

Propuestas metodológicas para la articulación de la enseñanza de géneros y formatos académicos en las carreras de Bibliotecología de la UNaM

Adriana Villafañe¹
Gustavo Simón
Marcela Da Luz
Universidad Nacional de Misiones (Argentina)

Resumen

El presente trabajo muestra el diseño esbozado dentro de las carreras de Bibliotecología de la UNaM en lo relacionado a la gradación de la enseñanza de los diversos formatos o tipos textuales que conforman los géneros académicos. La lectoescritura ocupa un lugar primordial dentro de las prácticas pedagógicas de la universidad y el manejo de los géneros académicos es una competencia que debe desarrollar el alumno. Con la implementación de la Licenciatura en Bibliotecología, se generó un intercambio de ideas para lograr el pasaje hacia el grado en una carrera que durante más de treinta años formó profesionales técnicos. Se creó una comisión de docentes integrada por los autores de esta ponencia para diseñar el dispositivo pedagógico de implementación, teniendo en cuenta diversas cuestiones que atañen a la formación académica en los diversos niveles de la carrera y qué herramientas serían las más importantes para que los futuros egresados puedan desplegar sus competencias.

Introducción

Durante el año 2012, con la implementación de la Licenciatura en Bibliotecología en nuestra universidad, se produjo un interesante debate que resultó en un acuerdo sobre que debía arbitrarse una manera efectiva que permitiese a los alumnos (futuros licenciados) encarar el desafío de la escritura del trabajo final de grado. La tarea no era sencilla por varios motivos entre los que destacaremos dos: el diseño de la carrera y la integración de las primeras cohortes.

Con respecto al diseño de la carrera, la Licenciatura se ha montado sobre la Tecnicatura, agregando a los tres años de la segunda, un cuarto año compuesto por dos materias de cursado común con otras carreras -Metodología de la investigación y Estadística II- y cuatro específicas de la Licenciatura en Bibliotecología -tres Seminarios donde se abordan diversas cuestiones de Organización y Tratamiento, Gestión y Tecnologías de la Información y el Taller de Tesis-. Esto hace que en los

¹ Adriana Villafañe, noevillafae@yahoo.com.ar; Gustavo Simón, gustavo_simon26@yahoo.com.ar; y Marcela Da Luz, marceladaluz7@gmail.com - Departamento de Bibliotecología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

tres primeros años convivan en las aulas técnicos y licenciados, sin ninguna distinción de perfiles. Esto dificulta la enseñanza de los diversos géneros académicos porque, por un lado, no se puede desarrollar un trabajo intensivo pues se debe respetar el perfil del técnico; mientras que por otra parte, como no se puede dejar todo librado al cuarto año de la carrera, se deben implementar algunas cuestiones que hacen más ardua la cuestión del cursado de la tecnicatura.

Las primeras cohortes de cursado de la Licenciatura están conformadas por bibliotecarios graduados en diversos momentos de los casi cuarenta años de presencia de la carrera de Bibliotecología en la UNaM. Es así que conviven realidades y formaciones muy diversas de cuatro planes de estudios diferentes: 1974, 1986, 1995 y 2005, que involucraron procesos de enseñanza presenciales y a distancia a lo largo de todas esas etapas. La heterogeneidad en la formación y conformación de las cohortes es también una cuestión problemática, más teniendo en cuenta el distanciamiento con la formación académica y las prácticas lectoescriturales de algunos alumnos.

Como docentes de la carrera -formados y egresados en las Letras-, se nos designó la nada sencilla misión de diseñar un proyecto de trabajo que abordase la implementación de los diversos géneros académicos como contenidos curriculares en las materias de ambos planes de estudio. Luego de varias reuniones y volcando las experiencias de investigaciones pasadas y en curso, se llegó a una matriz que fue puesta a discusión en plenario en las reuniones de docentes. Nos interesaban más que nada dos cuestiones: permitir la expansión de la enseñanza de los géneros a la mayor cantidad de materias posibles -haciendo hincapié en las áreas y cátedras troncales de los tres primeros años- y acordar qué modos de hacer y pensar la lectoescritura académica se proponía implementar en el plan de estudio de los futuros Licenciados en Bibliotecología de la UNaM.

A fin de organizar la exposición en el presente trabajo, proponemos un desarrollo donde se muestren los lineamientos teóricos que nos han orientado en el desarrollo del dispositivo para, luego, mostrar el mismo en los resultados y tratar de aproximar, en las conclusiones, algunas perspectivas de trabajo que se han desarrollado a partir de la puesta en marcha del mismo y las dificultades emanadas de dicha implementación, así como reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del diseño realizado.

Toda tarea pedagógica es ardua pero necesaria, más teniendo en cuenta que gran parte del éxito de una carrera recién implementada depende de ello.

Objetivos

- Difundir el proyecto pedagógico sobre alfabetización académica en torno a la enseñanza de géneros y formatos académicos en las carreras de Bibliotecología de la UNaM.
- Propiciar un debate en torno a la lectoescritura en las carreras de bibliotecología.

Desarrollo

El proyecto, primeras orientaciones

Para poder avanzar en el diseño metodológico de la enseñanza o alfabetización lectoescritural en la producción de géneros y formatos académicos, el Departamento de Bibliotecología creó una comisión especial integrada por docentes de las cátedras de: Procesos Sociocomunicativos, Lengua y Comunicación, Procesos Discursivos Institucionales y Profesionales y Taller de Tesis. Los tres integrantes de la comisión, provenientes del campo de las Letras, encararon el proyecto pedagógico que concretaron en un dispositivo pedagógico que, partiendo desde la noción de alfabetización académica, permita el desarrollo de las competencias lectoescriturales de los alumnos de Bibliotecología y problematizara la enseñanza de los géneros académicos en la universidad, teniendo en cuenta las particularidades de la formación en Bibliotecología y Ciencia de la Información.

Para el proyecto, se tuvieron en cuenta varios aportes provenientes de la Lingüística, la Semiótica, el Análisis del Discurso y los Estudios Culturales. Se tuvieron también en cuenta el tratamiento del tema en los espacios de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, dentro de esto último queremos rescatar, aunque sea en un breve comentario, el trabajo llevado adelante por Stella Maris Fernández, quien en sus *Técnicas del trabajo intelectual* problematiza el campo cognitivo de la Bibliotecología, conectándolo con el reconocimiento de las diversas maneras de producción de la esfera académica.

Para llevar adelante lo propuesto, se diseñó un dispositivo que contemplara, por una parte, los formatos de síntesis y los géneros escritos más extensos. En sucesivas reuniones de docentes de la carrera, se acordó un corpus de géneros discursivos y formatos de síntesis que eran aquellos se demandaban en los distintos espacios curriculares. Otra propuesta del equipo a cargo fue la distribución gradual de los géneros por año y tomando algunas cátedras como encargadas de dar los primeros pasos incorporando en sus programas estos temas como contenidos programáticos. Las demás materias quedaban como responsables de continuar y

sostener el ejercicio intelectual que presupone la producción discursiva académica, apoyando con procedimientos y actividades áulicas.

El dispositivo está presentado a continuación en forma esquemática, donde se muestra la distribución de los contenidos y las cátedras responsables de los mismos:

GÉNEROS Y FORMATOS ACADÉMICOS EN LAS CARRERAS DE BIBLIOTECOLOGÍA ORIENTACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS CÁTEDRAS		
Años	Formatos de síntesis y cátedra a cargo²	Géneros y formatos académicos y cátedra a cargo
1º	<p><u>1º cuatrimestre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de fichaje (FUNDAMENTOS) - Resumen y síntesis, esquemas, viñetas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, cuadros de doble entrada, cuestionarios (LENGUA Y COMUNIC.) <p><u>2º cuatrimestre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichaje comentado (FUNDAMENTOS) - Glosario (INT. A LA INFORMÁTICA) 	<p><u>2º cuatrimestre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe de lectura (LENGUA Y COMUNIC.)
2º	<p>* Todos los anteriores +</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redes conceptuales (PROC. SOCIOCOMUNIC.) 	<p>* Todos los anteriores +</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reseña (PROC. SOCIOCOMUNIC.) - Artículo científico (PROC. SOCIOCOMUNIC.) - Proyecto de extensión (ADMINISTRACIÓN II)
3º	<p>* Todos los anteriores +</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagrama (PROC. DISC. INST. Y PROF.) 	<p>* Todos los anteriores +</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monografía (SE SUGIERE QUE TODAS LAS CÁTEDRAS LO TRABAJEN) - Resumen OMRC (CONTENIDOS II) - Ensayo (PROC. DISC. INST. Y PROF.) - Ponencia (PRÁCTICA PROFESIONAL - PROC. DISC. INST. Y PROF.) - Informe de prácticas (PRÁCTICA PROFESIONAL - PROC. DISC. INST. Y PROF.) - Proyecto de implementación de gestión bibliotecaria (TECNOLOGÍA DE LA INF. II)
Licenciatura	<p>* Todos los anteriores</p>	<p>* Todos los anteriores +</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe de campo (TALLER DE TESIS) - Entrevista - encuesta (T. T.) - Proyecto de investigación (T. T.) - Tesis (T. T.)

² Esto implica que la cátedra se ocupa de explicar y desarrollar, teórica y metodológicamente, los géneros académicos y formatos de síntesis explicitados, además de solicitarlos en sus consignas.

Este esquema constituye un documento de trabajo que está a disposición de todo el equipo docente a los fines de que sea tenido en cuenta al momento de elaborar las planificaciones y programas. La propuesta tiene una base teórica que la enmarca y la fundamenta de manera que sea legitimada en el espacio académico, teniendo en cuenta que ha surgido a partir de observaciones de los desempeños discursivos de los alumnos en las distintas cátedras de las carreras de Bibliotecología.

Acerca de la alfabetización académica

Para Paula Carlino, la universidad debe tener en cuenta que debe continuar la tarea de “alfabetizar” al alumno, para que este pueda incorporarse a la red de conocimientos que, desde las diversas cátedras, se ofrecen. Propone así a la alfabetización académica como un término que pone en evidencia cómo “los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento – no son iguales en todos los ámbitos”. El uso de este término implica entender que las habilidades de ‘alfabetización’ no se desarrollan de “una vez y para siempre”, y que ellas dependen de los intereses, propósitos, temas, clases de textos, destinatarios, situaciones comunicativas y contextos (Cfr. Carlino; 2005:13-16).

La alfabetización académica implica un “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” Así, esta noción refuerza la interrelación entre las prácticas de lenguaje y la estructuración del pensamiento que conlleva el aprendizaje en el ámbito académico superior. La alfabetización académica es un término polivalente o plurisignificativo pues también designa al “proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino; 2005: 13-14).

La lectura y la escritura conforman un componente fundamental en el desarrollo intelectual. La exposición de ideas y su articulación en la escritura -tanto al producirla como al leerla- es algo sumamente complejo que precisa un entrenamiento especial. El manejo de lo lectoescritural implica un “saber hacer” que se fue gestando a través del transcurso de la carrera, por ello, muchos especialistas (Cfr. Botta; 2007: 20) insisten en que las monografías que se presentan para la aprobación de determinadas materias constituyen un paso importante de entrenamiento, con vistas a la producción de la tesis de grado. Así, esta relación entre las producciones para las materias (monografías) y la producción final del grado (TESINA) puede servir de ejemplo sobre cómo opera la alfabetización académica en un determinado espacio y cada uno de estos escritos da lugar a que el sujeto/alumno/productor/escritor pueda conocer,

recrear y reproducir (la reproducción es una instancia primera necesaria en la alfabetización) “formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”.

El alumno no aprende sólo sobre lo que debe enunciar sino fundamentalmente sobre cómo escribir. Ese cómo es fundamental, pues lleva implícita la serie de reglamentaciones – contextualizada, para un lugar y tiempo determinado – con las que un determinado espacio académico se maneja: si se promueve una producción ensayística o se siguen cánones más rigurosos de enunciación empírica, por ejemplo.

Es importante volver a considerar a Carlino, quien posicionada desde una pedagogía crítica enfatiza y desmonta las falacias en las que se apoyan ciertas percepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Una de ellas tiene que ver con que éstas son habilidades generalizables que se aprenden, fuera de una matriz disciplinar y no se relacionan de modo específico con cada disciplina. Justamente su posición es exactamente inversa: cada espacio curricular posee sus modos enunciativos, su léxico, su estructura discursiva y su contenido referencial que determinan unos productos lectoescriturales que el alumno –por más avanzado que se encuentre en el trayecto universitarios- no maneja –en el sentido de que no los comprende cabalmente y menos aún los produce- y merece ser instruido al respecto por los docentes especialistas de esas áreas de conocimiento. Con esto, Carlino está desarmando otra falacia, la que “le tira” al docente de letras “la exclusividad” de la enseñanza de la lectura y la escritura. Es así que su perspectiva se basa en que los modos de lectura y escritura no son iguales en todos los ámbitos.

Una segunda falacia es la que sostiene que la lectura y la escritura son técnicas separadas y aprendidas de una vez y para siempre. Quienes sostienen esta bandera están negando el carácter procesual de este aprendizaje y que –por lo mencionado antes- se va aprendiendo a medida que los conocimientos disciplinares específicos van ofreciendo sus textos y sus discursos.

Desde esta perspectiva –que es la que marca nuestro norte- se aprende a leer y escribir cuando se enfrentan las prácticas de producción discursivas, cuando se consultan textos propios de cada disciplina y cuando se recibe orientación y apoyo, por parte de quienes dominan y participan de estas prácticas. La lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto. Por lo tanto, la lectoescritura se afianzará en tanto lo que deba ser aprendido sea abordado desde adentro del contexto pertinente.

Coincidimos con Cardinale (2007), quien sostiene que si se considera a la lectura y escritura en la universidad sólo como problema y no como tema a ser

enseñado dentro de los contenidos de cada disciplina, se estaría frente a “una curricula injusta”, que, incluso, negaría el principio de ciudadanía.

Para problematizar aún más el concepto de alfabetización académica, conviene detener la mirada en el aporte que, desde la Universidad Nacional de Misiones, realiza Silvia Carvallo, ampliando la propuesta de Carlino. Para Carvallo (2006), se debe hablar además de una alfabetización académica avanzada y especializada. El primer aspecto de esta alfabetización (que se caracteriza en términos de avanzada) respondería a cuestiones que se ligan con las competencias metadiscursivas y metalingüísticas que el sujeto debe desplegar al momento de la producción final de grado, donde la extensión del formato en páginas (lo usual es que el alumno no haya hecho con anterioridad un escrito tan extenso), implica nuevas cuestiones que debe manejar. Además, este sujeto no es un enunciador que se halla en una situación cualquiera, se encuentra en el umbral de egreso (su segundo umbral, luego del ingreso). Este concepto de umbral semiótico, que Carvallo retoma de Camblong (1991), resulta estratégico, pues permite mostrar la indefensión del sujeto egresante que debe estar acompañado por otro sujeto que le dé la mano para transponer esa instancia de pasaje hacia la membresía profesional; así, la figura del director cobra una importancia fundamental.

Los espacios académicos presuponen ciertos dispositivos que ya poseen en su conformación determinada historia. Esto pasa con la figura del director de tesis del cual no se puede prescindir. Precisamente, el desenvolvimiento histórico de las disciplinas ha hecho que las mismas presenten diferencias entre sí. Todas ellas (la Historia, el Turismo, las Letras, la Bibliotecología, etc.) pueden ser abordadas como esferas que tienen contacto con diferentes prácticas (Cfr. Bajtín; 1992: 248), a partir de las cuales instauran miradas, algunas veces similares, otras, opuestas, que se fundan en la adopción de diferentes paradigmas³. Cada disciplina ha generado conjuntos de enunciados que, si bien participan del conjunto de los denominados géneros académicos, poseen variantes en diversas cuestiones. Precisamente, en esa dirección apunta el segundo aspecto que abarca la noción abordada por Carvallo con respecto a la alfabetización, en cuanto se la caracteriza como especializada: no son necesariamente las mismas competencias las que deben desplegar un egresado de una carrera de Letras que otro de la de Bibliotecología, aun cuando ambas trabajen con los campos del lenguaje. El manejo de la gramática (para poner en relieve algún aspecto diferenciador) que tienen los primeros, pero no los segundos, hace que se

³ Pensemos, por ejemplo, lo que ocurre con los “Estudios culturales”, que han sido arduamente defenestrados por Sokal y buena parte de la Física, y que, sin embargo tienen una fuerte presencia en las Humanidades.

pidan una mayor conciencia metaenunciativa (una mayor puesta en escena del manejo de la escritura y la reflexión sobre la producción) en el despliegue discursivo de los letrados (Cfr. Carvallo et al; 2009: 26-28).

Pero más allá de estas cuestiones, a todas las disciplinas les resulta necesario volver a reflexionar sobre la forma de la producción escrita, y esto sólo es posible trayendo nuevamente a escena los estudios que los expertos en cuestiones discursivo-semiótico-lingüísticas han realizado en los últimos tiempos. Y una de las reapariciones novedosas que han traído estos teóricos ha sido la de la retórica, que ha jaqueado a la concepción que se tiene sobre los escritos académicos. La idea de la objetividad y de la informatividad del lenguaje científico ya no es sostenida por nadie que repunte algún crédito importante en las investigaciones de los campos del lenguaje. Es más, se insiste en el carácter argumentativo de estos tipos de textos (los académicos), ya que buscan convencer sobre las competencias del sujeto investigador/escritor y el tipo de investigación realizada. David Locke señala que “la celebrada objetividad de la escritura científica es parte de la retórica de la ciencia, no una cualidad inherente a la escritura científica per se” (Locke; 1997:263). Sostiene que no hay nada en el lenguaje que haga ver la informatividad primera y, con esto, contradice a ciertas posturas epistemológicas “clásicas” que buscaban elementos dentro del mismo lenguaje que permitieran distinguir la especial manera de enunciar de la comunidad científica. Como ejemplo de las posturas mencionadas se puede recordar a Bachelard, quien recomendaba, en *La formación del espíritu científico*, evitar ciertos obstáculos epistemológicos verbales como las “palabras esponjas”, que serían aquellas que no precisarían un significado certero y cuya ambigüedad podría propiciar cierta confusión. Mas no es la constitución del lenguaje sino el uso que hacen los enunciadores del mismo, como bien observan los pragmáticos, lo que reporta que tal enunciado sea considerado informativo argumentativo.

Desde hace tiempo se plantea, con insistencia, que la primacía de lo informativo/referencial o de lo expositivo/explicativo, en el discurso científico, es sólo una construcción mediante la cual se busca convencer acerca de que ese discurso versa sobre un objeto (referente), sin que allí medien las valoraciones del sujeto o las representaciones que éste tenga sobre el objeto discursivo y el mundo. Pero, aunque no se muestre, hay un sujeto científico/académico/enunciador que utiliza el lenguaje para convencer sobre la científicidad de su enunciado. Vista así esta cuestión, es posible sostener que el discurso científico/académico es, por sobre todo, argumentativo, pues persigue, como fin último, convencer.

Podría agregarse a esto, en consonancia con la perspectiva socio semiótica de Halliday (1982), que el discurso científico posee un registro específico, un modo

particular de uso del lenguaje, que presenta ciertas convenciones propias del ámbito. Estas se fueron gestando con el transcurso de los años, en los espacios académicos, en los que se fueron instaurando géneros discursivos (Bajtín) específicos: monografías, tesis, informes de investigación, entre otros. Entonces, la alfabetización académica avanzada implicaría dar a conocer sobre estos usos y convenciones acerca de la representación del lenguaje y su plasmación en los géneros (discursivos) académicos. No se trata sólo de que el alumno sepa escribir correctamente (desde el punto de vista gramatical, por ejemplo) sino que sepa distinguir, por ejemplo, los usos propios de la esfera, como así también reconozca la diversidad de géneros que se espera que produzca.

La difícil conceptualización de los géneros académicos

Bajtín define a los géneros discursivos como *conjuntos relativamente estables de enunciados que se han conformado en una determinada esfera de la praxis humana*. Estos conjuntos poseen determinadas características: por un lado “*unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva*” (Bajtín; 1992: 252).

La segunda cuestión es central para nuestra conformación del objeto: *los géneros discursivos (en general y académicos en particular) poseen una dimensión material independiente del sujeto que los recrea/produce obteniendo su razón de ser de un conjunto de reglas que se ponen de manifiesto en la comunidad que ejerce la praxis*.

A medida que visualizamos las esferas en particular, puede individualizarse con mayor precisión algunos principios que ordenen los componentes de cada una. Estableciendo ciertos criterios de observación de los enunciados, criterios de posible aplicación sistemática (observación de: el tema, la estructura y el estilo de un enunciado) se pueden ordenar los enunciados concretos en géneros típicos de enunciación o géneros discursivos propios de cada esfera. La creación- recreación de un género dependerá de factores que hacen al momento individual (estilo), tomando en cuenta la conformación histórico- social de ciertos enunciados dentro de una praxis (tema) mediando, entre ambas instancias, las representaciones y significados puestos en juego (composición).

La enunciación académica se realiza en el espacio de intersección de dos órdenes: la ciencia y la universidad. Este cronotopo discursivo da lugar a formatos discursivos complementarios que, o bien pertenecen exclusivamente a esta esfera de la praxis (como una monografía o una TESINA), o son compartidos por otras esferas pero con formas compositivas o rasgos estilísticos propios para cada actividad (así,

por ejemplo, el informe científico se diferencia del informe administrativo en algunas cuestiones o el ensayo académico del literario).

Las formas de enunciados son permeables pues habitan varias intersecciones (*fronteras* como diría Bajtín), por ello es que la mera distinción textual no es suficiente: el ensayo, por ejemplo, se define como un *género fronterizo* que se desarrolla entre las esferas de lo científico, lo filosófico y lo literario, entre otras. El problema de la nominación textual de los géneros académicos es que acarrea la incompletud de la numeración. Podemos arriesgar una enumeración: monografías, informes, tesinas, ponencias, reseñas, etc. pero siempre corremos el riesgo de dejar fuera prácticas discursivas del espacio académico. Por ello hemos elegido en esta parte dar algunas condiciones de pertenencia (como si se tratara de la definición por comprensión de conjuntos) de los elementos que pueden ser catalogados como pertenecientes a las esferas de enunciados que componen los diversos géneros.

En resumidas cuentas, podemos observar que un género académico es *un enunciado validado por un conjunto de reglas que lo institucionalizan temática y formalmente como una representación del espacio académico, a partir de una serie de restricciones enunciativas impuestas según un orden de jerarquía que sustenta la misma conformación social del espacio en un tiempo determinado*

Los resultados

Como puede observarse en la tabla expuesta, se ha considerado un diseño que permita, en los tres primeros años que comparten la Tecnicatura y la Licenciatura, desarrollar los formatos y géneros académicos básicos partiendo de cierta gradación, ampliando hacia los formatos investigativos en el cuarto año. A simple vista, puede verse como en el primer año abundan los formatos de síntesis prevaleciendo hacia fines del tercer año los géneros escritos más complejos que prefiguran una mayor asunción de autoría y la composición a partir de procesos cognitivos más complejos, tanto lingüísticos, como discursivos y cognitivos.

El dispositivo permite organizar las prácticas de las diferentes cátedras, en 2013 se efectuó una primera evaluación (mediante un formulario que cada docente completo y envió por mail) que mostró que la aplicación fue parcial. Se piensa en instancias de diálogo para cimentar el conocimiento de las cuestiones planteadas: conciencia del proceso alfabetizador y manejo de los géneros académicos

Conclusiones

Como fortaleza del proyecto en general, y del dispositivo en particular, podemos señalar su condición de organizador de las prácticas y de la planificación académica departamental. También el hecho de que constituye un gran apoyo para pensar los cambios en el plan de estudios. Se presenta como debilidad el mayor peso que recae sobre unas pocas materias, lo cual nos conduce a buscar maneras de integrar aún más a las otras cátedras para cimentar el diálogo inter e intradisciplinar y avanzar sobre la visión de estas cuestiones desde las diversas áreas que integran la formación en Bibliotecología y Ciencia de la Información. En este sentido vemos que la reflexión y las instancias de diálogo acerca del manejo de los géneros académicos, así como del proceso alfabetizador, se tornarían una fortaleza de este proyecto.

También debemos decir que ya hay algunos materiales que emanaron del planteo de este dispositivo, como las pautas, guías, fichas de cátedras, glosarios, textos mediadores de teoría, entre otros, que comienzan a engrosar un acervo documental que ha comenzado a circular de manera informal en muchos casos pero que han trasvasado, incluso, los límites de las carreras de Bibliotecología.

El planteo de un proyecto de investigación mancomunado, en vistas a los 40 años de las carreras de Bibliotecología en la UNaM, constituyen también un buen terreno para cimentar el intercambio y proponer estrategias de alfabetización dentro de la comunidad académica. Nuestra condición de sujetos organizados socialmente, lo requiere.

Bibliografía

- Andruskevicz, C. (2013): *Claves, orientaciones y herramientas para la lectoescritura académica*. Libro de Cátedra Procesos Discursivos. Posadas, EDUNAM.
- Bajtin, M. (1992) *Estética de la creación verbal*. 5ta.ed. México: S.XXI.
- Botta, M. (2007) *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Bs. As.: Ed. Biblos.
- Camblong, A. M. (1991): "Culturas en contacto: umbrales semióticos". En Revista de Estudios Regionales. N° 2 *Relaciones Interétnicas*. SINVyP-FHyCS-UNaM. Posadas. Pp 58.
- Cardinale, L. *La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica*. CURZA – Universidad Nacional del Comahue. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año VIII • N° 3, 2 0 0 6 / 2 0 0 7
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.
- Carvalho, S. (2009) *Palabras públicas. Voces, silencios y ecos en la escritura*. Posadas: Editorial universitaria de Misiones.
- Carvalho, S. et. al. (2009): II informe de avance proyecto GAEP II. Posadas, SINVyP – FHyCS – UNaM. Disponible en <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/handle/123456789/267>
- (2006): II informe de avance proyecto GAEP I. Posadas, SINVyP – FHyCS – UNaM.

- Fernández, S. M. (1996). *Técnicas de trabajo intelectual*. 2a. edic. corr. yaum. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Halliday, M.A.K. (1982) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica
- Locke, D. (1997) La ciencia como escritura. Madrid: Ediciones Cátedra S. A.
- Simón, G. e Insaurrealde, S. (2014) *Estrategias retóricas en el discurso científico*. En Dieckow, L. M. et al. El turismo y la investigación. Particularidades de su abordaje. Posadas: Editorial universitaria de Misiones. Pp. 191 a 207.
- Simón, G. (2014) *Claves de redacción de trabajos científicos*. En Dieckow, L. M. et al. El turismo y la investigación. Particularidades de su abordaje. Posadas: Editorial universitaria de Misiones. Pp. 180 a 190.
- Villafañe, A. y Piris Da Motta, T (2013) *Cuadernos de Mediaciones teóricas y ejercicios*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.