto central de ALFIN que se pretende abordar; luego, una lista de sugerencias sobre cómo ponerlo en práctica; y, por último, una serie de actitudes que una persona alfabetizada en ALFIN suele poner en práctica. Dicha estructura encaja con el enfoque por competencias de conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser), lo que lo convierte en un documento fácil de adaptar tanto para cursos como para materiales de trabajo como “[...] guías de estudio, mapas conceptuales e instrumentos de evaluación” con los cuales impartir la enseñanza.³⁹

37 Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL), *Marco de Referencia para habilidades en el manejo de información en la educación superior*.

38 Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL), *Marco de Referencia...*, 3.

39 Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL), *Marco de Referencia...*, 18.

Debido a que no es un documento prescriptivo, sino una serie de pautas o recomendaciones, está diseñado para que se integre gradualmente en diversos niveles (básico, intermedio o avanzado), lo que da lugar a la posibilidad de diseñar la instrucción de ALFIN a lo largo de la carrera.⁴⁰ Las competencias ALFIN se integran en este proyecto con la “Guía de ALFIN en diez pasos” (*Figura 4*), que consiste en un proceso de investigación breve pero completo de inicio a fin.

Figura 4.
Guía de ALFIN en diez pasos



Fuente: elaboración propia.

⁴⁰ Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL), *Marco de Referencia...*, 19; Holly Hendrigan *et al.*, “A Case Study and Call to Action: Incorporating the *ACRL Framework* for Information Literacy in Undergraduate CS Courses”.

EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL TEXTO

Generalmente, la didáctica de la escritura se enfoca en un proceso de tres etapas: planificación, redacción y revisión, y este caso sigue ese mismo modelo. La originalidad radica en la forma en que se llevan a cabo estas tres fases respecto a lo que se enseña, los objetivos y las estrategias empleadas.⁴¹ Como se mencionó anteriormente, en este estudio se propone la microenseñanza, también conocida como mini tareas.⁴² Esta estrategia facilita la regulación de la complejidad de las actividades de lectura, escritura e investigación, mediante tareas cuya característica principal es la brevedad. Los componentes de las actividades de aprendizaje son: a) información, ideas y ejemplos, b) práctica independiente y c) redacción de un texto breve.

LA SOCIALIZACIÓN DE LA ESCRITURA

Esta última fase, que cierra el ciclo, tiene como propósito ofrecer un momento y un espacio para la reflexión sobre el sentido de la escritura y su relación con la formación del estudiante, así como con su desarrollo intelectual y social. La reflexión toma como punto de partida las tareas realizadas a lo largo de los nueve módulos anteriores, recopiladas en un Portafolio que da prueba de los avances y logros obtenidos en todo el proceso, así como de las frustraciones y obstáculos superados. Es una etapa de cierre, en la que predomina la participación oral y voluntaria.

41 Ilene Rojas *et al.*, "Alfabetización académica...", 224-246.

42 Adriana Bolívar y Rebecca Beke, "La alfabetización en el discurso académico", 23.

MODELO PARA LA REDACCIÓN DEL GÉNERO ACADÉMICO-
ESTUDIANTIL EXAMEN PARCIAL ESCRITO DESDE
EL ENFOQUE DE ALFIN

El modelo que se presenta es una propuesta didáctica que surge en respuesta a la necesidad de desarrollar las habilidades de lectura, escritura e investigación en el nivel universitario. Como ya se ha explicado, se fundamenta en una teoría retórico-discursiva que considera el conocimiento de la lengua y las convenciones del discurso como necesarios para el desarrollo de las competencias ALFIN. El modelo se compone de tres etapas (exploración, producción y socialización) en las que se integran 10 módulos (Anexo 1). Cada módulo, a su vez, se divide en ejes, y cada eje en pasos. A continuación, se describe brevemente el contenido de cada etapa.

a) Etapa de exploración

Incluye los módulos 1 a 3 y abarca las fases de exploración: el contexto, el género discursivo y la alfabetización informacional (*Tabla 2*). El objetivo de esta sección es que el estudiante se familiarice con el ambiente sociodiscursivo en el que se encuentran los géneros que se utilizan en la universidad y, en particular, los de la carrera que estudia. Además, al incluir una sección dedicada a ALFIN, se le proporcionan las herramientas necesarias para el manejo de información, ya que, sin importar el género discursivo que deba elaborar a lo largo de sus estudios profesionales, la información siempre será un elemento presente.

Tabla 2.
Etapa 1. De exploración

Subetapas	Módulos
1/3 Exploración del contexto académico	Módulo 1 Exploración del contexto de la evaluación académica
2/3 Exploración del género discursivo académico-estudiantil	Módulo 2 Exploración del género académico-estudiantil examen parcial escrito
3/3 Exploración de la alfabetización informacional	Módulo 3 Exploración de la alfabetización informacional

Fuente: elaboración propia.

b) Etapa de producción del texto

Esta sección constituye la parte medular del proyecto y es también la más extensa. Incluye los módulos del 4 al 9, que se organizan en tres partes: a) planificación y preparación (módulos 4 a 7), b) redacción (módulo 8) y c) revisión, corrección y edición del texto (módulo 9) (*Tabla 3*).

Tabla 3.
Etapa 2. El proceso de producción

Subetapas	Módulos			
1/3 Planificación y preparación	Módulo 4 El punto de partida: las ideas	Módulo 5 Acopio de información	Módulo 6 Lectura crítica de la información	Módulo 7 Análisis y organización de la información para poder escribir
2/3 Redacción	Módulo 8 Redacción del texto			
3/3 Revisión, corrección y edición	Módulo 9 Revisión, corrección y edición del texto			

Fuente: elaboración propia.

1/3 Planificación y preparación

La sección dedicada a la planificación y preparación del texto abarca los módulos del 4 al 7. Las actividades integradas comienzan con una lectura atenta de la bibliografía del curso para identificar ideas interesantes que puedan convertirse en preguntas de investigación (módulo 4). Posteriormente, se lleva a cabo un proceso de acopio de información para buscar la respuesta a dicha pregunta (módulo 5). Una vez que se dispone de suficiente información, el siguiente paso es realizar una lectura crítica del material recopilado (módulo 6). Finalmente, la información se organiza en fichas (de citas o apuntes) para elaborar un borrador, con lo cual se cierra esta primera sección (módulo 7).

2/3 Redacción

Esta etapa incluye únicamente el módulo 8 y comienza con el borrador que el estudiante realizó en el módulo anterior. Se estudian nociones básicas sobre la estructura de la lengua española, semántica, lexicología, morfología, sintaxis y lingüística del texto. También se abordan las convenciones del discurso implicadas en la redacción académica, como las del discurso escrito (variedad lingüística y registro), las convenciones normativas (acentuación, ortografía y puntuación) y las convenciones del discurso académico (manual de estilo, uso de citas y estilo impersonal). Posteriormente, se redacta el texto hasta obtener la versión final mediante un proceso gradual que incluye oración, párrafo y texto.

3/3 Revisión, corrección y edición del texto

Esta etapa incluye únicamente el módulo 9, donde se realizan de manera teórica y práctica las tres actividades del título: revisar, corregir y editar el texto. Se utilizan instrumentos de evaluación y también la “Guía para la revisión de un texto: cinco aspectos que revisar”.

c) Etapa de socialización de la escritura

La principal actividad de esta etapa, que corresponde al módulo 10 (*Tabla 4*), es la reflexión sobre la experiencia obtenida. Además de la evaluación del docente, se incluye la del propio estudiante y la de un compañero (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), a través de un proceso de socialización grupal en el que se discute el trabajo realizado a lo largo de los nueve módulos anteriores. La etapa concluye con una actividad relacionada con la comunicación, difusión y divulgación científica, en la que los estudiantes adaptan su texto a un formato distinto y lo publican en un sitio de internet.

Tabla 4.
Etapa 3. De socialización

1/1 Socialización de la escritura	Módulo 10 Socialización de la experiencia en torno a la escritura académica
--------------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Aunque todo el proyecto gira en torno a un sólo género discursivo, el examen parcial escrito, el enfoque pedagógico desde el que se estudia se eligió considerando su transferibilidad a otros géneros discursivos académicos. Al fin y al cabo, las actividades de lectura, escritura e investigación, que se enfatizan, están presentes en cualquier género académico-estudiantil. El proyecto de enseñanza-aprendizaje de la redacción académica desde el enfoque de ALFIN en conjunto aporta las siguientes ventajas:

- Las competencias ALFIN se aplican por igual a cualquier género académico-estudiantil, sin importar la carrera.
- Los problemas más recurrentes en la redacción académica se encuentran a nivel de microestructura, por lo que las estrategias de microenseñanza son una opción ideal para el diseño de las actividades de aprendizaje.
- El enfoque de microenseñanza permite graduar la complejidad de una tarea, lo que facilita al docente ofrecer una retroalimentación más específica.
- Al tratarse de un género discursivo de la categoría evaluativa, va acompañado de un instrumento de evaluación; en este caso, una rúbrica que también sirve como guía para la elaboración del texto.
- Como parte de la formación del estudiante, incluye el saber utilizar los instrumentos de evaluación.
- El enfoque de la pedagogía del género discursivo a través del Ciclo de escritura académica contribuye al desarrollo de tres competencias: lingüística, discursiva y ALFIN.

La aportación de esta propuesta didáctica no se limita a la impartición de un curso o taller, sino que pretende ir más allá, al proporcionar material didáctico y de consulta que se pueda utilizar cada vez que se requiera elaborar una tarea. Como tal, es un apoyo para el docente, el estudiante y la enseñanza.

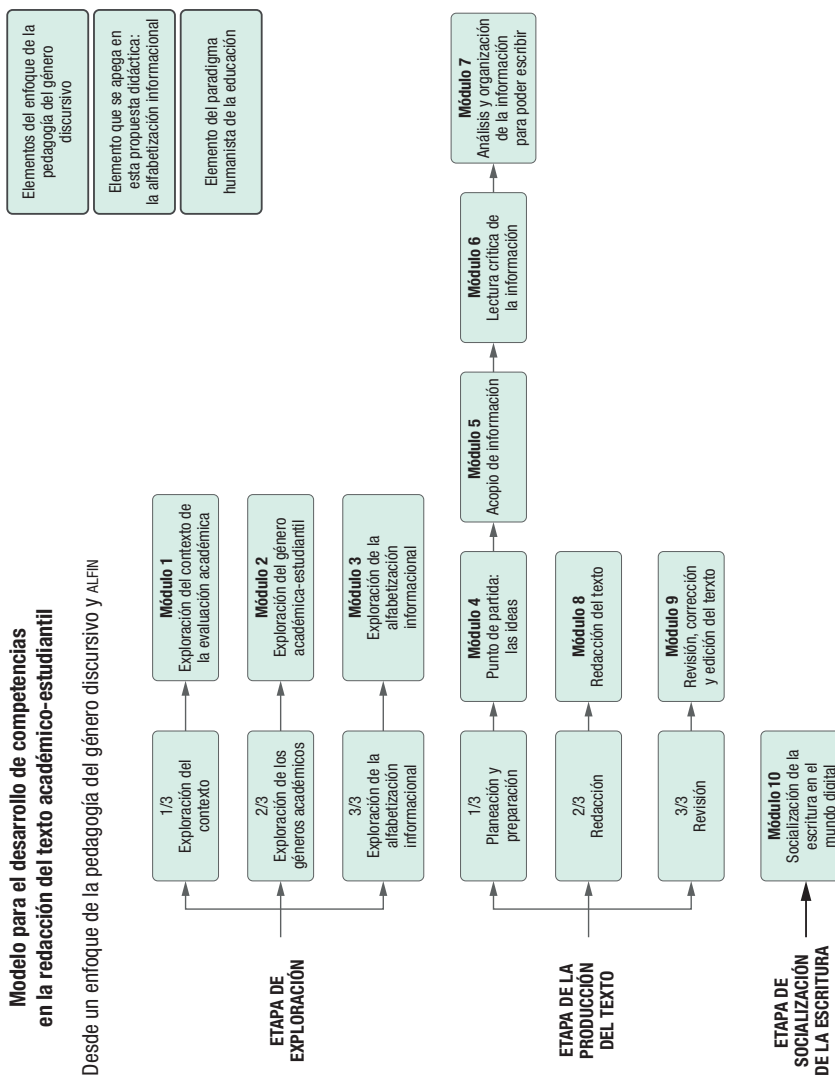
BIBLIOGRAFÍA

- Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL). *Marco de Referencia para habilidades en el manejo de información en la educación superior*. 2016. https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/Framework_Spanish.pdf.
- Álvarez-Angulo, Teodoro. "El texto argumentativo". Teodoro Álvarez-Angulo. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001, 47-88.
- Afebende, Godwi; Akin-Fakorede, Oluwaseun. "Information Literacy Studies: A Panacea for Creativity, and Information for Educational Reforms in Nigeria". *International Journal of Education Development*, 22, núm. 1 (2018), 1-13.
- Badger, Richard; White, Goodith. "A process Genre Approach to Teaching Writing". *ELT Journal*, 54, núm. 2 (2000), 153-160.
- Bawashi, Anis; Reiff, Mary-Jo. "Genre in Linguistic Traditions: Systemic Functional and Corpus Linguistics". Anis Bawashi y Mary-Jo Reiff. *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 2010, 29-40.
- Bitonte, María Elena; Lo Coco, Mauro. "El género parcial". María Elena Bitonte y Mauro Lo Coco. *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y escritura en la educación superior. Manual de actividades de taller de lectura y escritura II*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno, 2013, 239-240.

- Bolívar, Adriana; Beke, Rebeca. "La alfabetización en el discurso académico". Adriana Bolívar y Rebecca Beke (Comp.). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 2011, 15-40.
- Borioli, Gloria; Altamirano, Cecilia; Murúa, Maximiliano. "El parcial presencial escrito en Ciencias de la Educación". *Cuadernos de Educación*, 19, núm. 19 (2021), 111-120.
- Dolz, Joaquim. "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (1995), 65-77.
- Eisenberg, Michael. "Information Literacy: Essential Skills for the Information Age". *DESIDOC: Journal of Library and Information Technology*, 28, núm. 2 (2008), 39-47.
- Hendrigan, Holly; Mukunda, Keshav; Cukierman, Diana. "A Case Study and Call to Action: Incorporating the *ACRL Framework* for Information Literacy in Undergraduate CS Courses". 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education. doi.org/10.1145/3341525.3387401.
- Johns, Ann M. "Students as researchers: Investigating text, processes, and contexts". Ann M. Johns. *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, 92-113.
- Machin-Mastromatteo, Juan Daniel. "Thinking Outside of Literacy: Moving Beyond Traditional Information Literacy Activities". *Information Development*, 30, núm. 3 (2014), 288-290. <http://dx.doi.org/10.1177/0266666914537955>.
- Marzal, Miguel Ángel. "Definición de conceptos relacionados con la alfabetización informacional". Javier Tarango y Gabriela Mendoza-Guillén (Eds.). *Didáctica básica para la alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones, 2012, 177-200.

- Motta-Roth, Désirée. "The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy". Charles Bazerman, Adair Bonini y Débora Figueirido (Eds.). *Genre in a Changing World*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 2009, 321-354.
- Mostacero, Ruy; Villegas, César. "La pedagogía del discurso: antecedentes y función transformadora". *Acción Pedagógica*, 26 (2017), 6-16.
- Plúa, César; Quindemil, Eneida; Rumbaut, Felipe. "Alfabetización informacional y competencias informacionales en ciencias de la educación: una perspectiva iberoamericana". *Revistas de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6 (2021), 1-11.
- Rojas García, Ilene; Olave Arias, Giohanny; Cisneros Estupiñán, Mireya. "Alfabetización académica y pedagogía del género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49, núm. 1 (2016), 224-246. doi dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011.
- Sales, Dora. "Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018". *Anales de Documentación*, 23, núm. 1 (2020), 1-5. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>.
- Sonntag, Gabriela. "Las mejores prácticas en la pedagogía de la alfabetización informacional". Javier Tarango y Gabriela Mendoza-Guillén (eds.). *Didáctica básica para la alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones, 2012, 303-319.
- Venegas, René; Zamora, Sofía; Galdames, Amparo. "Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49, núm. S1 (2016), 247-279.
- Weston, Anthony. Introducción a *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel, 2006, 11-17.

ANEXO 1



Prospectiva de la formación de profesionales de la información para las Sociedades del Conocimiento.

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información / UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial: Sergio J. Sepúlveda H. y Angélica Valenzuela. Revisión especializada y formación editorial: LOGIEM, ANÁLISIS Y SOLUCIONES S. DE R. L. DE C. V. Corrección de pruebas: Carlos Ceballos Sosa y Marcos Emilio Bustos Flores. Fue impreso en papel cultural de 90 g en los talleres de Servicios Editoriales Albatros. Av. Benito Juárez M. 26 L.14, colonia El Molino Tezonco, C. P. 09960. Ciudad de México. Se terminó de imprimir en febrero de 2025.