

DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA **aproximaciones e instituciones**

Jaime Ríos Ortega
Nelson Javier Pulido Daza



UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

La presente obra está bajo una licencia de:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_MX



Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported

Eres libre de:



copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra



hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:



Atribución — Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante.



No comercial — No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.



Licenciamiento Recíproco — Si alteras, transformas o creas una obra a partir de esta obra, solo podrás distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
[texto legal \(de la licencia completa\)](#)

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



**Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones
e instituciones**

COLECCIÓN

DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones e instituciones

Coordinadores

**Jaime Ríos Ortega
Nelson Javier Pulido Daza**



**Universidad Nacional Autónoma de México
2015**

Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones e instituciones / coordinadores Jaime Ríos Ortega, Nelson Javier Pulido Daza. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2015.-- x, 116 p. (Didáctica de la bibliotecología)
ISBN: 978-607-02-7420-6

1. Didáctica de la Bibliotecología
2. Bibliotecología -- Formación profesional I. Ríos Ortega, Jaime, coordinador II. Pulido Daza, Nelson Javier, coordinador III ser.

Diseño de portada: Mario Ocampo Chávez

Primera edición 2015

DR © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-7420-6

Contenido

Presentación	vii
Jaime Ríos Ortega	
 TEORÍA DE LA DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA: HACIA LA INNOVACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	1
Jaime Ríos Ortega	
 EL MODELO DE FORMACIÓN LASALLISTA: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA.	21
María Yaneth Álvarez Álvarez	
Nelson Javier Pulido Daza	
 DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA A PARTIR DE UN MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y CONECTIVISTA	44
Johann Pirela Morillo	
 LA FORMACIÓN IDEOLÓGICA Y POLÍTICA DEL PROFESIONAL DE LA INFORMACIÓN	65
Rosa María Martínez Rider	
 POTENCIALIDADES DE LA <i>HERMENÉUTICA ANALÓGICA</i> EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA	83
Eduardo Mancipe Flechas	

Presentación

La publicación de esta obra cumple dos propósitos. El primero de ellos es iniciar una serie bibliográfica que contribuya al pensamiento teórico para servir de referente a la praxis de la educación bibliotecológica. El segundo, se refiere a profundizar en las discusiones disciplinarias y que, a su vez, permita avanzar e incorporar el pensamiento didáctico moderno, sobre todo aquel que se ha construido a partir de la filosofía de la ciencia y la enseñanza de la misma. En particular, se trata de un proyecto intelectual de largo aliento que impulsa un progreso respecto a diferentes tipos de didáctica que desde hace más de un siglo han imperado en la enseñanza de la bibliotecología.

Para tal efecto, se han reunido propuestas de investigación que trabajan diversos enfoques didácticos y curriculares, los cuales están estrechamente ligados al trabajo docente que se realiza día con día en las escuelas de bibliotecología latinoamericanas. Así pues, a lo largo de los capítulos que componen esta obra, los lectores tendrán ante ellos diversas experiencias surgidas de la formación de bibliotecólogos que se realiza en la educación superior. Si bien, se trata de un

escenario plagado de retos, compartimos una visión optimista que se fortalece a partir de la convicción de mejorar gradualmente la enseñanza para estimular el aprendizaje perdurable en los estudiantes y futuros bibliotecólogos.

Adicionalmente, esta obra será de gran ayuda para los docentes que requieran comprender las dimensiones básicas que fundamentan la formación de profesionales reflexivos, lo cual también implica fomentar el pensamiento teórico y crítico de los estudiantes. En todo caso, la lectura de los diferentes capítulos elaborados por reconocidos investigadores y docentes de diversas escuelas de bibliotecología en la región, pone de manifiesto que se trabaja para conformar una praxis educativa, regida por criterios de fuerte calado teórico, así como de sólidas y exitosas experiencias académicas. En síntesis, se trata de orientar los procesos cognitivos de los alumnos y profesores desde una perspectiva que tiene como sustento el campo teórico de la racionalidad de la ciencia. Además, se pretende incidir en el contexto intelectual bibliotecológico de América Latina, particularmente en el ámbito de la educación superior, así como desarrollar y atender agendas de investigación cuya problemática esencial se ubica en la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos, teorías y prácticas bibliotecológicas.

De igual modo, esta obra y las que más adelante habrán de publicarse, también pretenden sociabilizar prácticas institucionales exitosas y originales en el campo de la educación bibliotecológica. Para ello, puede revisarse el apartado que explica el Enfoque Formativo Lasallista, desde sus antecedentes, reestructuración, modificaciones y contextualización. Del mismo modo, se presentan otros enfoques adoptados a fin de incidir en el diálogo académico. Se destinó un capítulo para presentar el modelo curricular por competencias y conectivista, cuyos atisbos se ven enmarcados como parte de las estrategias de enseñanza aplicadas en determinados cursos de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia, Venezuela.

También, se expone una propuesta de investigación sobre la formación política e ideológica como parte de las adecuaciones curriculares en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Lo anterior es interesante debido a que fomenta la concientización acerca de los bibliotecólogos y archivónomos como

actores políticos que propugnan derechos relacionados con la información socialmente valiosa como: la protección de creaciones originales; el uso justo; la adecuada normalización según estándares internacionales; el derecho al acceso y la preservación en instituciones de la memoria colectiva.

Por otra parte, el horizonte de interés intelectual que comparten los autores de esta obra va más allá de las fronteras que definen a la educación formal en las escuelas de enseñanza superior en la disciplina. En consecuencia, se recomienda ampliamente la acuciosa lectura del capítulo dedicado a la construcción de un modelo de formación en comprensión lectora, diseñado para los mediadores de lectura en las bibliotecas públicas rurales de Colombia. La hermenéutica analógica es el fundamento del modelo que propone traspasar los resquebrajados muros que ciñen las prácticas de lectura en las escuelas, trasladándose a más espacios públicos, entre éstos: la biblioteca pública.

Los puntos de convergencia entre los capítulos destacan tres componentes que aparecen en la estructura clásica de la didáctica: i.) *Contenidos*; ii.) *Docentes*; y iii.) *Alumnos*. Las reflexiones sistemáticas de estos componentes son temas que merecen gran atención. Esta obra y las consecutivas establecerán y pondrán en práctica una gama de consideraciones prescriptivas a las aulas y otros espacios de aprendizaje, incorporando a la biblioteca en esta nueva categorización.

Se hace hincapié en que uno de los objetivos será discutir si cada una de las propuestas y estrategias han alcanzado a vislumbrar un sendero que haya hecho realidad el principio epistémico de progreso intelectual de los estudiantes. Es decir, si nuestras propuestas de investigación han conseguido, por lo menos en un escenario irrepetible, cristalizar mejoras significativas por parte de los profesores y los alumnos, ya que ambos deben transitar de un estado de menor a uno de mayor conocimiento hasta lograr la validación cognoscitiva necesaria.

El culmen de nuestro esfuerzo será alcanzado por medio de la reconstrucción racional de la bibliotecología por parte de cada alumno, permitiéndole ser capaz de derribar trabas que hayan hecho pensar en los conocimientos disciplinarios como entidades inaprensibles; lo

cual se construye dentro de situaciones de descubrimiento, justificación y contextualización de la realidad cambiante en la que vivimos.

Otro aspecto que cabe destacar respecto a los capítulos que el lector encontrará es la profundidad explicativa y sugerencias metodológicas susceptibles de aplicación en diversas situaciones de aprendizaje generadas en la educación bibliotecológica. Por otra parte, los cuadros, tablas y materiales gráficos dirigen la atención de los lectores a puntos destacados; sin que lo anterior disuelva la densidad teórica de los argumentos. Por el contrario, se concatenan las reflexiones teóricas y las demostraciones puestas en práctica. En consecuencia, prevalece el equilibrio entre argumentos sólidamente teóricos y aseveraciones emergidas de la labor docente.

No se ha desestimado la gran posibilidad de diversificar notablemente nuestro proyecto colaborativo en términos epistémicos puesto que se han entrelazado más esfuerzos de indagación sistemática que examinen objetos de estudio particulares. Todos nuestros esfuerzos constituyen apenas un paso para comprender la complejidad inherente a la formación de profesionales socialmente comprometidos y, en consecuencia, la comprensión de esta complejidad representa la madurez de nuestra tradición de investigación frente a otras.

En síntesis, es grato para mí presentar una obra que dará pie a futuras indagaciones e involucrará, por la riqueza de su contenido, a los presentes y futuros lectores interesados en los problemas teóricos y prácticos de la didáctica de la bibliotecología.

Jaime Ríos Ortega

Teoría de la didáctica de la bibliotecología: hacia la innovación de la formación profesional

JAIME RÍOS ORTEGA

*Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas
y de la Información, UNAM*

Resumen

Se exponen los fundamentos teóricos y las directrices esenciales de la didáctica de la bibliotecología. También, se aborda su relevancia en la renovación de la enseñanza profesional. De igual modo, se justifica la necesidad de tener que recurrir a una formación centrada en la comprensión y la racionalidad, tanto del aprendizaje como de la bibliotecología, a fin de afrontar con éxito las transformaciones de la educación superior en el mundo y los retos que la sociedad plantea a la educación profesional en la disciplina. Particularmente, se destaca la necesidad de iniciar con la transformación de las concepciones erróneas hasta lograr que estas últimas sean congruentes con los conceptos y las teorías de la bibliotecología. Asimismo, se subraya que se trata de establecer y hacer realidad el principio epistémico de progresar intelectualmente, considerando que se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, el cual es confiable y ha sido validado.

**Library Science didactics theory: toward innovation
in professional training**
Jaime Ríos-Ortega

Abstract

Theoretical foundations and essential guidelines of didactics in Library and Information Science (LIS) are

described with regard to their role in renewing vocational education in the field. The paper argues for training approaches focused on rational comprehension of the field of LIS in order to successfully respond to changes in higher education and the challenges society poses for LIS professional training. The need to abandon erroneous assumptions and align fundamental ideas governing LIS professional training with genuine LIS theory and concepts is also addressed. The researchers argue for adoption of an epistemological paradigm of moving from a state of lesser to greater knowledge, a model that is reliable and duly validated.

EN EL PASADO RECIENTE

Durante varias décadas, la enseñanza de la bibliotecología ha sido subsidiaria y deudora de las didácticas generales. En términos prácticos esto significó delimitar las intervenciones pedagógicas de acuerdo con los sistemas de postulados apriorísticos, normativos y de aplicación universal expuestos en los compendios didácticos de mayor renombre. De igual modo, también se ha echado mano de diferentes teorías del aprendizaje, así como de los distintos métodos de enseñanza y recursos tecnológicos que se han incorporado en el campo educativo. Se ha presenciado cómo estas corrientes han impregnado nuestros contextos escolares y por ello se han diseñado currículos, entre otras modalidades y propuestas, a partir de la planificación por objetivos, la tecnología educativa, los recursos didácticos audiovisuales, así como del conductismo, cognoscitivism, aprendizaje colaborativo, enseñanza distribuida, modalidades en línea, o bien, la enseñanza apoyada por la tecnología de la información y la comunicación.

Pues bien, tal empleo de enfoques didácticos, psicológicos y curriculares dan cuenta de la necesidad que se ha tenido en la educación bibliotecológica de contar con una teoría instrumental y de cuantos recursos tecnológicos fuera posible incorporar. En esta diversidad de experiencias se ha partido de una premisa que, por lo menos hasta la

última década del siglo pasado gozaba de cabal salud en el campo bibliotecológico (Cfr. Stieg 1992) Tal presupuesto señala lo siguiente: el aprendizaje de los estudiantes de bibliotecología depende del método de enseñanza. Esta premisa se asumió como un hecho natural, sin necesidad alguna de cuestionarlo.

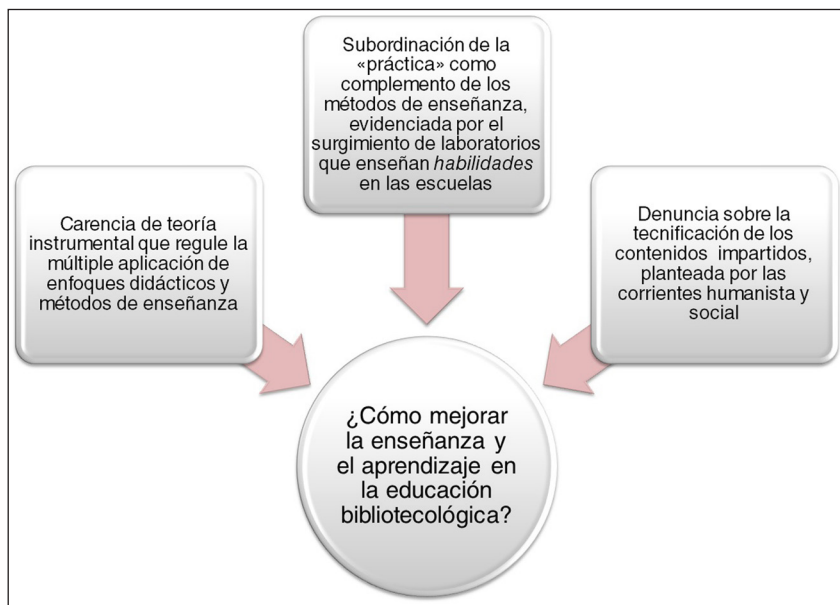
No es que se pasara por alto otras condicionantes que han afectado el aprendizaje de los alumnos: pero, en lo fundamental, el protagonista ha sido el conjunto de métodos utilizados por el docente. En consecuencia y de acuerdo, con lo que reporta la literatura especializada, buena parte de los problemas vinculados al aprendizaje de los estudiantes, es un problema de métodos de enseñanza. Ante un supuesto así, no es extraño que no se haya planteado la necesidad de establecer una reflexión más sistemática y profunda para abordar una parte importante de los problemas de la educación bibliotecológica.

Por otro lado, la preocupación por enseñar habilidades, de preferencia tan cercana como fuera posible a los puestos de trabajo, dio por resultado diseñar ambientes de ejecución en las escuelas conocidos como *laboratorios*, con el fin de reproducir las condiciones y problemas prácticos del campo de trabajo. De este modo, la práctica se convirtió en el complemento ideal de los métodos de enseñanza y, por eso, la práctica de laboratorio es un antecedente de la práctica profesional; esto también significó organizar la enseñanza de acuerdo con las áreas profesionales y los requisitos intelectuales y materiales que exigen las habilidades del mercado de trabajo.

En contra parte a esta tendencia, varios de nuestros pensadores formadores, desde los años treinta del siglo pasado se manifestaron en otro sentido. Ellos observaron que nuestra educación bibliotecológica era demasiado técnica, más bien, doblemente técnica; esto es, en primer lugar debido al tipo de formación alcanzada y en segundo lugar debido al tipo de enseñanza impartida, del modo que se ha recurrido primordialmente a las técnicas como contenido y se ha hecho total hincapié en las técnicas para su enseñanza. A la fecha, el reclamo humanista y social no ha dejado de escucharse, pero lo cierto es que tampoco es atendido como debiera hacerse.

Figura 1.

Mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en la educación bibliotecológica



Fuente: Elaboración propia

De este modo, aunque sucintamente delineado, llego a la problemática que nos preocupa: ¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la educación bibliotecológica? ¿Es tan sólo un asunto de métodos y técnicas de enseñanza? ¿Nuestra experiencia educativa acumulada capacita para afrontar exitosamente las transformaciones de la sociedad, así como los cambios de la educación superior en el mundo?

Al respecto, la visión aquí expuesta es optimista y la orientación a seguir de esta última es reflexiva y pragmática. Es optimista porque existe la convicción de la capacidad para mejorar la enseñanza que se imparte y promover la producción de aprendizajes perdurables, pertinentes y de mayor calidad; en consecuencia, se hace presente la idea en la elección consciente y responsable de transformación. Esta postura es reflexiva, porque se necesita urgentemente investigar y construir más y mejor teoría con la cual explicar y orientar los procesos

educativos. Es pragmática, porque la intervención del docente en la educación bibliotecológica debe ser eficaz y debe estar signada por el éxito de nuestros estudiantes cuando interaccionan con la sociedad.

A continuación se presenta el tipo de teoría que es necesario construir a fin de transformar la enseñanza de la bibliotecología.

DIMENSIONES BÁSICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA

La educación bibliotecológica debe tomar en cuenta el conjunto de recomendaciones que la UNESCO ha hecho sobre la transformación de la educación superior. Entre estas recomendaciones destaca la necesidad de formar estudiantes con un fuerte compromiso humanista, social y político. Asimismo, pone de relieve el hecho de que sus capacidades deben ser eminentemente reflexivas, críticas y con sólidos conocimientos tanto técnicos como tecnológicos (UNESCO 1998) Esto es un reto complicado, pues el énfasis puesto en el razonamiento de ningún modo excluye el imperativo de contar con el conocimiento técnico y tecnológico de la disciplina.

Sin embargo, como otros autores han descrito (Shön 1992) la formación de profesionales reflexivos, implica considerar como punto de partida el pensamiento crítico gobernado por normas epistémicas y no el razonamiento tecnológico orientado por normas prácticas e instrumentales. Es decir, debe fincarse en la formación del espíritu de indagación sistemática,¹ así como del sentido crítico. Estas categorías, aunque no son completamente ajenas a nuestro ejercicio docente, tampoco han ocupado un lugar destacado en la literatura de la educación bibliotecológica.

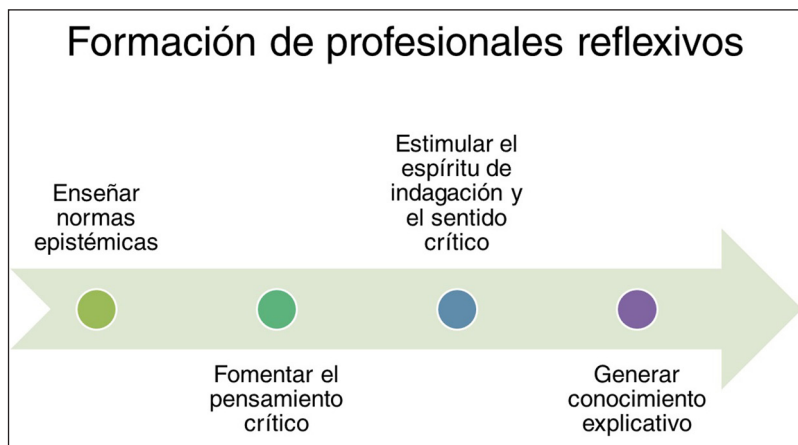
Se debe ahora matizar que cambiar la enseñanza de la bibliotecología, con base en el perfeccionamiento del intelecto, es considerablemente más complejo que únicamente mejorar las ejecuciones y competencias laborales. Pero la complejidad no es razón para evadirla sino para interpretarla y servirse fructíferamente de ella.

1 Lo que se conoce como *la formación del espíritu científico* (Bachelard 1984)

Si ha de darse espacio suficiente al postulado de la UNESCO y a los imperativos de las sociedades del conocimiento, se debe centrarse en el conocimiento explicativo como el pilar más sólido e importante de la enseñanza bibliotecológica. Es en este tipo de conocimiento que tiene lugar y cabida el conocimiento técnico, pero no a la inversa; dicho de otro modo: el conocimiento tecnológico, en sus orígenes y fundamentos, parte del conocimiento explicativo, pero no se puede deducir o establecer el conocimiento orientado a la comprensión y descripción, a partir del conocimiento técnico.

Durante décadas se ha dado tanta importancia a los contenidos técnicos y tecnológicos que no parece plausible considerar los contenidos teóricos y conceptuales como el soporte necesario para formar profesionales reflexivos. No obstante, debe avanzarse en ello y, por consiguiente, se requiere una didáctica cuyo fundamento descansa en los sistemas teóricos y conceptuales de la disciplina bibliotecológica, así como en sus prácticas de producción intelectual.

Figura 2.
Formación de profesionales reflexivos



Fuente: Elaboración propia

La didáctica de la bibliotecología postula la necesidad de promover los aprendizajes de los estudiantes con base en un marco intelectual organizado por tres categorías: 1. Razón, 2. Racionalidad y 3. Realismo. Estas tres constituyen una poderosa base que permite articular coherentemente el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina. En este contexto, razón se refiere a la facultad de los seres humanos para alcanzar el conocimiento universal y particular; racionalidad expresa las dimensiones con que se construye el conocimiento científico (Costa 2000) y, finalmente, realismo significa que las teorías científicas nos dan un conjunto de proposiciones verdaderas acerca de cómo es el mundo (Fraassen 1996).

Como puede apreciarse, la didáctica de la bibliotecología está centrada en el corpus teórico de la disciplina, su dinámica de producción y la factibilidad de su aprendizaje. Conviene agregar entonces que esta propuesta tiene como premisas fundamentales las siguientes proposiciones:

1. La racionalidad del conocimiento bibliotecológico se organiza en cuatro dimensiones: 1.) el fundamento conceptual, 2.) la lógica deductiva, 3.) la lógica inductiva y 4.) la crítica.
2. Sobre la base de estas dimensiones se establecen los principios que gobiernan su construcción y se convierten en una guía de organización de aprendizaje.
3. La racionalidad del aprendizaje es inteligible a través del cambio conceptual de los alumnos, manifestado en los procesos de asimilación y acomodación, o bien, el círculo de la comprensión.
4. La construcción del conocimiento de los alumnos es de diferentes modos homólogo a los que practican las comunidades epistémicas (investigadores) para generar, validar y criticar sus teorías. En concreto, se trata de aceptar nuevas concepciones o rechazarlas con base en las nuevas evidencias y la capacidad de las teorías para solucionar problemas.

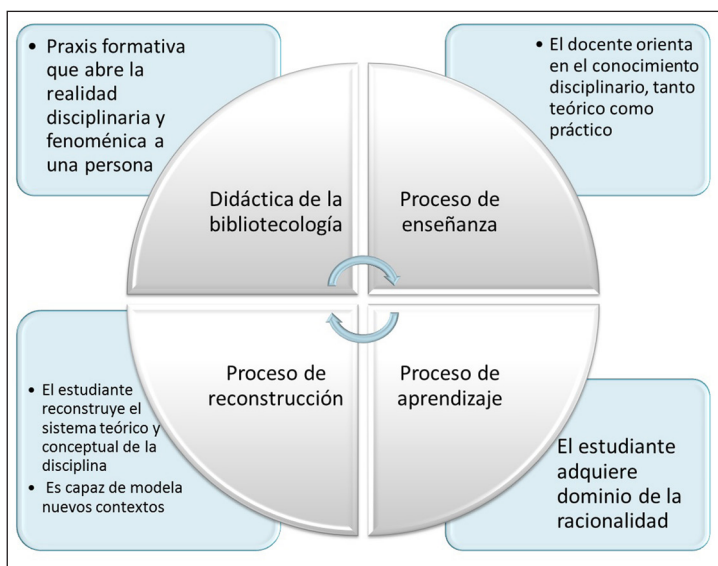
Esta didáctica no se ha propuesto convertir los salones de clase en remedos de contextos de investigación original, alejados de los problemas empíricos y profesionales. La bibliotecología como profesión está estrechamente vinculada a la solución de problemas sociales y

Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones...

quitar este conocimiento profesional a nuestros estudiantes, es claramente suicida. Por favor, nada más alejado de ello.

En lo fundamental se propone obrar de acuerdo con el argumento siguiente: toda vez que el estudiante tiene dominio de la racionalidad que subyace en el conocimiento disciplinario, tanto teórico como práctico, cuenta con mayores garantías de interactuar eficaz y exitosamente con la realidad, ya que posee la capacidad racional para confrontar los problemas prácticos que se presentan en el campo profesional, o bien, para transformar o modelar nuevos contextos.

Figura 3.
Hipótesis fundamental



Fuente: Elaboración propia

La didáctica de la bibliotecología debe entenderse como una praxis formativa, regida por principios y criterios, cuyo objetivo esencial es orientar los procesos cognitivos de reconstrucción racional de la bibliotecología, con base en la enseñanza.

Se hace un alto en dos puntos esenciales de la definición. Primero, por praxis formativa, tiene que entenderse la acción de llevar a cabo la apertura de una realidad disciplinaria y fenoménica a una persona,

así como de ésta última hacia la realidad. Segundo, cuando se menciona la reconstrucción racional de la bibliotecología, el significado de esta expresión consiste en considerar que el sujeto al iniciarse en una disciplina construye para sí mismo el sistema teórico y conceptual de la bibliotecología, hasta conformar concepciones coherentes y válidas en términos del campo de estudio o tradición académica.

Esto último lo hará a partir del contexto de descubrimiento y del contexto de justificación en que está inscrito el conocimiento bibliotecológico. Puesto en otros términos significa que el estudiante de bibliotecología aprende a racionalizar el mundo empírico de la bibliotecología y construirá los esquemas válidos de aplicación práctica.

La didáctica de la bibliotecología también subraya la necesidad de suscitar el aprendizaje de las fuentes definidas como confiables. Asimismo, debe desarrollar la reflexión crítica sobre la naturaleza de confiabilidad de tales textos. El contacto con las obras canónicas que codifican el conocimiento bibliotecológico es muy importante porque a través de su estudio se diseminan los valores y actitudes de la disciplina.

Ahora bien, con independencia del contexto social y cultural en que opere, la didáctica de la bibliotecología considera primordial establecer un paradigma de formación subyacente orientado al desarrollo intelectual de los estudiantes pero centrado en la racionalidad de la bibliotecología, de modo tal que al término de la formación se dé evidencia que existe dominio cognoscitivo sobre los siguientes aspectos:

1. El lenguaje de la disciplina bibliotecológica.
2. Las preguntas relevantes que remiten a los problemas significativos de la disciplina.
3. Los postulados que se consideran válidos sobre las entidades teóricas de la bibliotecología.
4. Los esquemas explicativos básicos y que se aprenden en los textos canónicos de la bibliotecología.
5. Los criterios de credibilidad con los cuales se juzgan las contribuciones importantes en la bibliotecología.
6. Los paradigmas de experimentación y observación en bibliotecología, así como los criterios que garantizan la confiabilidad la experimentación, la observación y sus resultados.

7. Los conjuntos de razonamientos lógicos y justificados en que descansan las proposiciones de conocimiento de la disciplina.

Para lograr lo anterior, se han configurado dos directrices metodológicas imprescindibles con las que opera la didáctica de la bibliotecología. Estas directrices son:

1. Enseñar y aprender bibliotecología con base en la racionalidad de la ciencia.
2. Enseñar la historia intelectual de la bibliotecología.

La primera de ellas prescribe orientar los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje hacia el fundamento conceptual de la bibliotecología, gracias al cual los estudiantes explican la realidad a través de las redes conceptuales; esto implica que los alumnos entienden las teorías y ordenan el universo bibliotecológico por medio de explicaciones y sistematizaciones. Asimismo, comprenden la base lógica deductiva de este fundamento teórico y se apoyan en la lógica inductiva para elaborar pruebas y llevar a cabo contrastación de teorías, realizar observaciones y experimentaciones, así como identificar criterios de evaluación. Como punto esencial de estas dimensiones está la crítica, dirigida al escrutinio de la confiabilidad de las proposiciones de conocimiento, la exploración de nuevos postulados, argumentos y técnicas de representación.

La segunda directriz centrada en la historia intelectual de la disciplina, se refiere a la historia de los conceptos, las teorías, los fenómenos e, incluso, tradiciones de investigación bibliotecológicas. No trata de establecer relatos y cronologías acerca de soportes de información y bibliotecas. Propone, en cambio, reconstruir el contexto intelectual donde surge un nuevo concepto, una nueva entidad teórica, o bien, trata de determinar la trascendencia de una teoría novedosa y la transformación de la imagen del mundo bibliotecológico. Con base en esta directriz se promueve clarificar los contextos de las innovaciones conceptuales y teóricas, sus variaciones, las disputas intelectuales que suscitaron y su integridad histórica respecto a su época.

Para que tenga éxito la didáctica antes mencionada, es indispensable que el docente se forme en las directrices expuestas. Reorientar la enseñanza con base en una nueva perspectiva del aprendizaje,

implica también sustentar la preparación del docente en las tres categorías de la *r*: 1.) razón, 2.) racionalidad y 3.) realismo. (Véase Martínez y Guillaumin 2005) Ineludiblemente, el docente debe transformar sus propias concepciones epistemológicas, disciplinares y sobre el aprendizaje.

La didáctica propuesta y su aplicación, son medios para innovar la educación bibliotecológica. No es un trabajo sencillo porque exige conocimiento de la dimensión racional de la disciplina, así como de la racionalidad que guía la construcción del aprendizaje de los estudiantes.

Es una didáctica normativa que prescribe sobre cómo debe ser la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, pero no es una didáctica empírica que describe cómo es el proceso educativo. Se sustenta en las categorías de razón, racionalidad y realismo las cuales son transversales a todo el conocimiento bibliotecológico.

El interés primordial de una didáctica como la ya expuesta radica en explicar concretamente qué es el aprendizaje de la bibliotecología, no de los factores que depende.

Por otra parte, la didáctica de nuestra disciplina implica que el docente asuma los siguientes compromisos cognoscitivos y formativos:

1. Le interese genuinamente mejorar su enseñanza y el conocimiento acerca del aprendizaje y la docencia, con base en una teoría sólida, en la investigación de calidad y en la práctica ejemplar.
2. Defina su actuación como docente en términos del éxito de sus estudiantes, de tal modo que si los estudiantes no aprenden bien, la primera acción es mirarse al espejo para examinarse así mismo y, por supuesto, analizar críticamente la enseñanza que realiza.
3. La evaluación del trabajo docente esté dada por cuatro dimensiones que interactúan: de teoría, de investigación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.
4. El docente se transforme en un adversario, similar al tutor socrático; también se convierta en un modelo de pensamiento disciplinario, capaz de dar coherencia a los postulados teóricos de la disciplina y la evidencia empírica de que se dispone. Esto es crucial para apoyar el cambio conceptual de los estudiantes y la producción de aprendizaje fructífero.

Asimismo, se destaca que para innovar la enseñanza de la disciplina bibliotecológica es una condición necesaria contar con una teoría en la cual apoyarse. Sin embargo, no es suficiente. Sin duda, hace falta la determinación y el compromiso de renovación con uno mismo, pues sería una fantasía muy cómoda creer que se puede mejorar la práctica formativa sin tener que transformar el pensamiento y dejar en paz lo aprendido.

Figura 4.
Compromisos del docente



Fuente: Elaboración propia

PROBLEMAS COGNOSCITIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA BIBLIOTECOLOGÍA

Uno de los problemas fundamentales del aprendizaje de la bibliotecología comienza por la confusión entre ciencia y profesión. El resultado es paradójico pues mientras los docentes apuestan sobre seguro,

es decir, la enseñanza de las técnicas de la profesión, por otra parte, se percibe gran molestia dado que, según los propios docentes, no se tiene una ciencia consolidada. Esta confusión la capta con toda precisión el estudiante y da por resultado la construcción de concepciones erróneas sobre la disciplina que ha debido aprender.

A su vez, estas concepciones erróneas son determinantes para la configuración de una imagen social del estudiante con la cual se sienta identificado y aceptado. Por ejemplo, es común que los estudiantes pregunten lo siguiente: La bibliotecología ¿es o no una ciencia?; de igual modo genera distorsión -por falta de explicaciones sistemáticas y bien fundadas-, que además de la bibliotecología exista la documentación, la biblioteconomía y las ciencias de la información. Es así que los estudiantes constantemente muestran inseguridad y falta de identidad con la disciplina de estudio y, en razón de ello, utilizan el término genérico de *profesional de la información*, puesto que es mejor esta denominación respecto a bibliotecónomo, bibliotecólogo o documentalista. De igual modo, ha influido negativamente la imagen pública de la bibliotecología, pues, la categoría de bibliotecario normalmente se identifica con una plaza laboral con poca remuneración y prestigio social.

Asimismo, destaca la falta de formación y actualización docente en buena parte de la planta académica de las escuelas, lo cual se explica por su incorporación temprana a la academia sin la exigencia de certificación profesional para la enseñanza de la disciplina. A lo anterior, se agrega otro problema común en los estudiantes de bibliotecología y se refiere a la vocación o elección de carrera por convicción, toda vez que muchos de los estudiantes pensaron en la bibliotecología como segunda o tercera opción, o bien, esta carrera era la única posibilidad de incorporarse a una institución de educación superior. En síntesis, la confusión entre ciencia y profesión, los estereotipos laborales y la falta de orientación vocacional adecuada para el estudio de la bibliotecología, además de la fuerte carencia de formación docente, integran en su conjunto un contexto conflictivo de aprendizaje, el cual no favorece el aprovechamiento académico, como tampoco permite enriquecer el trabajo docente.

Los problemas antes mencionados afectan las posibilidades de desarrollar el dominio cognoscitivo y habilidades intelectuales de los estudiantes a partir de la enseñanza de la disciplina bibliotecológica. Sin duda, estos son factores que afectan los procesos de formación y de ningún modo se superan con respuestas institucionales aisladas, vale decir, centradas eventualmente en los métodos de enseñanza, en la utilización de tecnologías de información y comunicación, en talleres para crear hábitos de estudio, programas de conferencias, o bien, otras actividades que se consideran alternativas y de mejoramiento del contexto en que se sitúa la enseñanza y el aprendizaje de la bibliotecología.

Sin dejar de lado la problemática antes señalada y por supuesto, sin quitar mérito al conjunto de actividades institucionales preocupadas por mejorar las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la disciplina, es importante clarificar de modo concreto qué debe acontecer en las aulas de nuestras escuelas dedicadas a la formación de bibliotecólogos.

En primer lugar, es importante que los profesores y los estudiantes comprendan la situación epistémica, individual o grupal, en la cual se encuentran con respecto a la disciplina bibliotecológica. Es decir, el estudiante debe mostrar evidencia clara que su aprendizaje se traduce en lo siguiente: pasar de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento. Esto a su vez implica trabajar con las ideas previas de los alumnos, las cuales se han formado a través de su experiencia como estudiante y la socialización que haya logrado con respecto a las teorías y conceptos de la disciplina bibliotecológica. Lo mismo vale decir del docente, sólo que en este caso este último debería contar con concepciones teóricas y conceptuales, sistematizadas y coherentes con la disciplina que imparte.

Lo anterior, cuya enunciación es simple, adquiere dimensiones complejas debido a los problemas que surgen al tratar de transformar las concepciones erróneas de los estudiantes en concepciones auténticamente teóricas, bien construidas y acordes con el conocimiento bibliotecológico que posee valor de verdad. En este sentido, el profesor debe comenzar por transformar radicalmente su trabajo docente, de tal manera que logre describir y perfeccionar sus formas de enseñanza, además de ser capaz de obtener información confiable sobre las ideas previas de sus alumnos, al igual que identificar

objetivamente las dificultades particulares e inherentes a la construcción de las teorías y conceptos bibliotecológicos por parte de los alumnos. En este punto, cabe subrayar la necesidad por parte del docente de mantenerse actualizado a través de las revistas de investigación y publicaciones académicas de prestigio internacional, con las cuales fortalezca su conocimiento de la disciplina bibliotecológica.

De acuerdo con López y Flores (2003, 226), una alternativa interesante para trabajar con los alumnos consiste en identificar seis etapas de la actividad docente:

1. Identificación de ideas previas y problemas conceptuales de los alumnos.
2. Comprensión de los conceptos y teorías, así como sus representaciones.
3. Análisis del desarrollo histórico de los conceptos.
4. Diseño de situaciones de prueba de verdad y límites disciplinarios de los conceptos y teorías.
5. Desarrollo de solución de problemas.
6. Elaboración de representaciones teóricas por parte de los estudiantes.

Lo anterior, constituye un conjunto de orientaciones que de modo particular se adecuarán a las situaciones de aprendizaje específicas de los docentes. Sin embargo, puede surgir alguna duda, puesto que el autor citado con antelación ha diseñado este sistema de trabajo pensando en una disciplina como la física, por lo cual se considere que no es pertinente para el caso de la bibliotecología cuyos planes de estudio contienen tal vez hasta un 85% de contenidos de carácter normativo, es decir, basado en prescripciones y, en muchos casos, en conocimiento procedimental. Al respecto, cabe mencionar lo siguiente: en principio, la bibliotecología puede entenderse y enseñarse en las dos dimensiones que la constituyen, esto es como disciplina teórica explicativa y como disciplina teórica prescriptiva, lo cual significa que se apoya en conocimientos probados a través de los cuales se explican las entidades fundamentales de la disciplina y, por lo tanto, sus teorías constitutivas responden a las preguntas esenciales de qué son y cómo operan e interrelacionan esas entidades. De igual modo, la disciplina

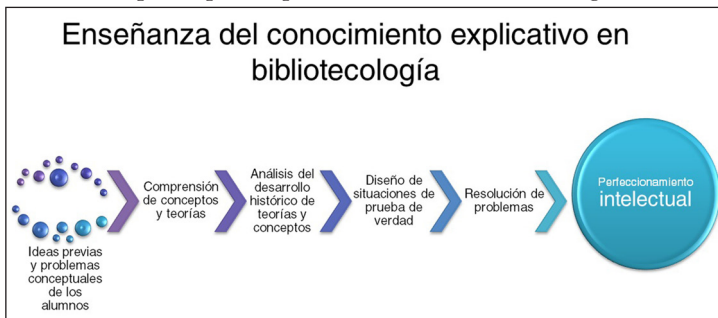
bibliotecológica en su componente prescriptivo se ha consolidado a partir de configurar teorías y conceptos muy sólidos que responden a la pregunta ¿Cómo se hace o resuelve un problema particular de la bibliotecología? Es decir, esta teoría prescriptiva se comporta igual que el conocimiento tecnológico diseñado para resolver un determinado tipo de problemas de acuerdo con las herramientas y avances técnicos disponibles; un ejemplo concreto de lo anterior es partir de la pregunta: ¿Cómo se establece un servicio de disseminación de información? Lo relevante consiste en reiterar que sin conocimiento explicativo no se tendría conocimiento prescriptivo.

Ahora bien, no obstante que se trata de conocimiento prescriptivo, el docente enfrenta prácticamente los mismos problemas con respecto a la enseñanza del conocimiento explicativo. En consecuencia, el sistema de trabajo para enseñar conceptos y teorías normativas en la bibliotecología puede ser similar:

1. Identificación de ideas previas y problemas conceptuales de los alumnos.
2. Comprensión de los conceptos y teorías normativas, así como sus representaciones.
3. Análisis del desarrollo histórico de las teorías normativas, los conceptos y herramientas intelectuales con las cuales se trabaja profesionalmente.
4. Diseño de situaciones de prueba de verdad y límites disciplinarios de las teorías normativas, los conceptos y herramientas intelectuales con las cuales se trabaja profesionalmente.
5. Desarrollo de solución de problemas.
6. Elaboración de representaciones teóricas por parte de los estudiantes, diseño y perfeccionamiento de herramientas intelectuales.

Figura 5.

Propuesta para la práctica docente en bibliotecología



Fuente: Elaboración propia

Para concretar, la perspectiva del trabajo docente consiste en autenticar los conocimientos de la disciplina, representarlos, precisar su origen teórico y contexto intelectual en el cual se generó, así como apoyar la construcción por parte del alumno acerca de los elementos antes mencionados. De modo importante, se ha considerado que el diálogo académico se privilegie como uno de los medios más importantes para explorar y determinar la calidad de las representaciones elaboradas por el estudiante, así como apoyarse en las herramientas creadas a partir de las tecnologías de información y comunicación.

Todo el trabajo antes mencionado requiere entrenar al docente en la autoconsciencia de transformar las concepciones personales hasta lograr la apropiación y expresión de los modelos teóricos desarrollados en la disciplina bibliotecológica. En todo caso, tanto el docente como el alumno deben fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas; de abstracción; de uso adecuado de los términos, conceptos y teorías de la disciplina; de su aplicación; así como generar las capacidades que permitan validar o establecer los límites de verdad del conocimiento disciplinario aprendido. Así pues, el principio epistémico establecido que indica pasar de un estado con menor conocimiento a un estado con mayor conocimiento debe basarse en la observación y crítica del progreso intelectual de los estudiantes; esto significa trabajar de modo sistemático en la construcción de concepciones disciplinarias correctas y que no permiten un retorno a las concepciones erróneas con las cuales se inicia el trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Progreseemos, pues, en nuestras tareas autocríticas y constructivas, así como en nuestra reflexión educativa. Elevémonos a la altura de nuestro tiempo y las circunstancias en que vivimos, pues la bibliotecología que trabaja a favor de hacernos más humanos, bien vale este compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, Gastón. 1984. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Da Costa, Newton C.A. 2000. *El conocimiento científico*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Fraassen, Bas C. Van. 1996. *La imagen científica*. México: Paidós, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- López, Ángel y Fernando Flores. 2003. "Propuesta de modelo didáctico articulado de transformación conceptual." En: *Educación en Física: incursiones en su investigación*, coordinado por Fernando Flores y María Esther Aguirre, 211-269. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, CCADET : Plaza y Valdés Editores.
- Lorring, Leif. 2004. *Behind the curriculum of library and information studies. Models for didactical curriculum reflections*. Disponible en:
<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/064e-Lorring.pdf>

- Martínez, Sergio F. y Guillaumin, Godfrey, comps. 2005. *Historia, filosofía y enseñanza de la ciencia*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Schön, Donald A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Stieg, Margaret F. 1992. *Change and Challenge in Library and Information Science Education*. US: American Library Association.
- UNESCO. 1998. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.

El modelo de formación lasallista: una perspectiva didáctica

**MARÍA YANNETH ÁLVAREZ ÁLVAREZ
NELSON JAVIER PULIDO DAZA**

Universidad de La Salle, Colombia

Resumen

La institucionalización se constituye en un proceso abordado por las disciplinas, que depende de los contextos y del desarrollo propio, a partir de un trabajo ordenado y transformador. Para el caso de la Universidad de La Salle este aspecto se ha establecido desde diferentes perspectivas donde se han delimitado objetos, teorías, conceptos y metodologías que han permitido la generación de nuevo conocimiento e información propia articulada tanto con las políticas institucionales como por las dinámicas de la educación y la didáctica, que a través del tiempo se constituyen en un distintivo del sello del lasallismo.

Training model of Universidad de La Salle: a didactic perspective

**María-Yanneth Álvarez-Álvarez
Nelson-Javier Pulido-Daza**

Abstract

The establishment of a university as an institution consists of a transformative yet orderly process involving diverse disciplines, each working in accord with their own contexts and development. In this regard, the institutional nature of the Universidad de La Salle has grown out of the process of defining objects, theories, concepts and methodologies that have allowed

the generation of new knowledge and information articulated through institutional policies and educational approaches. Over time, these institutional and didactic dynamics have become the distinctive hallmarks of Universidad de La Salle.

INTRODUCCIÓN

El Enfoque Formativo Lasallista (EFL) siempre ha tenido una orientación hacia la tarea educativa, donde las prácticas pedagógicas y didácticas están inspiradas en la tradición lasallista. La calidad académica ha sido un tema de preocupación permanente a lo largo de la historia donde continuamente se realizan procesos de evaluación y de renovación hacia el desarrollo mismo de la educación, la docencia y la formación de nuevos ciudadanos. (Universidad de La Salle 2010).

De otra parte el Proyecto Educativo Lasallista siempre ha resaltado la responsabilidad social y la generación de conocimiento en la búsqueda permanente de una nueva sociedad, que se caracterice por su: identidad, principios, promoción de la dignidad, fomento de la cultura, búsqueda de la verdad y solución oportuna de las problemáticas.

El término institucionalización hace referencia a una relación entre el conocimiento y la manera de garantizar que este perdure en el tiempo, aspectos que son plasmados en diferentes fuentes y características encriptados dentro de la didáctica. (Castañeda, Rosas y Molina 2012).

ANTECEDENTES 1967-1968

Durante los años 1967 y 1968, la Asociación Colombiana de Universidades –hoy ASCUN–específicamente el grupo de trabajo para bibliotecas universitarias, persuadió a las universidades participantes acerca de la posibilidad de crear un Programa de Ciencias Bibliotecarias, dado el impulso y trabajo que se venía presentando en el medio a partir de las nuevas políticas y avances de la bibliotecología en el contexto internacional, y dada también la importancia que la biblioteca estaba tomando en el campo nacional.

Es importante mencionar que en el contexto colombiano siempre ha existido una relación entre la educación y la bibliotecología, que se puede definir como una práctica para permitir el acceso de la información. Prueba de ello es la creación, por ejemplo, de la Biblioteca Nacional en 1777, denominada en este entonces Real Biblioteca Pública de Santafé de Bogotá.

Igualmente, es necesario incluir antecedentes destacados para la formación de los bibliotecarios o precursores de lo que hoy se conoce como bibliotecología colombiana. Indudablemente, la Biblioteca Nacional de Colombia fue artífice de la organización de todos los escritos; se encargó de la difusión de sus colecciones, a partir de capacitaciones y de la implementación de técnicas para el desarrollo de la información. Esto le permitió dictar cursos para procesos técnicos y con ello traer, en 1936, a Janeiro Brooks, de la Columbus Memorial Library. Así mismo, tuvo la posibilidad de organizar capacitaciones específicas sobre los nuevos procesos del sistema de clasificación Dewey y las Reglas de Catalogación y descripción bibliográfica, lo cual, indudablemente, constituyó un elemento imprescindible en el proceso de formación y distribución de la Biblioteca y de sus bibliotecarios hacia la consolidación de las grandes colecciones en las universidades. Con esto, a su vez, surgió una mayor necesidad de especialización y de multiplicar la capacitación. (Delgado 2008)

Hasta ese momento Colombia había mantenido un nivel de capacitación para bibliotecarios que contaba apenas con programas cortos impartidos por la Biblioteca Nacional (bajo el nombre de Escuela de Bibliotecarios de la Biblioteca Nacional en 1942); el Colegio Mayor de Cundinamarca (Escuela de Biblioteconomía del Colegio Mayor de Cundinamarca, 1946 a 1954); Colegio Mayor de Cultura Femenina de Antioquia (Escuela de Bibliotecología del Colegio Mayor de Cultura Femenina de Antioquia, 1946 a 1959); la Escuela de Bibliotecología del Colegio Académico de Antioquia (como escuela de Humanidades y Bibliotecología, 1967); la Universidad de Antioquia (Escuela de Bibliotecología del Colegio Académico de Antioquia, 1960 a 1967); la Universidad Nacional en Bogotá (como iniciativa de la Escuela de Bibliotecología y Archivística de la Universidad Nacional, creada por la Facultad de Filosofía y Letras en 1965), y otra como la Universidad

Católica Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Biblioteca Luis Ángel Arango y el Ministerio de Educación Nacional.

Todas y cada una de estas instituciones desarrollaron cursos y capacitaciones para la formación de los primeros bibliotecarios, y cabe destacar que, ante los cambios de normas, procesos y procedimientos, se contaba con la presencia de un invitado internacional o de un experto colombiano, quien participaba como instructor. Lo anterior invita a la recordación de los cursos de formación por ciclos en la búsqueda de nuevas experticias de los bibliotecarios, como los ofrecidos por la Biblioteca Nacional y la Pontificia Universidad Javeriana, que desarrollaron, en el período comprendido entre 1960 y 1962, cursos en tres ciclos.

Por otro lado, los mismos bibliotecarios empezaron a crear grupos de trabajo y de reunión para mirar y revisar nuevos horizontes de esta técnica y profesión. Fue así como un grupo, liderado por León Jaime Zapata, Hernando Rodríguez, Leonor Medina, Humberto Linares, Fanny Peláez, Cecilia Tarquino, Álvaro Enrique Vera y Francisco José Romero, propuso realizar el Primer Seminario de Bibliotecas Universitarias en 1969, con el fin de mostrar perspectivas y nuevos enfoques en línea directa con lo que estaba ocurriendo en el contexto internacional, donde Estados Unidos y Europa dictaban las normas y procedimientos para los procesos técnicos que se desarrollaban en las bibliotecas. Este trabajo permitió la creación del primer Sistema Nacional de Información para fomentar la formación, capacitación y perfeccionamiento de los recursos humanos de las bibliotecas. (Morales Florez 1993).

Aspectos que para estos años se constituyen en un proceso de formación de la disciplina bibliotecológica colombiana, que hasta entonces no contaba con un procedimiento propiamente privilegiado.

PRIMERA ERA: AÑOS 70

Fundación

Por iniciativa de León Jaime Zapata y Frey Alberto Lee Director, en ese entonces parte de la Biblioteca Nacional, se dio origen a la

propuesta presentada en la Universidad de La Salle para la creación de un programa universitario. Esto ocurrió en 1971, y permitió abrir el programa con 22 alumnos. Así fue como se formó una nueva era de bibliotecólogos en el contexto nacional. Ya para ese entonces se contaba con la existencia de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de Medellín, fundada en 1956. (Serrano Bornacelli 2012)

Una vez surtidos todos los procedimientos y requisitos, se obtuvo la aprobación oficial del Ministerio de Educación Nacional, bajo la Resolución 10174 de 1971, para la creación del Programa de Bibliotecología y Archivística, así como para la expedición del título de Licenciado en Bibliotecología y Archivística.

El programa abierto fue adscrito en su momento a la Facultad de Filosofía y Letras. Estos primeros 22 estudiantes estaban bajo la tutela del primer Director de la Carrera, el Dr. Gastón Litton Berry PhD, con acompañamiento del Dr. León Jaime Zapata. (Morales Florez 1993)

Para ese entonces, la impronta estaba dirigida a “[...] formar profesionales en Ciencias de la Información, con alto nivel académico, con sentido de responsabilidad profesional y social, y con una formación ética y cristiana enmarcada dentro de los principios de la Iglesia y de la Universidad Católica de La Salle” (Morales Florez 1993). Así mismo en el proyectar socialmente la Carrera en beneficio de comunidades en la búsqueda de una sociedad más informada y más consciente de su destino.

Las cátedras estaban distribuidas en asignaturas tales como Culturas Religiosas, Técnicas Audiovisuales, Culturas Mundiales Contemporáneas, Raíces Griegas y Latinas, Bibliotecas en el Proceso Educativo Colombiano, Paleografía y Diplomática, Léxico Bibliográfico y Polígloto, Ética Profesional, Documentación, y Seminario de Evaluación.

La Licencia de iniciación de labores fue concedida por el ICFES mediante el Acuerdo 93 de junio 2 de 1973. Luego una vez evaluado el Programa (Acuerdo 189 de septiembre de 1974), se concedió la aprobación oficial, la cual fue ratificada en 16 de diciembre de 1974 por el Ministerio de Educación Nacional (revalidación de la primera aprobación en 1971), al Programa de Bibliotecología y Archivística, y a la expedición del título Licenciado en Bibliotecología y Archivística. (Morales Florez, 1993)

Paralelamente, los grupos de trabajo de los primeros bibliotecarios despertaron un especial interés por emprender nuevos proyectos hacia el desarrollo de la profesión, y fue así como se crearon asociaciones de bibliotecarios en diferentes partes del país. Esto contribuyó al fortalecimiento de nuevos proyectos (se destaca el esfuerzo de la Asociación de Bibliotecarios de Bogotá, en 1952; la Asociación de Bibliotecarios de Barranquilla, en 1947; la Asociación de Bibliotecarios de Antioquia, en 1954; la Asociación de Bibliotecarios Caldenses, en 1958; los Bibliotecarios Agrícolas Colombianos, en 1962; el Colegio de Bibliotecarios Colombianos, en 1963; la Asociación de Egresados de la Escuela Interamericana de la Escuela de Antioquia, en 1968; y la Asociación de Bibliotecarios Auxiliares de Colombia, en 1976). Todos estos trabajos conjuntos originaron la Asociación Colombiana de Bibliotecarios, ASCOLBI. Es importante recalcar que los anteriores eventos fueron los que permitieron la creación de este grupo, que venía trabajando con fuerza desde 1954 y que se cristalizó en noviembre 30 de 1956 cuando, en la primera asamblea, se redactaron los estatutos, se crearon las comisiones, y se organizó el grupo de socios fundadores que le darían vida a la asociación. De igual manera, se creó una comisión de trabajo para la formalización ante el Ministerio de Justicia de la Asociación, que se obtuvo con la Resolución No. 3916 del 23 de diciembre de 1958, al tiempo que se dio paso a los capítulos regionales otorgados por las experiencias de otros grupos de bibliotecarios en diferentes partes del país.

La Universidad de La Salle, adicionalmente, inició un proceso de reestructuración de su malla curricular interna, iniciativa que se debió básicamente al impacto y dinámicas internacionales de la bibliotecología y la archivística. Lo anterior concluyó en un nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Bibliotecología y Archivística, con el Acuerdo 008 de septiembre 20 de 1978. En este, indudablemente, se tuvieron en cuenta las recomendaciones y conclusiones manifestadas por expertos del área de las bibliotecas en lo relacionado con el desempeño del servicio y el desarrollo incipiente de los servicios de referencia. Dichos expertos se habían reunido entre el 27 y 30 de marzo de 1974 en el Primer Seminario de los Servicios de Información y Consulta en

las Bibliotecas Universitarias de Colombia, evento organizado por el ICFES y llevado a cabo en la Universidad de La Salle (ICFES 1974)

Otra fecha importante para el mundo bibliotecológico colombiano se dio con la promulgación de la Ley 11 de 1979, la cual reglamentó y reconoció la profesión de bibliotecólogo y, así mismo, autorizó al Consejo Nacional de Bibliotecología para acreditar la matrícula profesional.

La persona que hubiera obtenido el Título de Licenciado en Bibliotecología en escuela o facultad cuyos programas de bibliotecología hubieran sido aprobados e igualmente reconocidos por el Estado. Oración incompleta, que pasa con la persona que haya obtenido el título Cabe destacar que este logro se debió al grupo de bibliotecarios pioneros de la formación de ASCOLBI y precursores de la carrera, quienes fueron visionarios de la dimensión desde la década de los años cincuenta (Consejo Nacional de Bibliotecología 2014).

Todo lo anterior implica un período de expansión de la profesión en el contexto universitario, lo que indudablemente se enfrentó en su momento como un reto o desafío, con el único interés de construir conocimiento y fortalecer la naciente disciplina bibliotecológica colombiana como proceso institucional.

SEGUNDA ETAPA: AÑOS 80 Y 90

Para este segundo período la educación colombiana vivió cambios importantes debido a las nuevas dinámicas y estructuras mundiales, que indudablemente necesitaban la implementación de la modernización de estructuras y regulaciones. Esto estuvo también motivado por el Decreto 80 de 1980, con el cual se organizó el sistema de educación y se definieron los principios y las normas que regulaban la educación postsecundaria o superior (Ministerio de Educación, 1980). (Ministerio de Educación Nacional 2014) Y el Decreto 3191 de 1980 con el cual se reglamentaban las Unidades de Labor Académica determinadas por el 080 y se hacía énfasis en la formación específica, de fundamentación científica e investigativa y social y humanística.

Este aspecto modificó, sin lugar a dudas, el contexto de la educación en Colombia, que, en efecto, tenía implícito el contexto

internacional; los cambios originados por los avances tecnológicos, la explosión de la información y el cambio de expectativas de los estudiantes de bibliotecología.

De otra parte, la Universidad de La Salle incluyó en su estructura organizativa el binomio Universidad-Unidades de Información, donde los énfasis en Sistemas de Información tomaron elementos de consideración como temas prioritarios para ser utilizados por investigadores, como hombres de ciencia, empresarios o profesionales en general.

A partir de esto, con el Acuerdo 023 de junio 3 de 1982 del Consejo Directivo de la Universidad, se aprobó un Nuevo Plan de Estudios para la Carrera de Bibliotecología y Archivística. Este Plan de Estudios se organizó en nueve semestres, de 20 a 22 horas de clase presencial, y con 45 asignaturas integradas en cinco componentes o áreas:

- Bibliotecología
- Archivística
- Sistemas Automatizados
- Investigación
- Formación Social y Humanística

El objetivo de este nuevo Plan de Estudios era determinar una contribución a la sociedad con profesionales lasallistas con conocimientos sólidos acerca de los diferentes procesos sobre generación, selección, adquisición, análisis y organización, almacenamiento, recuperación y diseminación de la información. Se trataba de profesionales que conocían las técnicas de organización documental y la gama de posibilidades de servicios de información para cada comunidad, con capacidad para diseñar sistemas y servicios de información ajustados a las necesidades de la comunidad. Profesionales capaces de dirigir, con plena competencia, unidades de información individuales tales como bibliotecas, centros de documentación, centros de información y archivos. “Asegurando en el último semestre una Práctica Integral en las Unidades de Información de la Universidad de La Salle o en instituciones gubernamentales sin ánimo de lucro.” (Morales Florez 1993)

Al mismo tiempo, en el contexto nacional se reglamentaba el ejercicio de la profesión de Bibliotecólogo (ley 11 de 1979), a través del Decreto 865 de 1988, referenciándose la exigencia de estudios

regulares en un programa de modalidad de formación universitaria y cuyo título profesional en bibliotecología habilitaba para el ejercicio legal (términos del artículo 31 del Decreto Ley 80 de 1980).

A partir de esta modificación el perfil lasallista se enfocaba en la búsqueda sistemática de la verdad y la justicia para vivirla sin ambigüedad, como base de un comportamiento responsable y honesto, participando en la formación de una nueva sociedad, donde estaba llamado a promover y conformar grupos profesionales para compartir su conocimiento, su trabajo y experiencia de vida a favor de un mejoramiento de la comunidad humana local, regional e internacional, a través de alternativas más eficaces para la solución de necesidades. (Universidad de La Salle 1982).

De tal manera que el Plan de Estudios estaba dividido en campos de: Formación Específica para el ejercicio académico de la profesión, de Fundamentación Científica e Investigativa; y Campos Social y Humanístico, que a su vez se subdividían en áreas de Bibliotecología, Archivística, Informática, Matemáticas y Estadística, Investigación, Administración, Idiomas y Formación Lasallista.

Para la década de los noventa se presentaron otros eventos que obligaron a hacer nuevos cambios. Entre 1992 y 1993 la Universidad de La Salle dispuso que el profesional lasallista debiera ser un egresado que buscara la verdad y estuviera comprometido con la dignidad humana, con la herencia cultural, con la proyección social. Esto en concordancia con la Ley 30 de 1992, con la cual el Estado organizaba el servicio público de la educación superior.

Este cambio se desarrolló a partir de nuevos modelos y procesos de enseñanza-aprendizaje que se registraban hasta ese momento en el medio educativo (Gil Pérez 1994), señalando específicamente la tarea investigativa como una noción con diferentes visiones. La dinámica sugería una profundización entre los fines y fundamentos del modelo de aprendizaje. A partir de lo cual se insinuaba un cambio para la comunidad especializada en el manejo de la información.

Con respecto a la didáctica se trabajaba la unión y el fortalecimiento del conocimiento con constructos mentales, palabras de enlace,

y la clasificación de distintos objetos, que se puede considerar como evolución del método tradicional.

En 1998 se estableció un cambio de nombre al Programa de Sistemas de Información y Documentación, por lo cual se estableció un nuevo Plan de Estudios organizado en una estructura cuyo nuevo enfoque estaba distribuido en:

- Investigación
- Bibliotecología
- Archivística
- Administración
- Énfasis en TIC = servicios más ágiles, procesos de formación de usuarios en Bibliotecas, Archivística, Museos
- Lasallismo

Para este nuevo modelo se incluía una impronta orientada hacia la obtención de respuestas, y la urgencia de volver la mirada sobre la vida cotidiana con creatividad y proactividad, utilizando para ello una serie de preguntas orientadoras del qué enseñar; por qué enseñar y aprender; cuando comprender; qué, cómo y cuando se está aprendiendo. (Universidad de La Salle 2002).

De otra parte, la marca lasallista también se centraba en la formación de profesionales con una relación de fraternidad, acompañamiento, apreciación de valores, con proyección social y compromiso y autogestión hacia la propia formación humana.

Complementando los anteriores aspectos, los procesos de institucionalización siempre han interesado a las diversas disciplinas, las dinámicas internacionales del momento establecían instrumentos de cooperación y de ayuda mutua, para superar los obstáculos y los nuevos procesos que se iniciaban. Para el caso particular de las didácticas de la bibliotecología se elaboraban y revisaban contribuciones provenientes de otros campos como por ejemplo del Derecho, la Economía, la Política, la Sociología. A su vez se reflejaban nuevas reflexiones e investigaciones para estudiar la evolución de la bibliotecología y por tanto la revisión de literatura existente con el único fin de diferenciar conceptos y establecer términos de comparación que permitiesen evidenciar los cambios y perspectivas del nuevo siglo.

TERCERA ETAPA: 2000

Durante esta etapa la educación superior en Colombia empezó a enfrentar retos importantes relacionados con el manejo administrativo de los recursos físicos, humanos y financieros, en la búsqueda de la ampliación de niveles de cobertura y mejoramiento de la calidad de las instituciones (Melo, Ramos y Hernández 2014).

Esta situación exigía un cambio curricular, con la implementación de un modelo flexible basado en créditos académicos, de tal manera que la Universidad de La Salle implementó un modelo pedagógico con énfasis en lo social, instaurando una enseñanza basada en problemas.

Directamente, el Programa de Sistemas de Información adquirió nuevos laboratorios para informática, redes y bibliotecología con el fin de contribuir con el nuevo modelo de práctica de los estudiantes, logrando una actualización de computadores y software.

Desde otro esquema, la Universidad inició un proceso de capacitación de profesores en aspectos pedagógicos y temas investigativos, partiendo de la premisa de que la Universidad, para la década del año 2000, incluyera como misión el “ser instrumento cada vez más eficaz de proceso cultural tanto para las personas como para la sociedad”. (Universidad de La Salle 2000).

Este nuevo esquema curricular estableció créditos académicos estructurados en un plan de investigación por ciclos para generar una estructura basada en la fundamentación, profesionalización y énfasis hacia la ampliación de los servicios de extensión en convenios nacionales e internacionales.

A partir del 2002, (previa autorización acuerdo 021 de octubre 4 de 2001), se origina un cambio curricular, hacia un modelo flexible basado en créditos académicos, pretendió desarrollar nuevos procesos cognitivos de los alumnos y la implementación de núcleos problemáticos, con el fin de aproximar más a los estudiantes al conocimiento. A partir de un enfoque profesional en sistemas de información y documentación, se buscaba que estos fueran competentes desde la perspectiva teórica, y tuvieran la práctica que les permitiera asumir, planear, diseñar, implantar, evaluar y mantener los sistemas de información y documentación. Para ello, el programa incluyó 160 créditos,

28 electivas disciplinares, once electivas no disciplinares, y una electiva libre. De tal manera que los contenidos educativos se organizaron en ciclos y en áreas de aprendizaje, en bloques temáticos y en temas transversales.

De otra parte el modelo pedagógico establecido determinaba un Profesional en Sistemas de Información con una tarea primordial, el resolver problemas y conocer a profundidad la mejor manera de cumplir con esa importante tarea. Buscando formar estudiantes con la capacidad de aprender investigando durante toda su vida, con una permanente y eficaz auto motivación, lo cual se lograba a partir de estrategias que facilitaban la integración de la formación, la investigación y la proyección social, consideradas procesos determinantes en la educación del estudiante y en la identidad de la Facultad, utilizando para ello una secuencia en el proceso formativo por fases y ciclos en la fundamentación y profesionalización del conocimiento. (Universidad de La Salle 1996); (Universidad de La Salle 2002).

En 2004 la Sociedad Colombiana de Archivistas honró al Programa de Sistemas de Información y Documentación con el Premio Nacional de Archivística Jorge Palacios Preciado.

Para 2005 el Ministerio de Educación Nacional, con la Resolución 1170 de 2005, otorgó el Registro Calificado al Programa, y al mismo tiempo se corrigió la titulación por Profesional en Sistemas de Información y Documentación: Bibliotecología y Archivística, con la Resolución 3409 de agosto 18 de 2005.

De otra parte se inició un proceso de prácticas profesionales en las bibliotecas de diferentes barrios de Bogotá, así como la organización de archivos en entidades sin ánimo de lucro, con lo cual se contribuía en la formación hacia un profesional integral, calificado, observador, que era capaz de evaluar, administrar y mantener las unidades de información de acuerdo con el contexto. Con la ampliación de los servicios de extensión, se elaboraron diversos convenios con instituciones del orden distrital y nacional. (Universidad de La Salle 2006)

En este mismo año, se publica el primer número de la Revista Códices, proyecto estructurado desde la Facultad, con el apoyo del equipo de trabajo tanto de profesores como de estudiantes, convirtiéndose

en una oportunidad para desarrollar las iniciativas y creatividad de la comunidad académica, hacia el intercambio de ideas para fortalecer el conocimiento y estado del arte de las Ciencias de la Información, a través de escritos originales, resultados de investigaciones, resúmenes, reflexiones. (Revista Códices 2005)

En 2007 ASCOLBI otorgó al programa el Premio Rubén Pérez Ortiz como Institución destacada. Posteriormente, con la Resolución 5325 de septiembre 10 de 2007, el Ministerio de Educación Nacional otorgó la Acreditación Voluntaria de Alta Calidad al Programa de Sistemas de Información y Documentación de la Universidad de La Salle, por un periodo de cuatro años (Centro Virtual de Noticias de la Educación 2007).

Para 2008, los enfoques curriculares de la Universidad fueron transformados a partir de nuevos elementos de la institucionalización y participación de la educación con el medio. Que se caracterización por una distinción bajo el lema *de la generación a educar*, donde los estudiantes fueron ubicados como un grupo selecto, porque conforman a una comunidad emergente en un proceso de formación. Además de esta reflexión sociológica -sociedad y ciencia- se tomaron otras desde la epistemología, para asumir la fundamentación pedagógica que fuese capaz de favorecer mejor el proceso formativo (Castro Parra, 2008).

En este sentido es necesario señalar las perspectivas de la realidad fueron asumidas bajo los conceptos de conocer, comprender y apropiar al currículo como signos con profundidad de los procesos educativos (Castro Parra 2008). Para ello se tuvieron en cuenta otros signos como la cultura e institución, la colectividad, la interpretación, la interacción y la dualidad.

Nuevamente se toman referentes de la naturaleza educativa expresada en estatutos, normas, políticas y lineamientos propios del lasallismo en el contexto de historia y tradición. Así como las tendencias del mundo y el Proyecto Educativo Institucional, las políticas educativas desde el orden local al internacional. De otra parte se toman referentes teóricos desde la evaluación, la didáctica, los proyectos y la misma pedagogía, aspectos que también son trabajados por la disciplina bibliotecológica propia de la Universidad.

A partir de lo cual la impronta lasallista construye su propio objeto que la diferencia de otras escuelas, ya que al utilizar la creación de nuevos términos académicos que le definen y reconocen, se puede establecer una mayor especificidad y generación de nuevo conocimiento, a partir de los procesos de investigación y la utilización de las perspectivas de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

A partir de lo cual el fundamento pedagógico es definido como la ruta de formación que asume la institución en cada uno de los procesos formativos, en este aspecto se evidencia la inclusión del tema de la cultura y las tendencias económicas, sociales, políticas y tecnológicas para la generación de nuevo conocimiento.

Esta dinámica impulsa la búsqueda de soluciones de las problemáticas propias de la bibliotecología, permitiendo abrir espacios no explorados hasta ese momento y acogiendo solicitudes de las organizaciones en que lo que se refiere a la función social de las bibliotecas con la comunidad, lo que fácilmente estableció condiciones de cooperación para desarrollar diferentes actividades relevantes y valiosas dentro de la sociedad académica. Referentes apropiados a partir de las posturas para la construcción de nuevos enfoques y características de sentido frente a los retos de los profesionales de la información y su relación con la visión del mundo, el trabajo y las formas, aspectos evidenciados en los sistemas de evaluación y revisión de resultados.

En este punto es importante validar que otras escuelas de bibliotecología mencionaban la importancia de la difusión de la investigación, con lo cual se podían establecer nuevos lineamientos hacia la formación profesional, la revisión de los contenidos de las mallas curriculares, la pertinencia de otros objetos de estudio, y los caracteres informativos de las disciplinas que interactúan con la información. (Pérez y Setién 2008).

2009 -2010

Durante los años 2009 y 2010 se establecieron nuevos procesos al interior de la Universidad con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), con la nueva dimensión de una universidad que enseña a una universidad que aprende porque investiga.

En este sentido es importante señalar que el currículo es el mapa de ruta que señala las posibilidades y medios para hacer seguimiento, evaluación como propuesta flexible, de movilidad y permanente cambio (Castro, Giraldo y Álvarez 2010). Para ello se mencionan aspectos como la apropiación del contexto histórico-educativo, la revisión de las tendencias del mundo, la elaboración de teorías, la interpretación de políticas educativas, y la revisión del marco institucional, en lo que tiene que ver con la misión, la visión, la proyección institucional, que conduzca a escenarios educativos actualizados y pertinentes.

Razón por la cual el Proyecto Educativo Institucional (PEI) inicio un proceso de desarrollo a nivel institucional para buscar identidad hacia una propuesta curricular transformadora, donde se integraba la identidad, la proyección y las estrategias. De otra parte, el mismo ejercicio señalaba que para el Plan Institucional de Desarrollo (PID) se integraran las líneas de acción, los propósitos y las estrategias para definir lineamientos curriculares de las diferentes áreas, unidades y niveles educativos de la Universidad. Y con respecto al Currículo era necesario integrar la formulación con la gestión y el seguimiento en la búsqueda de la pertinencia y la proyección hacia la comunidad con las tendencias del mundo hacia la formación de personas humanas integrales comprometidas con los derechos humanos, los escenarios de paz y la democracia. (Castro, Giraldo y Álvarez 2010).

Es así como se estableció una nueva malla curricular, que al día de hoy se mantiene vigente, en la cual se propiciaba la construcción del aprendizaje a través de estrategias didácticas: cátedra, taller, clase teórico-práctica, laboratorio, seminarios, práctica profesional, trabajo colaborativo y salidas pedagógicas.

Para la parte de la investigación, se hizo énfasis en la interacción de cuatro elementos esenciales:

- Información
- Documento
- Usuario
- Institución informativa documental

Por otra parte, la nueva malla curricular estableció un proceso de reconocimiento del desarrollo de competencias de estudiantes a

través de modalidades de grado: práctica social, trabajo monográfico: investigación histórica, descriptiva, estudio de caso, investigación cualitativa, emprendimiento, participación en proyectos de investigación disciplinar e interdisciplinar de la mano con el Enfoque Formativo Lasallista (EFL).

De esta manera se concretó la formación integral de futuros profesionales con énfasis en el desarrollo de habilidades investigativas, tecnológicas y gerenciales, sobre la organización, administración, preservación y uso de sistemas de información para el desarrollo social, económico y político como mediadores en la apropiación y transformación del conocimiento. Estableciéndose un currículo integrado por ejes curriculares en un marco del desarrollo humano integral.

En noviembre 19 de 2012, el Programa recibió la renovación de la Acreditación de Alta Calidad a través de la Resolución 14973, por un período de seis años, desatancándose el incremento de la productividad de los profesores y su visibilidad nacional e internacional, así como la estrategia de internacionalización a través de distintos convenios, el fuerte vínculo académico y laboral con los empleadores, así como el impacto de los egresados en las políticas del gremio. (Universidad de La Salle , 2013).

Para estos últimos años se establecieron cuatro momentos de bastante impacto para el proceso de la institucionalización, un primer período hacia una dimensión epistemológica que indudablemente implica el establecimiento de la bibliotecología con la realidad, lo que ha permitido el asumir una posición propia y diferenciada de la Universidad de La Salle con respecto a otras escuelas, se ha buscado una mayor especificidad y una institucionalización delineada por el objeto de estudio hacia la obtención de nuevo conocimiento y la aplicación de didácticas particulares hacia el compartir de las perspectivas interdisciplinarias. Aspecto que permite un mayor desempeño de la función social y la validación de otras características.

Un segundo momento donde existe una mayor participación con las instituciones y organismos donde se aplica el conocimiento propio y particular obtenido de los ejercicios lasallistas, aspectos que se realizan con el apoyo de las facultades, departamentos y programas

académicos, donde nuevamente el énfasis se establece hacia la función social y la participación de la Universidad, de los estudiantes, los profesores y los egresados con los usuarios, la comunidad, y los ciudadanos entre otros, buscando la formación de políticas y normas.

Con relación a este punto es necesario señalar la operacionalización del conocimiento utilizando para ello el currículo desde el significado de conjunto de criterios y planes de estudio que contribuyen a la formación integral de los estudiantes, lineamientos claros y que están estipulados tanto en el PEI como el PID de la Universidad.

Como tercer aspecto, con el establecimiento de la malla curricular, de las cátedras y espacios académicos que buscan un nuevo ejercicio profesional hacia la legitimización intelectual. La docencia está acompañada de nuevos procesos de investigación donde se busca la apropiación, producción y socialización del conocimiento, ejercicio que se logra con la participación en redes académicas, la instauración y fortalecimiento de un grupo de investigación y el fomento de líneas de investigación acordes con las nuevas dinámicas de la sociedad. De otra parte el currículo se asume como un agente dinamizador de los procesos educativos y proyectos pedagógicos que siempre han distinguido a los lasallistas desde el inicio de la educación.

Así mismo es necesario señalar que estos procesos fortalecen el aprendizaje a partir de la instauración de nuevas metodologías, técnicas y conceptos incorporados según los estándares definidos por La Salle, específicamente hacia el cumplimiento de los procesos de acreditación del programa y de la misma Universidad. Para el apoyo de estos aspectos, con la instauración de estrategias particulares se garantiza la transformación y articulación de los procesos educativos con el entorno y con los sistemas de educación a nivel nacional e internacional, para ello se establecieron criterios de pertinencia, coherencia, flexibilidad, integralidad y transversalidad, que apuntan a la formación humana y la generación de conocimiento. (Castro, Giraldo y Álvarez 2010)

Cuarto, el fortalecimiento de una comunidad académica se logra a partir de procesos formales e informales de la educación utilizando para ello herramientas de interacción, establecidos hacia el cumplimiento de los modelos de acreditación e indexación y categorización de las publicaciones especializadas en la disciplina.

De otra parte, es importante mencionar que los programas académicos aunque manejan estructuras organizativas, claramente tiene una denominación disciplinar propia que busca que la formación profesional sea acorde con las dinámicas del medio. Aspectos que han privilegiado la investigación especializada con un predominio por ejemplo hacia la creación de nuevo e innovador conocimiento. Así mismo, se han fortalecidos vínculos con diferentes comunidades académicas tanto del orden nacional como del orden internacional, lo que ha permitido la consolidación y pertinencia de redes y asociaciones. Así como el establecimiento de convenios en diferentes niveles donde uno de los objetivos es el involucrar a toda la comunidad lallista (estudiantes, directivos, profesores, personal administrativo) hacia el desarrollo de proyectos que permitan la construcción de conocimiento y a su vez la transformación de la investigación y la elaboración de propuestas a partir de la realidad del medio, en la búsqueda de soluciones a partir de referentes especializados.

En cuanto a las didácticas se establecen aspectos de especial atención hacia el saber pedagógico del maestro, donde se promueve la reflexión de la propia práctica para recuperar ese saber y las experiencias, buscando la formulación de características propias que fortalezcan la instrucción y el aprendizaje así como la autonomía y la relación con los nuevos escenarios y entornos a partir de las tecnologías de la información y la comunicación TIC (Universidad de La Salle 2010).

A partir de estas dinámicas la Universidad inicia la aplicación de currículos redimensionados previamente establecidos como política interna, con el único fin de pasar de un currículo diseñado de forma vertical y centralizada a una descentralización curricular que promueve la responsabilidad de los docentes con acciones críticas, dinámicas y propositivas. Para llegar a este punto se mantuvo durante todo el proceso una participación de las unidades académicas, en permanentes diálogos y discusiones para la revisión de las probabilidades que encaminaran a la certeza y construcción de la gestión académica.

Bajo esta dinámica los diferentes programas académicas ajustaron sus perspectivas, de igual manera la Universidad está inmersa en un hito denominado Repensar la academia universitaria, tomando para

ello la expresión como significado de reflexionar, meditar, estudiar considerar, que en el caso de La Salle es aplicado a los nuevos contexto y escenarios del siglo XXI, para construir una nueva idea de Universidad en Colombia. (Coronado Padilla 2013). Aspecto desarrollado en las escuelas de pensamiento con lineamientos definidos en cuanto a lasallistas y desde los estudios desde el ser, desde el saber y desde el hacer.

Este proceso de convergencia se fortalece para los últimos años específicamente para el tema de la investigación, en la búsqueda de una unificación y consolidación de instrumentos indispensables para el proceso. En este sentido, es necesario resaltar que la enseñanza se constituye como un reto porque se incluyen aspectos no tenidos en cuenta con los contenidos, estructuras, formas en la búsqueda del conocimiento de los estudiantes.

De otra parte, se hace necesaria la evaluación y posterior diseño de las configuraciones del aprendizaje y de la didáctica, hacia la elaboración de materiales propios de enseñanza, el uso de los medios y recursos para evaluación su alcance y la calidad en los procesos propios para evaluar la calidad de la enseñanza y el cumplimiento de las políticas y proyectos de la impronta lasallista.

Lo que representa la disposición del docente para trabajar con bienes y sucesos en el uso de múltiples lenguajes y el adecuado manejo de la parte escrita y hablada, así como de elementos visuales, sonoros, digitales o simbólicos, para la interpretación. Razón por la cual estos procesos comunicativos potencian la enseñanza y por tanto las competencias básicas de la praxis educativa a la hora de enseñar. En este sentido la indagación del mundo del estudiante es indispensable para mediar el conocimiento académico y el mundo lector de los estudiantes. Aspectos que se unen con la literatura cuando se articula la lectura y la escritura con los nuevos medios digitales.

Indudablemente, los desafíos pedagógicos implican nuevos retos y por tanto el establecimiento de nuevas formas de trabajo para la comprensión de lo educativo, la pedagogía y las didácticas con el saber hacia la construcción y solución de problemas propios de la educación y su relación con el medio. (Universidad de La Salle 2010).

El reto de la perspectiva didáctica se afianza en la aplicación de diferentes objetos de interacción con los estudiantes, donde las tareas

deberán llevarse bajo condiciones especiales debido a las características y expectativas para los próximos años establecidos por la Universidad como ruta de trabajo.

La presencia de otras metodologías y estrategias pueden desarrollar propuestas o la búsqueda para determinar prioridades del qué, cómo de las prácticas o sugerencias metodológicas. Con el fin de explorar estrategias hacia la innovación o adaptación de modelos que transformen el conocimiento. Estas preguntas deben permanecer en todo momento para fortalecer la didáctica y las estrategias enfocadas a que los estudiantes se interesen con el lenguaje, los libros, las figuras, la narración y que el lector perciba el hecho, fundamentos de los expertos en la información y la bibliotecología.

BIBLIOGRAFÍA

Biblioteca Nacional de Colombia. *www.bibliotecanacional.gov.co/* (02 de junio de 2014). Obtenido de <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/historia-de-la-biblioteca-nacional-de-colombia>

Castañeda Alonso A., Rosas Mendoza, A, Molina Zavaleta, J.G. 2012. "La institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas. Un estudio sobre el discurso en el aula." *Perfiles Educativos* 34 (35). Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000100003&script=sci_arttext

Castro Parra, ML, Giraldo Arias, L., Álvarez Ochoa, CP. 2010. *El currículo: Estrategias para una educación transformadora*. Bogotá: Universidad de La Salle.

———. (2008). *Silencios y palabras... El currículo como signo de la cultura*. Bogotá: Universidad de La Salle

- Castañeda Alonso, A, Rosas Mendoza, A., Molina Zavaleta, JG. 2012. "La institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas. Un estudio sobre el discurso en el aula." *Perfiles Educativos* 34 (35). Obtenido en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-134402.html>
- Centro Virtual de Noticias de la Educación. 2007. Ministerio de Educación. Última modificación el 25 de septiembre de 2007. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-134402.html>
- Consejo Nacional de Bibliotecología. 2014. www.cnb.gov.co/ Última modificación el 2 de junio de 2014. Obtenido de <http://www.cnb.gov.co/>
- Coronado Padilla, F.H. 2013. *Repensar la universidad: en tanto universidad, católica y lasallista*. Bogotá; Unisalle.
- Delgado, E. A. 2008. *Discurso con motivo de la celebración de los 50 años de ASCOLBI*. Bogotá, Colombia.
- Gil Pérez, D. (1994) "Diez años de investigación en didácticas de las ciencias: realizaciones y perspectivas." *Enseñanza de las ciencias* 12 (2). Obtenido de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21355/93310>
- ICFES. (1974). *Primer Seminario de los Servicios de Información y Consulta en las Bibliotecas Universitarias de Colombia*. Bogotá.

Melo B. A. ; Ramos F. J.E.; Hernández. P.O. 2014. “La Educación Superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia.” *Borradores de Economía* núm. 808 Banco de la República. obtenido de : http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_808.pdf

Ministerio de Educación Nacional. 2014. www.mineducacion.gov.co/ Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf

Morales Florez, M. C. 1993. *Historia de la Universidad de La Salle (1964-1990)*. Bogotá: Unisalle.

Pérez Matos, N; Setién Quesada E. 2008. “La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa.” *ACI-MED* 18 (4), obtenido de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm

Revista Códices. 2005, abril. Editorial. Bogotá , Colombia: Unisalle.

Serrano Bornacelli, I. P. 2012. *Historia de vida del Licenciado en Bibliotecología y Archivística León Jaime Zapata García*. Tesis de grado. Universidad de La Salle. Bogotá. Colombia.

Universidad de La Salle. 2013. www.unisalle.edu.co Última modificación el 19 de septiembre de 2013. Obtenido de http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/LaUniversidad/GaleriadeNoticias/repositorio_general/cacreditacionsisinfo

Universidad de La Salle. 1982. *Marco Doctrinal*. Bogotá: Universida de La Salle.

———. 2006. *Memorias de gestión 1997-2006*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

———. 2002. *La Universidad que queremos. Retos de la Universidad de La Salle para el futuro inmediato*. Bogotá: Unisalle.

———. Facultad de Sistemas de Información y Documentación. 2002. *Modernización curricular año 2002*. Bogotá: La Facultad.

———. Vicerrectoría Académica. 1996. Misión, funciones, objetivos. *Librillo 16* (págs. 5-7). Bogotá: Unisalle.

———. 2010. La formación y el desarrollo profesional docente. En *Librillo 37*. Bogotá: Unisalle.

Didácticas en la formación bibliotecológica a partir de un modelo curricular por competencias y conectivista

JOHANN PIRELA MORILLO

Universidad de La Salle, Colombia

Resumen

Partiendo de la relación entre el currículo y la didáctica, entendiéndola en el contexto de un sistema envolvente e integrado, se presentan algunas experiencias docentes, llevadas a cabo en la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia, en las cuales se aprecian los principios y metodologías propias del enfoque curricular por competencias y conectivista. Los referentes teóricos que se asumen son los enfoques de Vílchez (2005), Universidad del Zulia (2007), Roegiers (2007), Tobón (2010), entre otros; vinculados con la relación de implicación entre el currículo y la didáctica y el enfoque por competencias como modelo curricular que busca un mayor encuentro entre la teoría y la práctica desde la formación. También se consideran planteamientos como los de Siemens (2004) y Downes (2008), quienes proponen el conectivismo como teoría que permite explicar el aprendizaje en los contextos digitales e interactivos. El análisis documental, cotejo de enfoques e integración de perspectivas constituyen los elementos medulares de la metodología utilizada. Los resultados evidencian la necesidad de innovar en didácticas compatibles con los enfoques por competencias y conectivista, las cuales deberán apuntar hacia el desarrollo de desempeños integrales, a partir del fomento de la autogestión

del aprendizaje, cuya base es la investigación y la creatividad. Se concluye que la formación bibliotecológica debe acoplarse a las tendencias actuales, signadas por la necesidad de formar profesionales críticos, comprometidos y con dominio de las competencias informativas y tecnológicas para interactuar con efectividad en los contextos globales e interactivos.

**Library Science training model based on the
didactics of competency and connectivism**
Johann Pirela-Morillo

Abstract

From the standpoint of curriculum and didactics understood as an integrated, enveloping system, several teaching experiences from the Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia are analyzed, revealing the principles and methodologies of the curricular design base on competencies and connectivism. This paper is informed by theoretical propositions put forward by Vélchez (2005), Universidad del Zulia (2007), Roegiers (2007) and Tobón (2010) regarding the relationship between curriculum and didactics, advocating curricular designs that ensure closer ties between theory and practice at the outset of curriculum delivery. The paper also examines the work of Siemens (2004) and Downes (2008), who propose connectivism theory to elucidate learning dynamics within the interactive digital sphere. The methodology employed in this research consists of literature review, comparison of approaches and integration of perspectives. Results suggest the need to implement didactics that are compatible with the competencies and connectivism approach in order to inculcate comprehensive, research-oriented performance driven by creative self-regulating learners. Finally, the researchers argue that Library Science must tap into the current demand for

training critical, committed professionals with mastery of a broad array of informational and technological competencies, who can contribute to and be successful in an interactive global context.

INTRODUCCIÓN

Organizaciones internacionales como la UNESCO (1998) y (2009) han venido planteando la necesidad de que la educación superior contribuya con la formación de profesionales con sentido crítico, creativo y emprendedor para enfrentar los retos de las sociedades de la información y del conocimiento; en este sentido, los currículos universitarios deben concretarse en la práctica mediante didácticas que permitan construir los conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos en los profesionales en formación, con objeto de que transfieran en su ejercicio desempeños cada vez más funcionales, efectivos y comprometidos con el desarrollo social.

De esta forma, el currículo de Bibliotecología, Archivología, Documentación y Ciencias de la Información debe considerar la inclusión de didácticas compatibles con los modelos curriculares que guían y en torno a los cuales se estructura la formación. Tales didácticas deben apostar también al logro de los elementos declarados en los perfiles, los cuales debe estar en sintonía con las necesidades que plantean no solo los mercados laborales sino también los nuevos desafíos que impone el avance de la ciencia y de la tecnología en general y el desarrollo teórico y práctico generado en el seno de las ciencias de la información.

Si bien, los perfiles profesionales constituyen la síntesis de las concepciones teórico-epistemológicas del objeto de estudio y recogen el ideal de lo que debe conocer, hacer y el ser del profesional, en nuestro caso el profesional de la información, las didácticas constituyen el conjunto de conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos, de los cuales se vale el docente para lograr que los elementos que conforman los perfiles sean una realidad.

Las didácticas concretan, bajo la forma de metodologías y tecnologías, el ideal de la formación; por ello deben partir de procesos de reflexión, de innovación permanente y deben mostrarse a partir de una relación de implicación con el currículo como un sistema envolvente.

Sobre la base de estos argumentos, se presentan en este trabajo algunas experiencias didácticas que pueden contribuir con la formación de profesionales de la información, teniendo presente los principios de los enfoques por competencias y conectivista, con el propósito de desarrollar en los futuros bibliotecólogos y archivólogos los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes que los preparen como gestores de la información y del conocimiento con sentido de responsabilidad y compromiso social.

RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO Y DIDÁCTICA

Sobre el currículo y la didáctica se han planteado diversas definiciones que han permitido entender la naturaleza y alcance de tales conceptos, las cuales se basan en ideas y nociones que consideran las formas mediante las cuales se entiende el aprendizaje y sus implicaciones psicológicas, pedagógicas, sociales, organizacionales, entre otras.

Autores como Escudero (1999), Vílchez (2005) e Inciarte, Cánquiz, Casanova y Paredes (2012), han señalado la necesaria distinción que debe hacerse entre el currículo y la didáctica, con el propósito de asumir el currículo como un sistema envolvente a partir del cual debe darse la interconexión de diversos elementos, tales como: los niveles curriculares (macro: perfiles curriculares, meso y micro-curriculum, estructurado en torno a las didácticas: metodologías, tecnologías y técnicas para alcanzar propósitos formativos).

Escudero (1999), plantea que el curriculum ha sido empleado en los países anglosajones con una política curricular descentralizada, refiriéndose –como cuestión previa- qué enseñar, de modo que así los fenómenos del aula y la acción didáctica son enclavados en un contexto más amplio que los conforma. La tradición europea, por su parte, propone el campo de la didáctica como cifrado principalmente al ámbito metodológico, proporcionando formas para abordar los procesos de

enseñanza aprendizaje. Desde una perspectiva más integrada acerca de los problemas de la didáctica y el currículum, es posible plantear que la didáctica y el currículum se solapan, lo cual supone la recuperación del espacio de la didáctica dentro del currículum.

Para Vélchez (2005), el currículum y la didáctica son dos de las cuatro disciplinas de las denominadas ciencias educacionales. Así, la pedagogía contiene todas las demás disciplinas, el currículum contiene la didáctica y esta se cimenta y desarrolla en una teoría del aprendizaje. El currículum, entonces es el medio a través del cual la pedagogía se expresa y didáctica es el medio a través del cual el currículum se expresa.

El currículum es también una articulación equidistante de la teoría pedagógica (¿qué aprender y enseñar?) y de la práctica didáctica (cómo hacerlo) y consideramos que este último componente, el de cómo hacerlo debe estar sintonizado con el currículum, es decir, se requiere que tanto el macro currículum (concepciones educativas, perfiles curriculares) como el microcurrículum (didáctica: conducción y gestión operativa de los procesos de enseñanza.-aprendizaje).

La explicación conceptual del currículum y la didáctica se ubica también en la discusión de los tres niveles del currículum: macro, meso y micro-currículum, niveles que deben funcionar de forma integrada. A juicio de Inciarte, Cánquiz, Casanova y Paredes (2012), en el nivel macrocurricular se expresa de forma prescriptiva la concepción de la educación y sus propósitos, cuyo producto será el perfil académico-profesional, el cual debe concretarse teniendo presente la visión de la formación integral, traducida con mayor fidelidad cuando el currículum es elaborado bajo un enfoque por competencias, por cuanto el nivel de desagregación de los elementos constitutivos del perfil académico-profesional bajo este enfoque se refleja de mejor manera en la sistematización de las unidades curriculares (micro-currículum).

Si el macro-currículum es el nivel más envolvente y el micro-currículum es el de mayor concreción y de acción didáctica, el meso-currículum se ubica en un espacio intermedio entre el macro y el micro-currículum, es decir, en este nivel se ubican las áreas y los ejes transversales.

SOBRE EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

El currículo por competencias ha venido tomando auge en los sistemas educativos, considerando tendencias laborales y sociales hacia el futuro, la necesidad de sistematizar experiencias curriculares para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje. Por otro lado también, el énfasis en incorporar este enfoque se apoya en la modernización de los sistemas de formación, a partir de procesos de reflexión permanente acerca de la respuesta que debe ofrecer el currículo a los requerimientos del entorno y la apuesta a una formación que tienda a generar las bases para superar problemas sociales aun no resueltos.

Una breve revisión de los postulados teóricos sobre el enfoque por competencias, señalados por algunos educadores e investigadores educacionales de diversos contextos mostraría que la esencia de las competencias es desarrollar mayores niveles de desempeño, pero no sólo desde una racionalidad técnico-instrumental que cosifica a la formación, sino que la vincula con el compromiso social, por ello ser competente no es solo saber hacer con efectividad una tarea, sino hacerlo con un sentido crítico, creativo y articulado con un proyecto ético de vida.

Chomsky (1985), define a la competencia vinculada con el desempeño y la interpretación y la asocia con la idea de competencia lingüística. La UNESCO, desde el ampliamente conocido informe Delors (1996), señaló los aprendizajes en torno a los cuales debía estructurarse la educación: aprender a conocer, a ser, convivir y a aprender a hacer, que constituyen los componentes que deben estar presentes en las competencias.

Junto a estas concepciones sobre las competencias existen otras definiciones, unas responden solo a la racionalidad propia del ámbito empresarial y otras incluyen componentes pedagógicos y axiológicos. Levy-Leboyer (2000), señala que las competencias son repertorios que algunas personas dominan mejor que otras, lo que podría marcar la diferencia en cuanto al desempeño eficaz en una situación determinada.

Desde una perspectiva más educacional, Díaz-Barriga y Rigo (2002), plantean que las competencias intentan relacionar la teoría con la práctica en el ámbito pedagógico, puesto que se busca elevar

los niveles de desempeño en el mercado laboral. Esta definición parte del compromiso formativo para preparar los cuadros profesionales que la sociedad demanda para alcanzar procesos de desarrollo.

La línea de investigación sobre currículo, cultura y sociedad de la Universidad del Zulia (LUZ) ha venido discutiendo intensamente el tema de las competencias y los mecanismos que permiten incorporarlas al currículo de manera operativa y efectiva, con el propósito de lograr una formación pertinente e integral. De acuerdo con los integrantes de esta línea de investigación, algunos de los cuales pertenecieron también a la Comisión Central de Currículo de LUZ (2007), la competencia se define en términos de desempeños y abarcan la integración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes observables en la práctica profesional, por lo que deben expresarse en términos de incluir los componentes presentes en los cuatro aprendizajes: conocer, ser, hacer y convivir.

Otra perspectiva, bastante similar a la planteada por las investigadoras venezolanas es la de Roegiers (2007), desde el conocido enfoque de la pedagogía de la integración. Este autor, define a las competencias como la movilización conjunta de diferentes conocimientos escolares, realizada por el alumno en una situación significativa, permitiendo integrar varias definiciones a la vez.

Los trabajos realizados por el educador colombiano Tobón (2010), son también fundamentales para la comprensión de las competencias desde una lógica socio-formativa, desde donde se entienden como desempeños integrales para resolver problemas de la vida con idoneidad y mejora continua. Resulta interesante observar cómo en la definición propuesta por este autor, la metacognición se ve además de reflexión permanente sobre cuáles procesos aplicamos cuando aprendemos, los procedimientos de evaluación permanente que nos llevan a mejorar cada vez más los aprendizajes y los desempeños.

Algunos de los postulados del modelo curricular por competencias son el énfasis en el aprender, concediéndole relevancia menor a la enseñanza tradicional que llena al alumno de información pero que no le aporta las herramientas necesarias para reflexionar sobre la información y los contenidos que recibe para procesarlos, imprimirles sentido y construir conocimiento. El modelo apuesta

por la integración de saberes, prácticas y valores, la formación se orienta hacia el desarrollo de desempeños, con ética y mejora continua, materializándose en responder a las demandas de los ámbitos sociales, educacionales y laborales.

La concepción del docente que se propugna desde el modelo por competencias apunta a un perfil de profesor que diseña situaciones retadoras de aprendizaje, planteando problemas del contexto que deben ser resueltos mediante la generación de proyectos formativos. El docente que asume este modelo, debe proponer didácticas basadas en problemas, como los socio-dramas, simulaciones, método de proyectos, dilemas éticos, entre otras. Debe saber gestionar recursos de todo tipo, necesarios para la formación significativa que se muestre en sintonía con las demandas socio-culturales y económicas de los sectores productivos y de la sociedad en general.

El alumno, por su parte, debe desarrollar competencias para la autoformación, emprendimiento, colaboración y cooperación, comunicación, todo ello sustentado en lo que denominamos como inteligencia investigativa, entendida como el conjunto de conocimientos, prácticas y actitudes favorables para impulsar procesos de indagación, de reflexión y de búsqueda permanente de soluciones a los problemas tanto de los planos personal-social como del académico profesional.

SOBRE EL MODELO CURRICULAR CONECTIVISTA

El conectivismo o conectismo es una teoría del aprendizaje para la era digital, propuesta por George Siemens (2004) y Stephen Downes (2008). El enfoque asume el contexto actual, signado por el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación, como espacio donde emergen nuevas y más dinámicas formas para aprender, compartir significados y experiencias en tiempo real, mediadas por una variedad de recursos y aplicaciones tecnológicas que reconfiguran las maneras de estar en el mundo y de participar en diferentes procesos de la vida social: la educación, el ocio, la participación política, las actividades económicas y socio-culturales.

El contexto en el que se plantea este enfoque está caracterizado por la presencia de un espacio sin fronteras, conocido por diversos autores como cibersociedad o sociedad digital, en la cual se viene asistiendo a la disolución de las barreras témporo-espaciales, surgen otro tipo de comunidades: las comunidades virtuales, articuladas en torno a una comunicación audio-escrito-visual en la que se generan conocimientos y prácticas en la trama digital.

Bauman (2013), al plantear la metáfora del mundo líquido, aporta también elementos explicativos para fundamentar los procesos de aprendizaje y de intercambio complejo y múltiple de información y conocimiento en la actual sociedad en red. El autor plantea un salto de lo maquinal y vertical a lo multidimensional y horizontal, en la que también será necesario transitar de lo estable y repetitivo a lo flexible y voluble.

Ese movimiento líquido y dinámico parece ser la noción compatible con el mundo de las redes: digitales y sociales, en las cuales se requiere desarrollar el aprendizaje multimedial y reticular, sustentado en nodos y redes mediante las cuales se vinculan las emociones y la cognición. Surgen, entonces, otras posibilidades para el aprendizaje cooperativos y colaborativos, orientados hacia la creatividad y la productividad, gracias a procesos de comunicación sincrónica y asincrónica que se combinan.

Para ser efectivos y funcionales en el contexto de estos ámbitos líquidos, volubles, digitales y complejos se requiere del dominio de competencias de multi o transalfabetización, que se traducen en saber interactuar con la información y el conocimiento en diversos soportes, modalidades y fuentes.

El currículo en este enfoque se asume desde la innovación, la creatividad y la búsqueda permanente de respuestas diferentes para asumir los procesos de formación. Se habla, entonces, del currículo cooperativo e incardinado, idea propuesta por Rincones (2007), para aludir al reto del diseño y ejecución del currículo con base en el funcionamiento reticular, a partir del cual se van estructurando nodos y redes de aprendizaje y de conocimiento.

En este sentido, a partir de este enfoque, el currículo se concibe desde el punto de vista holístico, innovador y complejo, debido a que

debe estructurarse con base en la formación de estructuras de pensamiento para reflexionar-actuar en red.

El docente en este modelo debe convertirse en mediador-estratega y monitor de procesos de aprendizaje mediado por tecnologías digitales, para lo cual debe fomentar sistemas que fomenten la creación de conexiones para aprender. Igualmente, debe validar la calidad de conexiones de construye el estudiante, desarrollar competencias informacionales, tecnológicas y comunicacionales y fomenta el deseo de construir sentido.

El alumno se debe caracterizar por ser un gestor de su propio conocimiento y aprendizaje, lo cual requiere desarrollar la autonomía e independencia intelectual, sustentada en la toma de conciencia de las formas cómo se aprende y se puede aprender mejor, es decir, se requiere el dominio de los procesos cognoscitivos y afectivos que están implicados en el aprendizaje y la construcción del conocimiento, mediado por tecnologías de información y comunicación.

Los estudiantes deben crear sus propios ambientes de aprendizaje, debe generar pensamiento crítico y reflexivo en conexión con la sociedad del conocimiento. También debe crear y formar parte de comunidades virtuales de aprendizaje, tomando decisiones de qué y cómo aprender con mediación tecnológica. Los estudiantes deben dirigir su aprendizaje y establecer conexiones con otros para fortalecerlo y, por supuesto, debe dominar competencias info-tecnológicas.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS COMPETENCIALES Y CONECTIVISTAS

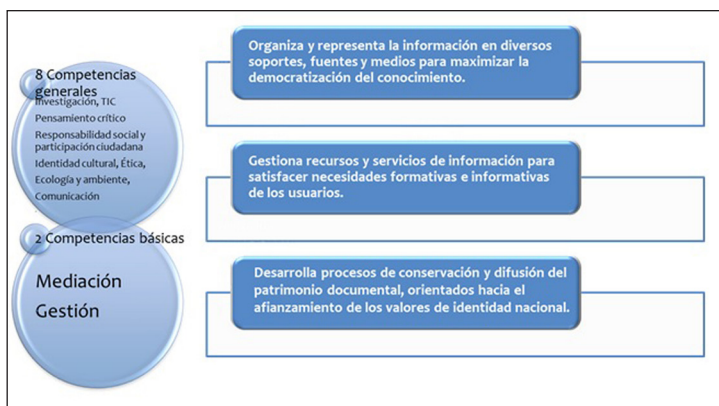
Partiendo de las ideas expuestas, según las cuales el currículo y la didáctica deben asumirse a partir de una visión sistémica y teniendo presente que las didácticas concretan en la práctica la concepción de la educación y del currículo, en este punto se sistematizan algunas experiencias llevadas adelante en la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia, relacionadas con la implantación del enfoque por competencias, combinado además con el conectivismo, con miras a formar profesionales de la información enmarcados en la sociedad red, de manera que luego ellos

puedan interactuar con efectividad desde los sistemas y servicios bibliotecarios y de información.

Antes de describir las didácticas que se han venido aplicando, conviene precisar algunos elementos del perfil profesional por competencias, aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad del Zulia, en julio de 2012, para la Escuela de Bibliotecología y Archivología. Dicho perfil está constituido por trece competencias: ocho generales, dos básicas y tres específicas. (Ver *Gráfico núm. 1*)

Figura núm. 1.

Perfil por competencias del diseño curricular de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia



Los ámbitos de competencias generales son: investigación, pensamiento crítico, tecnologías de información y comunicación, responsabilidad social y participación ciudadana, identidad cultural, ética, ecología y ambiente y comunicación. Las básicas son aquellas que comparte el profesional de la información con otros egresados de la Facultad de Humanidades y Educación, como los comunicadores sociales y los docentes, como: la mediación y la gestión, y, finalmente, las específicas son las que definen el conocer, ser y hacer de la bibliotecología, archivología y ciencia de la información, tal es el caso de: la organización y representación del conocimiento, la gestión de recursos y servicios de información y la conservación y difusión del patrimonio documental.

Para lograr que los profesionales en formación desarrollen las competencias expresadas en este perfil, se han definido y llevado adelante didácticas compatibles con el modelo por competencias y el conectivismo, algunas de las cuales se detallan a continuación.

Ruta informativa. Asignaturas: *práctica profesional I y fuentes de información*

La ruta informativa consiste en una estrategia didáctica que se aplica a las asignaturas práctica profesional I y fuentes de información, consiste en el diseño de un guión de preguntas y actividades sobre tópicos relacionados con el patrimonio cultural local y sobre procesos históricos de la ciudad y la región zuliana.

Para la realización de las actividades señaladas en el guión, los estudiantes deben revisar diversas fuentes de información, impresas y digitales, incluso también debe acudir a la realización de entrevistas a expertos, las cuales eventualmente deben grabarse y presentar evidencias de los registros audiovisuales.

La estrategia se desarrolla en dos momentos, el primero tiene que ver con una primera aproximación a la información que se necesita para realizar las actividades indicadas en el guión, esta información se puede conseguir realizando la ruta turística que se realiza en el tranvía de la ciudad de Maracaibo, de ahí el nombre de ruta informativa. Una vez que los estudiantes obtienen la información a partir de la guía que se les da en el tranvía deben pasar al segundo momento de la estrategia que consiste en certificar, cotejar y validar la información suministrada mediante la indagación en otras fuentes de información disponibles en bibliotecas, archivos y museos de la ciudad y en la web.

En el segundo momento de la estrategia, los estudiantes deben considerar los criterios de validez de las fuentes que se consultan y consideran para realizar la investigación.

La estrategia apunta al desarrollo de competencias generales, como: investigación, tecnologías de información y comunicación, pensamiento crítico, identidad cultural, comunicación y ecología y ambiente. También se alinea con la competencia básica de mediación, la cual es fundamental para el profesional de la información

en su carácter de desarrollador de competencias informacionales en los servicios bibliotecarios. La competencia específica que se puede desarrollar con la estrategia es la de Conservación y difusión del patrimonio documental.

Cuadro núm. 1.

Sistematización de la ruta informativa

1. Ruta informativa. Asignaturas: Práctica Profesional I y Fuentes de información.		
Descripción de la estrategia	Competencias del perfil que se abordan	Evidencias
Diseño de actividades de investigación sobre tópicos relacionados con el patrimonio cultural local y sobre procesos históricos. Se basa en la conexión de fuentes diversas: impresas, digitales, el patrimonio edificado, exposiciones en museos, entrevistas a investigadores, revisión de la prensa y otros.	1. Generales: Investigación, TIC, pensamiento crítico, identidad cultural, comunicación, ecología y ambiente. Básicas: Mediación. Específicas: Conservación y difusión del patrimonio cultural	Registros para la discusión en clases. Informe integrador de la información manejada en la ruta.

Cine-foro. Asignatura: *práctica profesional I*

El cine-foro es una estrategia ampliamente conocida y aplicada en el ámbito pedagógico, cuando se trabaja por competencias y bajo un enfoque conectivista la estrategia puede resultar de gran valor, sobre todo si trata de desarrollar actitudes de reflexión sobre el ejercicio profesional, en este caso, el ejercicio del profesional de la información.

La aplicación del cine-foro en la asignatura Práctica Profesional I se hace con la finalidad de destacar la importancia de la mediación como competencia básica de los futuros bibliotecólogos y archivólogos. La mediación crítica constituye una competencia no solo básica, sino transversal del profesional de la información y con el cine-foro se busca que los estudiantes identifiquen en la estructura discursiva del texto cinematográfico, los rasgos y elementos

que configuran la mediación del conocimiento, la cual se apoya en la investigación exhaustiva de fuentes diversas y en el dominio de procesos de pensamiento con mediación tecnológica.

Cuadro núm. 2.
Sistematización del cine-foro

2. Cine-Foro sobre la mediación como competencia básica y transversal del profesional de la información. Asignatura: Práctica profesional I.		
Descripción de la estrategia	Competencias del perfil que se abordan	Evidencias
Observación de la película: En búsqueda del tesoro perdido: El libro de los secretos dirigida por Jon Turteltaub. Entrega a los estudiantes de un guión de preguntas sobre la mediación como competencia básica y transversal del profesional de la información.	1. Generales: Investigación, pensamiento crítico y comunicación, 2. Básicas: Mediación. 3. Específicas: Conservación y difusión del patrimonio cultural	Informe sobre las analogías detectadas entre la competencia de mediación del profesional de la información y las acciones y procesos desarrollados por los personajes.

Indización y digitalización de colecciones pertenecientes a organismos públicos y privados.

Esta estrategia se ha venido convirtiendo en una interesante oportunidad para que los estudiantes aprendan a resolver problemas del contexto, sobre todo de organismos públicos y privados. Mención especial merece la aplicación de la estrategia en el rescate, indización y digitalización de la colección del archivo de la Madre Isabel Langrange Escobar, fundadora de la Congregación de Hermanas Franciscanas del Corazón de Jesús en Venezuela.

El desarrollo del proyecto resultó una valiosa experiencia para abordar la problemática de la organización documental en organismos poco asistidos desde la formación profesional, como ha sido el caso de colecciones particulares de órdenes religiosas, las cuales también se vinculan con procesos históricos locales, referidos de modo particular a la iglesia y su participación en la vida social.

Cuadro núm. 3.

*Sistematización. Proyecto de Indización y digitalización
de colecciones públicas y privadas*

3. Indización y digitalización de colecciones pertenecientes a organismos públicos y privados. Asignatura: Práctica de análisis de información II.		
Descripción de la estrategia	Competencias del perfil que se abordan	Evidencias
Con base en la detección de necesidades y de problemas informacionales existentes en diversos organismos públicos y privados, se desarrollan procesos de indización y digitalización de colecciones, siguiendo los principios del aprender haciendo y del aprendizaje servicio.	<ol style="list-style-type: none">1. Generales: Investigación, pensamiento crítico, tecnologías de información y comunicación, responsabilidad social y participación ciudadana, identidad cultural.2. Básicas: Mediación.3. Específicas: Organización y representación del conocimiento y Conservación y difusión del patrimonio cultural	<i>Colecciones organizadas (indizadas) y digitalizadas.</i>

Diseño de dispositivos de conservación preventiva de colecciones bibliográficas y audiovisuales en instituciones culturales

La estrategia de diseño y construcción de dispositivos de conservación de colecciones documentales y audiovisuales también se ha convertido en una oportunidad para fortalecer la formación y sensibilización patrimonial, lo cual se relaciona además con procesos de rescate y valorización de la identidad cultural.

La experiencia de realización del proyecto sobre diseño de dispositivos de conservación preventiva a colecciones bibliográficas y audiovisuales del Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez dio respuesta al problema del almacenamiento inadecuado de acervos y permitió a los estudiantes desarrollar competencias técnico-operativas referidas a la construcción de dispositivos para conservar preventivamente el patrimonio documental.

Cuadro núm. 4.

Diseño de dispositivos de conservación preventiva de colecciones bibliográficas y audiovisuales del Centro de Arte de Maracaibo

4. Diseño de dispositivos de conservación preventiva de colecciones bibliográficas y audiovisuales del Centro de Arte de Maracaibo “Lía Bermúdez”		
Descripción de la estrategia	Competencias del perfil que se abordan	Evidencias
Para dar respuesta a solicitudes realizadas por el Centro de Arte de Maracaibo «Lía Bermúdez», los estudiantes participaron en un Taller de diseño de dispositivos de conservación preventiva para proteger las colecciones impresas y audiovisuales del Centro de Documentación. El Taller dio como resultado la construcción de dispositivos para almacenar las colecciones de una forma más racional y considerando los criterios de preservación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generales: Responsabilidad social y participación ciudadana, identidad cultural. 2. Básicas: Gestión. 3. Específicas: Conservación y difusión del patrimonio cultural. 	<p><i>Dispositivos de conservación preventiva diseñados</i></p> <p><i>Colecciones preservadas.</i></p>

Las estrategias que se han estado aplicando en la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia han pretendido asumir los principios teóricos y metodológicos del enfoque por competencias y el conectivismo, uno de cuyos propósitos apunta hacia el desarrollo de la cultura de las redes y de la construcción del conocimiento de una forma colaborativa y cooperativa, elementos que consideran a su vez como un aspecto transversal el uso crítico y estratégico de la información en sus múltiples formatos, soportes y medios.

REFLEXIÓN FINALES

Las tendencias planteadas en este momento a la educación superior apuntan hacia la necesidad de considerar el enfoque por competencias y el conectivismo como marcos de referencia teórica y metodológica para la estructuración de didácticas que estén en sintonía con la complejidad y dinamismo de los entornos

actuales, que exigen dominio de competencias y el uso de las tecnologías digitales con un sentido estratégico y crítico.

La formación de los profesionales de la información no debe estar al margen de estas tendencias sino que deben incorporarse en la acción didáctica, bajo la forma de estrategias concretas que potencien en los futuros profesionales las estructuras cognitivas que les permita interactuar con efectividad en un mundo estructurado en torno a las redes: sociales, de conocimiento, de experiencia y de práctica.

Ello exige a los formadores de profesionales de la información un esfuerzo de actualización constante, de creatividad y de investigación-reflexión-validación de estrategias que promuevan el dominio de competencias, logrando impactar significativamente el mejoramiento de la calidad del desempeño en un área tan fundamental para el desarrollo como la Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. 2013. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Tr. esp. de Dolores Payás Puigarnau. Barcelona: Paidós.

Chomsky, N. 1985. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Planeta.

Delors, J. 1996. "Los cuatros pilares de la educación." *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*, 91-103. Madrid: Santillana : UNESCO

Díaz-Barriga, F. y M. A. Rigo. 2002. "Formación docente y educación basada en competencias." *Formación en competencias y certificación profesional*. Coordinado por María de los Ángeles Valle, 17-44. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Downes, S. 2009. *El futuro del aprendizaje en línea: diez años después*. Última modificación 19 de junio de 2009. Disponible en línea: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=49331>

Escudero, J (1999). "El currículo como ámbito de estudio." *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. J. Escudero, editor. Madrid: Síntesis.

Inciarte González, A., L. Cánquiz Rincón, I. Casanova e I. Paredes. 2012. *Integralidad en la formación por competencias*. Conferencia presentada en la Universidad [Autónoma] de Chihuahua. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/107116401/Integralidad-en-la-Formacion-por-Competencias>

Levy-Leboyer, C. 2000. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión. Disponible en línea: <http://www.recurso.szl.com.ar/arch/textoLevy1.pdf>

Rincones, L. "La cooperación como sustrato teórico de un modelo curricular incardinado en la sociedad." *OMNIA. Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación*. Vol. 13, núm. 3 (2007) . Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/pdf/737/73713305.pdf>

Roegiers, X. 2007. *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECL. 328 p.

- Siemens, G. 2004. *Conectivismo, a learning theory for the digital age*. Disponible en: <http://www.clearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Tobón, S. 2010. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- UNESCO. 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html
- . 2009. Conferencia mundial sobre Educación Superior. *Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Traducido del inglés por el Prof. Miguel Ángel Aquino Benitez. Disponible en línea: <http://www.unp.edu.py/priexu/DFCMES.pdf>
- Universidad del Zulia. Comisión Central de Currículo. 2007. *Competencias generales de la Universidad del Zulia. Vice Rectorado Académico*. Recuperado:<http://pregrado.luz.edu.ve/images/stories/publicaciones/competencias%20generales%20mayo%202007.pdf>
- Vílchez, N. 2005. *Fundamentos del currículo*. Universidad Rafael Bellosillo Chacín. Dirección de Estudios a Distancia. Maracaibo: URBE.

La formación ideológica y política del profesional de la información

ROSA MARÍA MARTÍNEZ RIDER

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Resumen

Se presenta la propuesta de formación ideológica y política en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, pues los libros y las bibliotecas han contribuido a legitimar el discurso y las ideas políticas en las sociedades; así mismo, los documentos y los archivos son evidencia de la consolidación de tales ideologías. Se expone la competencia, los contenidos y las formas de evaluación, con la finalidad de que los profesionales de la información sean actores que garanticen el Derecho a la Información y el Derecho de acceso a la Información en el Siglo XXI.

Ideological and political education of information professionals

Rosa-María Martínez-Rider

Abstract

This paper puts forward a proposal for ideological and political education of students enrolled in the School of Information Sciences at the Universidad Autónoma de San Luis Potosí, since books and libraries have contributed to legitimizing the discourses and political ideas of society. Moreover, documents and archives evidence the consolidation of such ideologies. The competences, contents and methods of evaluation are presented for

the purpose of ensuring that information professionals become agents guaranteeing the rights to information and access to information in the twenty-first century.

INTRODUCCIÓN

Se aborda la función de los libros, los documentos, los archivos y las bibliotecas, que elementos y entidades que han coadyuvado a apuntalar las ideologías políticas en la historia y reafirmarlas en las sociedades.

Se desglosa la formación de los estudiantes que está dirigida al análisis crítico de la censura desde la Nueva España hasta nuestros días, la distribución social de las ideas, el impacto de la lectura en los líderes políticos que gestaron las ideologías de los dos últimos siglos, la opacidad o transparencia de las gestiones públicas y la legislación expresa para ejercer el derecho a la información y el derecho de acceso a la información, que son fuentes para la toma de decisiones, la educación, la construcción ciudadana y la investigación.

CURRICULUM Y FORMACIÓN INTEGRAL

Las instituciones de educación superior (IES) se enfrentan a nuevos escenarios sociales y laborales, en los cuales se forma a los profesionales de la Bibliotecología, Archivología o Documentación, con la finalidad de atender las necesidades sociales de información dentro de lo local y lo global.

Lafrancesco (2004, 26-27) analiza las concepciones del currículum y plantea que en el Siglo XXI se define como una serie de “principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y proceso de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad” en este nuevo escenario, donde se han modificado las relaciones familiares, institucionales y laborales.

El curriculum de los profesionales de la información, se asocia con varios aspectos fundamentales, uno se refiere al pensamiento y el quehacer epistemológico, teórico, metodológico, técnico y tecnológico; otro se relaciona con la formación social en un contexto económico, político, ecológico y multicultural; y el humanista, que involucra temas filosóficos, históricos, ideológicos, éticos y de valores.

Este conglomerado se expresa en las prácticas profesionales que se llevan a cabo en las unidades de información o en otros espacios donde laboran éstos especialistas, mediante el ejercicio de las competencias que se aplican en distintas áreas como la organización, la investigación o la salvaguarda del patrimonio documental.

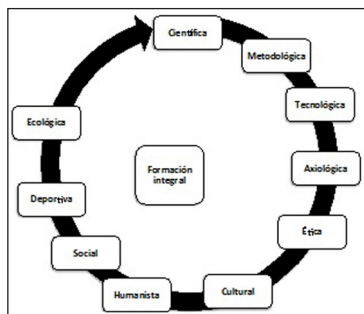
Díaz Villa (2007) define la formación como “el conjunto de principios, prácticas, reglas y medios o instrumentos, mediante los cuales se produce en los sujetos actitudes, capacidades y saberes” y ésta se ha propuesto históricamente desde diferentes modelos educativos, curriculares y pedagógicos, con varias perspectivas o enfoques que tienden al desarrollo personal, institucional y de un país o región.

No obstante, ante la creciente institucionalización de los modelos por competencias, en las IES “la formación se orienta hoy fundamentalmente al desarrollo de los saberes (recursos discursivos) y capacidades, por ejemplo, la capacidad para el manejo del conocimiento y de las relaciones sociales o de interacción en diferentes formas y en diferentes niveles de abstracción” (Díaz Villa 2007) para dar solución a los problemas disciplinares, profesionales y sociales.

Es así que la formación integral “contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social [...] El currículo es el medio que hace posible que en la práctica cotidiana este propósito sea una realidad” (ACODESI 2003, 6) pues incorpora asuntos tales, como los cuestionamientos sobre a donde se dirige la ciencia, cuáles deben ser los usos de la tecnología, cuales son las nuevas características del multiculturalismo o de los programas del desarrollo sustentable para el cuidado de la ecología en el Siglo XXI.

Figura núm. 1.

Elementos de la formación del profesional de la información



Un tema dentro del plan de estudios se articula con las ideologías, que están inmersas en las funciones, las actividades o las tareas en donde se involucran los profesionales de la información, las cuales se expresan en cualquier ámbito o escenario porque se integran en los comportamientos sociales.

Aristóteles señaló que el hombre es un *zoon politikon*, refiriéndose a la actuación de los seres humanos en las dimensiones social o política y Van Dick (2003, 77) define las ideologías como “creencias fundamentales que forman la base de las representaciones sociales de un grupo”, las cuales se pueden clasificar por su naturaleza o ámbito de acción, entre otras divisiones.

Figura núm. 2.

Tipología de creencias por su naturaleza



Estas se aplican desde las convicciones subjetivas aunque siempre compartidas con el grupo social y las colectivas, hasta aquellas que conciben a la naturaleza de un modo específico o plantean como debe ser una sociedad ideal, por lo cual, guían el pensamiento y el comportamiento de las personas de una región geográfica o de una época.

Cabe acotar que Van Dijk (2005, 11) señala que las ideologías no son “individuales [...] ni negativas (hay ideologías racistas así como las hay antirracistas, comunista y anticomunistas) [...] no son falsa conciencia [...] y no son necesariamente dominantes [...] pues también pueden definir resistencia y oposición” pues hay quienes las restringen o reducen a aspectos muy particulares.

Por su ámbito, las ideologías son políticas, económicas, culturales, educativas, religiosas, sociales, etc., pero en la realidad integran un todo en el pensamiento de los sujetos porque son dimensiones asociadas a una cosmovisión, a un modo de aprehender, explicar interpretar o comprender la realidad en la que se desenvuelve la humanidad.

De éstas se desprenden los proyectos políticos, religiosos o de otra naturaleza, los cuales tienen un impacto histórico y se expresan en información, es decir, en soportes como los libros o los documentos que posteriormente forman el patrimonio porque son testimonio y evidencia, porque dejan una huella del acontecer de las sociedades, de sus prioridades, objetivos y costumbres, en una palabra, de su circunstancia.

La ciencia y las ideologías tienen características y usos sociales distintos, pero se debe recordar que la ciencia ha servido a los propósitos político-ideológicos, en innumerables ocasiones, particularmente en los conflictos armados, por esta razón los dos conceptos están enlazados.

En el curriculum, las ideologías son parte de una competencia transversal expresada por Perrenoud (2004) en el sentido de “Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión” y contribuye a fijar posturas ante diversas situaciones o problemas, así como a promover el compromiso y la responsabilidad social, considerando el “sentido histórico en su transformación.” (Escobar, Peláez y Duque 2010, 80)

En este orden de ideas Coves y Sánchez (1999) expresan que la transversalidad subraya la formación crítica y social del individuo y los profesionales de la información, enfrentan situaciones y problemas ideológicos en los cuales deben tomar decisiones con una consecuencia social positiva o negativa.

El mundo actual presenta cambios radicales, profundos, en ocasiones abruptos y los bibliotecólogos, archivólogos o documentalistas deben tener una formación ideológico-política sólida, para atender con ética su papel en la defensa del Derecho a la Información, y del Derecho de acceso a la Información.

A continuación se presentan los rasgos curriculares que tienen la finalidad de formar al estudiante en este tema y para que ejerza un papel protagónico, con esta reflexión de Fernández: “El pensamiento crítico ha de acompañarnos como imprescindible en la Sociedad de la Información, y en su álgter ego, la denominada economía del conocimiento y la innovación. Constituye una exigencia creciente en la tarea cotidiana de traducir la información a conocimiento sólido y aplicable, es decir, de asignar significado a los significantes, para aprender, tomar decisiones y actuar con acierto,” con el objeto de no asumir la vida mecánicamente.

Esto plantea una propuesta de qué, cómo y por qué enseñar estas ideologías en las currícula de Ciencias de la información, describir los contenidos y las formas de evaluación del aprendizaje.

FORMACIÓN PROFESIONAL: IDEOLOGÍAS, LIBROS, DOCUMENTOS, BIBLIOTECAS Y ARCHIVOS

Las cosas sencillamente ocurren [...] los sucesos [...] ahí están, escritos en el gran libro del universo. Es un libro en que ninguna corrección es posible
Jorge Wagensberg

La Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), oferta las carreras de Bibliotecología y Archivología y contempla la formación ideológico-política en ambas licenciaturas.

Para Eggleston (1980, 14) el conocimiento se define, transmite, legitima y distribuye socialmente en los contenidos y en este caso, se hace una relación curricular entre la Política, la Bibliotecología y la Archivología, con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico como actitud epistemológica, la conciencia histórica y la responsabilidad social en los estudiantes, para que se sientan parte de una sociedad caracterizada por los contrastes y las contradicciones, que requieren soluciones para mejorar en todos los sentidos.

La competencia profesional que se promueve es: Analizar críticamente la trascendencia histórico-social de los libros y los documentos para justificar la censura y las ideologías políticas.

1. Al establecer la importancia del libro y las bibliotecas en la distribución social de las ideas.
2. Al destacar la gestión en los archivos que contienen los documentos que justifican la ideología en un contexto específico.
3. Al adoptar una posición profesional frente al contenido ideológico de los libros y los documentos.

Este tema se aborda en tres materias, *Patrimonio documental* en lo que se refiere a la censura en la impresión, circulación y distribución de los libros de la Nueva España; en una parte del programa de *Teoría del Conocimiento*, donde se estudia el discurso y la influencia de las ideologías en los siglos XX y XXI; y por último en *Legislación*, donde se examinan las leyes, decretos, reglamentos, normas y políticas de información relacionadas con el derecho a la información y el derecho de acceso a la información.

Respecto de la censura en la Nueva España (1521-1820), se hace una revisión histórica de las prohibiciones monárquicas y eclesiásticas, a través de las disposiciones emanadas de estas instituciones referidas.

Se lleva a cabo un análisis de los preliminares legales en el impreso antiguo: el privilegio, la tasa, la aprobación, la licencia y la fe de erratas, así como de la Bula Inter Multiplices de 1487, las pragmáticas de 1502, 1568, 1610 y 1627, el Concilio de Trento en 1546, la Ley Curiel de 1754, la Real Orden de 1763 y la de 1764, la Real Cédula de 1778,

los edictos, los índices de libros prohibidos y el procedimiento de la Inquisición. (Pedraza, Clemente y de Los Reyes 2003) y (Ramos 2011).

Se destacan las características del contexto histórico novohispano, sus diferencias con otros lugares y las consecuencias en términos de la destrucción del patrimonio documental.

Con relación a Teoría del Conocimiento, Blanco afirma que “La humanidad no ha conocido las ideologías hasta final del siglo XIX. A lo largo de toda la historia han existido ideas, planteamientos filosóficos, construcciones intelectuales, pero no ideologías.” Es en este siglo cuando se inician algunos cambios que derivarán en grandes transformaciones sociales como la utilización del darwinismo social y el anti-imperialismo para justificar dos ideologías del siglo XX, el nazismo y el comunismo.

Se analiza el origen y las características de los fascismos (italiano y nazismo) y la nueva derecha en estos días; el socialismo: ortodoxo, la social-democracia y la izquierda radical; la democracia; los liberalismos; los nacionalismos; el multiculturalismo, interculturalismo y la diversidad cultural; el conservadurismo y neoconservadurismo; la tercera vía; el ecologismo; los fundamentalismos; los feminismos; el fin de la Historia; la posmodernidad; y el movimiento de los globalifóbicos. (Ideologías políticas: 2002).

Se revisa la trascendencia de los libros, los documentos, las bibliotecas y los archivos en cada una de estas, las lecturas impuestas y las lecturas prohibidas por los estados, considerando las palabras de Blanco, en el sentido de que “Si uno admite los presupuestos de esa ideología, toda su construcción es lógica y coherente. Hay que colocarse fuera para ver sus inconsistencias” se tiene muchos ejemplos en la historia.

Aquí se plantean interrogantes sobre los líderes políticos y sociales que construyeron las ideologías y se van respondiendo en el transcurso del ciclo escolar:

- ¿De cuáles bibliotecas eran asiduos?
- ¿Cómo influyó su formación lectora en las propuestas ideológicas que elaboraron y en la respuesta social de su tiempo?

- ¿Qué leyeron los personajes históricos?
- ¿Qué escribieron?
- ¿Qué políticas de información priorizaron lo que los sujetos podrían consultar en las bibliotecas?
- ¿Qué políticas de información regían en los archivos?

Y se hace un análisis conceptual e ideológico de las tecnologías de información y comunicación, para acompañar la parte instrumental.

Por último, se revisa la legislación relacionada con el derecho a la información y el derecho de acceso a la información:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- La Convención Americana sobre los Derechos Humanos
- La Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales
- La Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea
- La Declaración de Principios sobre la Libertad de Expresión en África
- Los planes nacionales de desarrollo en México
- Los Artículos 3º, 6º, 7º, 8º, 28º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- La Ley de Imprenta
- La Ley General de Bibliotecas
- La Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro
- Ley del Depósito Legal
- La Ley Federal de Derechos de Autor
- La Ley de Información Estadística y Geográfica
- Ley Federal de Archivos
- Decreto 1157 de San Luis Potosí (Ley Estatal de Archivos)
- Ley de Protección de Datos Personales
- La Ley General de Bienes Nacionales

- Ley General de Salud
- La Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información
- Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de San Luis Potosí.
- La Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticos e Históricos
- Ley del Conacyt
- Ley de Planeación
- Programa Memoria del Mundo
- El Reglamento para la Protección del Patrimonio Documental del Centro de Documentación Histórica *Lic. Rafael Montejano y Aguiñaga* de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- La Ley Federal de Radio y Televisión
- La Ley Federal de Vías de Comunicación
- La Ley Federal de Telecomunicaciones
- EL Reglamento sobre Publicaciones y Revistas Ilustradas
- Los Reglamentos de la Ley Federal de Radio, Televisión y el de la Industria Cinematográfica
- El Reglamento del Servicio de Televisión por Cable
- Los tratados internacionales ratificados por México de acuerdo con las disposiciones contenidas en el Artículo 133 Constitucional
- Las decisiones judiciales del ámbito interno y las del externo (Villanueva)

Díaz Villa (2006) indica que el desarrollo de una competencia tiene tres partes: conocer, saber hacer y poder hacer. En este caso, se describen con relación a las ideologías políticas.

La formación ideológica y política del...

Cuadro núm. 1.
Desarrollo de la competencia

Saber qué	Saber cómo	Ser capaz
Explicar los procesos de censura en la impresión, circulación y distribución de los impresos en la Nueva España y en los siglos XIX, XX y XXI, acompañados de grandes transformaciones sociales.	Ubicar los actores, las agencias y las diferencias con otros espacios geográficos en su momento	Realizar investigaciones históricas sobre los impresos, los documentos, las bibliotecas y los archivos.
Identificar las ideologías de los siglos XX y XXI.	Quién, cómo y por qué las propuso un personaje y cuál es su impacto en la actualidad.	Elaborar propuestas para cumplir el derecho a la información y el derecho de acceso a la información en la nueva democracia multicultural.
Revisar legislación	Distinguir las características en función del contexto local, nacional e internacional.	Aplicarla o interpretarla para resolver un problema relacionado con la Bibliotecología, Archivología o Documentación

Es fundamental en todo proceso educativo, indicar los desempeños seleccionados para el desarrollo de la competencia.

Cuadro núm. 2.
Desempeño para el desarrollo de la competencia

Descripción	Medios de evaluación	Criterios de evaluación	Evidencias
Analizará la bibliografía y los documentos seleccionados en el programa de la asignatura.	Presentación de diversos textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la expresión oral y escrita. • Manejo del vocabulario ideológico y político. 	Producción de: <ul style="list-style-type: none"> • Resúmenes • Líneas del tiempo • Cuadros • Mapas conceptuales • Ensayos
Revisará estudios de caso.	Comparación de realidades.	Dominio en la presentación de casos.	Dictamen de casos y alternativas de solución
Resolverá problemas	Presentación del análisis y la síntesis del problema	Dominio en la presentación de los problemas.	Resolución de problemas.
Elaborará una investigación.	Presentación de avances de grupo.	Aplicación del protocolo de investigación.	Realización de una investigación.

Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones...

La estrategia didáctica se elige de acuerdo al tema que se aborda en la unidad temática.

Se utiliza la clase en el aula para exponer, participar y compartir conocimientos o resultados; las prácticas externas en bibliotecas y archivos de la ciudad que tienen fondos antiguos y actuales, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y la realización de un proyecto.

La evaluación abarca la parte diagnóstica, formativa y sumativa y se basa en los puntos definidos en las rúbricas para la elaboración de distintos productos como resúmenes, presentaciones en power point, participación en foros virtuales o reportes de investigación, entre otros.

La valoración de los contenidos del curso se hace en tres momentos donde el avance está determinado por la evaluación formativa, en la que se aplica un cuestionario sobre el aprendizaje (anexo).

Cuadro núm. 3.

Evaluación en tres momentos del ciclo escolar

Evaluación	Nivel de cualificación Avanzado	Nivel de cualificación Intermedio	Nivel de cualificación Básico
Identificar	Argumenta cómo se utiliza el libro y el documento de archivo para justificar una ideología.	Revisa el origen de los libros y los documentos de archivo y los ubica en alguna de las ideologías.	Describe términos, conceptos y definiciones de las ideologías políticas, a través de sus contextos geográficos y socioculturales.
Analizar	Argumenta la trascendencia y las consecuencias históricas y sociales de los libros y los documentos de archivo para la consolidación de las ideologías.	Compara las semejanzas y diferencias ideológicas de los libros y los documentos, de acuerdo con el contexto de origen.	Identifica las semejanzas y diferencias entre las distintas ideologías políticas.
Valorar	Determina si el libro o el documento es parte del patrimonio documental desde su contenido ideológico para inscribirlo en la memoria del mundo.	Construye criterios de valoración a partir del contenido histórico e ideológico del libro y el documento.	A partir de un marco valorativo ya establecido, determina si el libro y el documento son parte del patrimonio documental.

Cuadro núm. 3.

Evaluación en tres momentos del ciclo escolar [cont.]

Evaluación	Nivel de cualificación Avanzado	Nivel de cualificación Intermedio	Nivel de cualificación Básico
Adoptar una posición ideológica	Fundamenta y sustenta su posición como bibliotecólogo, archivólogo o documentalista frente al contenido ideológico de los libros y los documentos, sobre su responsabilidad como actor social de las instituciones sociales.	Argumenta su postura como bibliotecólogo, archivólogo o documentalista frente al contenido social de los documentos que están bajo su cargo.	Asume una posición ante las diferentes ideologías políticas.
Proponer	Realiza proyectos viables para garantizar el derecho a la información y el derecho de acceso a la información en diversos sectores sociales.	Elabora proyectos que proponen el derecho a la información y el derecho de acceso a la información en los sectores sociales.	Presenta los elementos teóricos de un proyecto para cumplir el derecho a la información y el derecho de acceso a la información.
Investigar	Realiza una investigación donde aporta elementos originales o de innovación.	Realiza una investigación donde presenta recomendaciones.	Realiza una investigación con conclusiones.

La práctica docente exige incluir nueva bibliografía, conocer la legislación que se origina y las modificaciones que se llevan a cabo para su actualización, elaborar casos verosímiles o tomarlos de la realidad, cambiar los problemas de acuerdo a nuevas circunstancias, supervisar que el trabajo en equipos efectivamente se cumpla, y por último hacer ejercicios objetivos de coevaluación y autoevaluación de los estudiantes, además de la valoración del desempeño docente del profesor o la profesora que imparte las materias.

CONCLUSIONES

La incorporación de las ideologías políticas en el curriculum de Ciencias de la Información brinda al estudiante una visión de la importancia de los libros, los documentos, los archivos y las bibliotecas en

diversas realidades socio históricas, que aún hoy tienen un impacto en la construcción social, por ejemplo, la nueva forma de la Derecha, la Izquierda o la Democracia; la defensa política del ecologismo; los fundamentalismos, una religión convertida en política; o las voces alternativas de los feminismos y los globalifóbicos en un mundo donde todos desean ser escuchados.

Se ha transformado el acceso a la información mediante las tecnologías con la finalidad de democratizar la información; se vigila la transparencia y la organización de los archivos, la información presenta variantes multidimensionales, factores exógenos y endógenos en su utilización y conservación.

Las ideologías se plasman en un proyecto político, económico y social sobre la forma en que debe construirse, organizarse y funcionar una sociedad. Las conocemos, aceptamos o rechazamos con base en el discurso, la lectura, la interpretación de textos, entre otros medios, que proponen posturas a favor, en contra o intermedias, que coadyuven en la formación del criterio de los seres humanos y en el caso de los profesionales de la información, adoptar posiciones que beneficien al desarrollo de los ciudadanos del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

ACODESI. 2003. *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: ACODESI, 6 (Colección Propuesta Educativa, no. 5)

Blanco, Benigno. *La ideología del siglo XXI*. Disponible en: <http://www.bioetica.8m.net/TRES/articulo6.htm> (Consultado el 23 de mayo de 2014)

Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf (Consultado el 5 de mayo de 2014)

Coll, César, comp. 1989. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.

Convención Americana sobre los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm (Consultado el 19 de mayo de 2014)

Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.net/Convenio-Europeo-de-Derechos-Humanos-CEDH/index.htm> (Consultado el 19 de mayo de 2014)

De Alba, A. 1993. "El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI: paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular." *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, 29-45. México: Sedesol; UNAM; Universidad de Guadalajara.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Consultado el 25 de mayo de 2014)

Declaración de Principios sobre la Libertad de Expresión en África. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/expresion/showarticle.asp?artID=394&IID=2> (Consultado el 5 de mayo de 2014)

Díaz Villa, Mario. 2001. *Del discurso pedagógico: problemas críticos*, 15-43, 109-133. Bogotá: Cooperativa Ed. Magisterio.

Díaz Villa, Mario, Gloria Clemencia Valencia González, José Arturo Muñoz Martínez, Diego Fernández Vivas y Carmen Elena Urrea. 2006. "Nociología de las competencias. Referentes básicos de la noción de competencia." *Educación Superior: Horizontes y Valoraciones*, 45-89. Bogotá: ICFES-Universidad de San Buenaventura.

- Díaz Villa, M. 2007. *La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Edmondson, Ray. 2002. *Memoria del mundo. Directrices para la salvaguardia del patrimonio documental*. París: UNESCO.
- Eggleston, J. 1980. *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Escobar Potes, María del Pilar, Zoila Rosa Franco Peláez y Jorge Alberto Duque Escobar. 2010. "Formación integral en la educación superior. significado para los docentes como actores de la vida universitaria." *Elebutera*, vol. 4, pp. 69- 89.
- Fernández Esquivel, Rosa María. (2006) "El Programa Memoria del Mundo de la UNESCO y los acervos patrimoniales de las bibliotecas públicas." En: *El bibliotecario*, vol. 6, núm. 65, p. 16.
- Fernández, José Enebral. (s.f.) *El pensamiento crítico en el aprendizaje permanente*. Disponible en: <http://winred.com/management/el-pensamiento-critico-en-el-aprendizaje-permanente/gmx-niv116-con5410.htm> (consultado el 2 de junio de 2014)
- Ideologías políticas en el Siglo XXI*. (2002) Barcelona: Ariel.
- Lafrancesco V., Giovanni M. (2004) *Curriculo y plan de estudios*. Bogotá: Coop. Edit. Magisterio.

Leyes y Reglamentos mexicanos. Disponibles en: <http://www.diputados.gob.mx/Leyes/> (Consultado el 12 de mayo de 2014)

Leyes y Reglamentos de San Luis Potosí. Disponibles en: <http://www.slp.gob.mx> (Consultado el 12 de mayo de 2014)

Pedraza, Manuel José., Yolanda Clemente y Fermín de los Reyes. 2003. *El libro antiguo*. Madrid: Síntesis.

Perrenoud, P.H. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Ramos Soriano, José Abel. 2011. *Los delincuentes del papel: inquisición y libros en la Nueva España (1571-1826)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres Santomé, J. 1994. "Currículum integrado." *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, 104-124, 185-188. Madrid, Morata.

UNESCO. *Memoria del mundo*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/home-page/> (Consultado el 2 de junio de 2014)

Van Dijk, T. A. 2005. "Ideología y análisis del discurso." *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y teoría social*. vol. 10, núm. 29, pp. 9-36.

———. (2003) *Ideología y discurso*. México: Ariel.

ANEXO

Evaluación formativa del aprendizaje

Nombre: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Por favor contesta este cuestionario con toda honestidad, tus opiniones son muy importantes, porque así me ayudarás a que este curso sea de mayor provecho y mejor aprendizaje para ti.

Instrucciones

1. Lee cuidadosamente
2. Anota las respuestas en el orden de las preguntas
3. Consulta cualquier duda con la profesora

Preguntas

1. ¿Qué temas se revisaron en esta unidad?
2. De estos temas ¿Cuál te pareció el más interesante?
3. ¿Cuál tema se te hizo difícil de comprender? ¿Por qué?
4. ¿Qué temas te gustaría ampliar?
5. ¿Por qué son importantes estos temas en relación con los archivos y las bibliotecas?
6. ¿Qué bases les proporciona a los archivistas y los bibliotecólogos el conocimiento y la interpretación de estos temas?
7. ¿Cómo evalúas el desempeño de la profesora?
8. ¿Por qué es importante esta materia dentro de tu plan de estudios?
9. ¿Para qué te va a servir estos temas cuando trabajes como archivólogo o bibliotecólogo?
10. ¿Qué sugerencias puedes hacer para esta clase?
11. Comentarios adicionales que quieras hacer

¡Gracias por tu colaboración!

Potencialidades de la *Hermenéutica Analógica* en la construcción de un modelo de formación en comprensión lectora¹

EDUARDO MANCIPE FLECHAS

Universidad de La Salle Bogotá, Colombia

Resumen

El presente texto pretende mostrar las potencialidades que tiene la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot para la construcción de un nuevo modelo de formación en comprensión lectora, pensado para *mediadores de lectura*, en especial para bibliotecarios públicos. El abordaje propuesto expone algunos elementos de la posibilidad interdisciplinar de articular la psicología, la sociología, la pedagogía y la filosofía en esta nueva concepción de comprensión lectora, que descentre las prácticas de la lectura en la escolaridad y la ubique en una nueva ágora, como la biblioteca pública.

Analog Hermeneutics in the construction of a model of reading comprehension education

Eduardo Mancipe-Flechas

Abstract

This research attempts to describe the potential of the Analogical Hermeneutics of Mauritius Beuchot in the construction of a new model of reading comprehension

1 El texto corresponde a un resultado parcial de investigación del proyecto titulado *Formación ciudadana entorno a las políticas culturales: las potencialidades del enfoque democrático relacional*; financiado por el Centro de Estudios en Desarrollo y Territorio, adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones y Transferencia de la Universidad de la Salle-Bogotá, Colombia.

training of reading mediators and librarians in public libraries. The approach proposed presents some of the interdisciplinary elements as articulated in psychology, sociology, pedagogy and philosophy, pointing toward a new conception of reading comprehension that moves reading out of the orbit of school and affords the library a central role in students' development as readers.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo emerge de la complejidad que caracteriza aproximarse interdisciplinariamente al problema de la *comprensión lectora de textos*, enmarcados en el área de humanidades, que considero una cuestión de carácter poliédrico, en el sentido de establecer la necesidad de abordarlo desde diversas disciplinas, entre otras: la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, y en las que es posible aplicar la hermenéutica analógica como modelo de interpretación.

Para tal fin, he estructurado el texto en cuatro partes. En la primera, se trata de mostrar desde su contexto social, la necesidad de abordar el problema de la comprensión lectora en un ámbito como el de las bibliotecas públicas rurales y la posibilidad de proponer un modelo analógico para este fenómeno. En una segunda parte, se tratará de diferenciar y relacionar la interpretación y la comprensión desde la perspectiva de la hermenéutica analógica. En la tercera parte, se intentará hacer ver cómo la hermenéutica analógica aporta a un abordaje interdisciplinar de la comprensión lectora de textos. Finalmente, se pondrán a consideración como horizontes de acción, siete tesis y una propuesta de articulación interdisciplinar para un modelo analógico de comprensión lectora.

GÉNESIS DE UN PROBLEMA

En una de las ponencias presentadas en junio de 2010, durante el II Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas en Colombia, Luis Eduardo Ruiz (2010), compartió al público asistente, la reflexión

que sobre la *biblioteca viva* hiciera Manuel Pérez, un habitante de San Basilio de Palenque:²

Nosotras y nosotras hemos contado con una biblioteca viva, como son nuestros abuelos y abuelas que han servido para que hoy en día nosotros y nosotras tengamos esa memoria viva, ese conocimiento de la información ancestral por medio de la transmisión oral. Pero creemos que es importante tener un medio también de transmisión escrita. ¿Por qué escrita? porque nosotros sabemos que cuando la información se escribe perdura en el tiempo y ahorita estamos teniendo unas escases de abuelos y abuelas [...] Esos abuelos y abuelas que tradicionalmente nos contaban nuestra historia están dejando de existir, entonces sería importante guardar esa información que tenemos para que las generaciones venideras cuenten con la herramienta para informarse de nuestra historia local, de nuestra historia negra, porque así creemos y queremos nosotros que se mantenga: como una historia negra. Sería importante tener información de medicina tradicional la que escribimos nosotros, la información de los músicos, de la religiosidad, de los cuentos, mitos y leyendas, los escritores negros... nuestra forma propia, nuestra forma propia de producir, de la interacción con la naturaleza y todo lo que tiene que ver con nuestra idiosincrasia. [...] Así para que nuestra forma madre de hablar, nuestra lengua vernácula, esté también allí con los libros y diccionarios que ya se han escrito.

Esta bella narración deja entrever entre otros aspectos: que desde una perspectiva de análisis reflexivo y comunicativo la *doxa* es uno de los caminos de comprensión para abordar cualquier fenómeno; que la interpretación de los textos³ se mueve en tensiones como naturaleza/cultura, tradición/innovación, individuo/comunidad/sociedad, *episteme/doxa*, objetividad/subjetividad, subjetividad/intersubjetividad, instituciones/ ciudadanos, entre otras, que han de

2 Es un corregimiento del municipio de Mahates, en el departamento de Bolívar, ubicado en la Costa Caribe colombiana.

3 El texto es de varias clases. Ricoeur ha insistido en el paso de la expresión *texto* al ámbito de lo escrito, del diálogo y de la acción significativa (Beuchot 2009a, 14)

analizarse desde el horizonte de la cotidianidad y la significación experiencial, pero teniendo siempre presente la relación de proporción que guardan entre sí. Así mismo, puede identificarse una serie de textos y contextos, que se enmarcan en lo que Freire ha llamado el *acto de leer*, que conducen a proponer nuevas condiciones del saber y formas emergentes de oralidad y escritura que estén relacionadas e impliquen cambios en la sensibilidad y la sociabilidad humana.

Un análisis de las acciones institucionales en esta línea, muestra que la lectura –al menos en principio– ha sido uno de los temas prioritarios en la agenda de las políticas públicas de los países iberoamericanos (especialmente en la última década). En la VI Conferencia Iberoamericana de Cultura (celebrada en Santo Domingo, República Dominicana, en octubre del 2002), se encomendó a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y al Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) adelantar un Plan que posibilitara la articulación de las diversas acciones que se vienen desarrollando en la región, e identificara algunos de sus ejes comunes. Al asumir dicho compromiso, el CERLALC desarrolló un estudio en el que muestra que los planes nacionales de lectura en tanto sus concepciones, propósitos y metas, permiten identificar ocho líneas de acción: el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, el fortalecimiento de la escuela, la conquista de nuevos espacios de lectura, la *formación de mediadores*, el garantizar la accesibilidad al libro, la generación de conciencia sobre el valor social del libro y la lectura, el fortalecimiento de los planes de lectura con la realización de estudios e investigaciones, y por último la divulgación de los planes, su ejecución y resultados (Peña & Isaza 2005, 166).

Llama la atención en este estudio, que si bien todos los países analizados, sin excepción, consideran la formación de *mediadores*⁴ como una de sus acciones principales, sin embargo al momento de revisar

⁴ Se considera *mediadores* a los maestros en ejercicio, maestros en formación, bibliotecarios públicos y escolares, equipos técnicos encargados de los planes y promotores de lectura. El presente texto se enfoca en los bibliotecarios públicos de zonas rurales.

los proyectos en marcha se perciben muy pocas acciones en esta dirección. Para el caso de Colombia, el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) al 2005 evidenciaba un proceso «formativo» en el que a cada municipio se le asignaba un tutor para que trabajara con sus bibliotecarios durante un año, la capacitación se impartió a través de una modalidad semi-presencial, y su contenido se centró en tres módulos: La formación de adultos lectores, la promoción de la lectura, y el diseño de proyectos de promoción de lectura (Peña & Isaza 2005, 175). En el 2010, la actualización formativa que se ofreció a los bibliotecarios se centró en la realización de talleres regionales y de diplomados impartidos por programas de Bibliotecología con una intensidad horaria presencial de 120 horas.

En cuanto al perfil de los bibliotecarios, en la red de bibliotecas municipales, sólo el 1.05% son profesionales, un 11% tienen una formación técnica y el 87.5% son bachilleres (Rodríguez 2007, 15), la causa de estos indicadores se centra principalmente en la baja remuneración de los bibliotecarios municipales. Sus funciones implican el desarrollo de una serie de habilidades que van desde *tener un nivel de lectura crítico*, hasta ser capaces de desarrollar actividades de promoción lectora.⁵ A esto se suma la diversidad de campos en los que puede desempeñarse profesionalmente un bibliotecólogo y el escaso número de programas de formación, haciendo que sólo solo el 9% de sus

5 Robledo explica cómo en la medida en que las características poblacionales se complejizan el promotor de lectura debe tener la capacidad de : “a) diseñar y planear un programa integral de promoción de lectura, con diferentes actividades; b) realizar un diagnóstico participativo con las poblaciones con las que va a desarrollar la acción de promoción –diagnóstico, tanto de sus condiciones económicas, sociales y culturales, como de sus necesidades de información, sus intereses y gusto; c) Tener suficiente conocimiento de los materiales de lectura que le permita orientar la selección de acuerdo con la población y con la actividad a desarrollar; d) Diseñar indicadores de evaluación que permitan medir, los procesos, y el impacto de su intervención; e) Desarrollar directamente con los grupos las actividades de animación que permita a los lectores cuestionar los textos, interrogarlos y compartir las miradas sobre los mismos; f) tener la capacidad de escuchar al otro, de indagar sobre sus necesidades, sus intereses, sus gustos y sus maneras de apropiarse de los textos que lee” (2010, 37).

egresados trabaje en Bibliotecas Públicas, concentrando su presencia en las cinco ciudades más importantes del país.

Este panorama refleja una serie de situaciones problemáticas:

- i. La capacitación esporádica en modo alguno implica un proceso formativo, aún más habría que analizar los alcances de lo que significaría la formación en una institución como la Biblioteca Pública, que según se observa estaría más en el marco de la educación no formal que de la formal.
- ii. Se da por sentado que los bibliotecarios deben tener un nivel crítico de lectura, ¿qué significa esto? ¿cuáles son los modelos y posicionamientos que se asumen? ¿la condición multicultural, las tradiciones y comunidades a las que se pertenece cómo se articulan con esta condición crítica?
- iii. A la gradación de los niveles de lectura subyace un fenómeno transversal que es de la *comprensión e interpretación de textos*, y las relaciones que existen entre los elementos del acto hermenéutico: texto, autor, lector y sus contextos.
- iv. ¿Qué niveles complejidad expresa el fenómeno de comprensión lectora?
- v. ¿Qué elementos deberían articularse para configurar un modelo de formación en comprensión lectora destinado a *mediadores* como los bibliotecarios rurales que esté ubicado en el ámbito de la educación no formal?

Resulta conveniente como una primera aproximación acudir a la comprensión crítica que ofrece Freire en torno al acto de leer, él considera que

[...] leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (1989, 51).

En esta primera aproximación, pueden identificarse en el orden de la comprensión lectora cuatro factores: los textos, los contextos, las subjetividades y las intersubjetividades, que interactúan con una tradición de conocimientos y saberes, desarrollada en unas comunidades, a través de unas prácticas concretas -como elementos vitales dentro de un proceso de formación-, y que implican además como ruta de análisis el reconocimiento de la anologicidad, la reflexividad, la dialogicidad y la transformación.

Esto es mostrado con mayor fuerza por Freire al afirmar que

[...] la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad, [...] este movimiento de la palabra a la realidad está siempre presente; incluso la palabra hablada fluye de la lectura de la realidad. Sin embargo, en cierta forma, podemos ir más allá y decir que la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad, sino también por una cierta forma de escribirla o de reescribirla, es decir, de transformarla por medio de un trabajo consciente y práctico (1989, 56).

En cuanto al texto y al contexto, y su relación con lo subjetivo e intersubjetivo confluyen análisis de carácter psicológico (en tanto proceso reflexivo y cognitivo, de las relaciones del texto con la tradición que implica un conocimiento y saber subjetivo), sociológico, (en tanto la existencia de relaciones sociales en torno al texto y el desarrollo de una intersubjetividad), pedagógico (en tanto refiere a un proceso formativo permanente) y filosófico (en tanto requiere posicionamientos ontológicos y epistemológicos que a su vez implican un paradigma y una pragmática propios) .

Una mirada epistemológica del fenómeno de la comprensión lectora que pretenda una comprensión no solamente subjetiva, sino intersubjetiva con miras a desarrollar un proceso formativo, requiere desvelar los elementos imprescindibles para que pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos (Melich 1994, 52). Ahora bien, en cuanto a la comprensión lectora ¿cuáles son los

aspectos sobre los que va a desarrollarse este proceso de comprensión interdisciplinar? Marciales (2003) a partir del modelo propuesto por Santiuste (2001), realiza un giro de la comprensión lectora que va de la filosofía a la psicología desde una perspectiva cognitiva-constructivista, identificando que las creencias, estrategias e inferencias son elementos constitutivos de dicho fenómeno y ofreciendo además una taxonomía caracterizadora, uno de los aportes centrales de esta propuesta es abordar la comprensión lectora como formación, para lo cual considera necesario:

[...] que se logre una relación íntima entre el texto y la subjetividad, relación que puede ser pensada como experiencia. Con frecuencia el lector se mantiene como espectador, externo al texto sin transformarse. Concebir la lectura como formación supone romper la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa y podemos conocer, y lo que nos pasa y podemos atribuir sentido con relación a nosotros mismos. Lo anterior implica pensar la lectura como una relación de producción de sentido. La formación implica necesariamente nuestra capacidad de escucha; aquí lo importante es que la relación no sea de apropiación sino de escucha. El saber, de esta manera, no queda fuera de nosotros, sino que adquiere sentido en la medida en que se integra a una subjetividad que se encuentra con otra subjetividad que la reta, la desestabiliza y la forma (Marciales 2003, 103).

Dada el nivel de comprensión desarrollado desde esta perspectiva, podrían retomarse las mismas categorías de análisis (creencias, estrategias e inferencias), inmersas en el orden de la subjetividad, y ampliarlas al orden de la intersubjetividad asumiendo el giro comunicacional que se deriva en lo sociológico, al incorporar las representaciones sociales, discursos y prácticas como elementos emergentes de lo comunicativo, descentrando el enfoque del constructivismo, para trasladarlo al orden de lo hermenéutico-analógico, puesto que considera que en los procesos de comprensión lectora converge no solamente la construcción sino también el descubrimiento.

En síntesis se pretende analizar desde la hermenéutica analógica algunas de las relaciones que confluyen en torno al fenómeno de la

comprensión lectora, entre la psicología -en tanto creencias, inferencias y estrategias- y la sociología- en tanto representaciones, discursos y prácticas-, con miras a configurar cooperativamente un modelo comprensivo de formación para los bibliotecarios rurales colombianos, que identifique contenidos, estrategias de formación y criterios de evaluación.

En relación con esta cuestión se parte de las siguientes premisas básicas:

- a. Las humanidades resultan insustituibles para alcanzar la interpretación crítica de la sociedad actual, la revitalización de la cultura, la reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales y el ascenso del nivel de creatividad (Llano 1999, 168-173). De allí la conveniencia de enfocar el fenómeno de la comprensión lectora en los textos enmarcados en esta área.
- b. La capacidad de desarrollar el pensamiento crítico, de fomentar la comprensión de una variedad de experiencias humanas, y de fortalecer el ejercicio de la ciudadanía dentro del marco de una democracia, está vinculada al cultivo de las humanidades, que actualmente padece un estado de crisis dentro del proceso formativo de las Instituciones de Educación Superior (Nussbaum 2010) y que podría cultivarse a través de otras Instituciones como las Bibliotecas Públicas que estén orientadas por las dimensiones, aportaciones y estrategias de desarrollo ofrecidas por el aprendizaje permanente.⁶
- c. La hermenéutica analógica se ha revelado singularmente apta para el diálogo entre diversas disciplinas científicas, lo que ha contribuido significativamente al desarrollo de un pensar multidisciplinar que encierra una potencia para abordajes de carácter interdisciplinar⁷ más amplios. Este modelo de interpretación

6 Más adelante se tratará brevemente lo que se entiende por aprendizaje permanente y a partir de allí cómo podría comprenderse una formación permanente.

7 Basta con evidenciar la aplicación de la hermenéutica analógica en el ámbito no solamente de la filosofía, sino del derecho, la sociología, la pedagogía, la educación, la literatura, el arte, la historia y la psicología, la lingüística, la filología, entre otras.

retoma la *phrónesis* como herramienta analógica que *junta porciones y las proporciona, las organiza y ordena*; pues su estructura mixta hace que aunque sea teórica verse sobre la práctica (Beuchot 2007, 100). Se centra en la analogía como modo de pensamiento que busca salvaguardar las diferencias en el margen de cierta unidad, y cuyo carácter relacional y ordenador pretende estructurar las cosas por sus semejanzas y diferencias, y por los grados de éstas últimas, ayudando a distinguir para poder unir armónicamente (Beuchot 2011b, 149).

- d. Dado el carácter interdisciplinar de la hermenéutica analógica y la complejidad del problema de la comprensión lectora, es factible articular la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, para abordar el problema de la comprensión lectora.

INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN

Toda hermenéutica demanda un equilibrio entre dos operaciones básicas: interpretación y comprensión. Interpretar significa enfrentarse con una estructura de sentido: descomponer lo ya constituido para descubrir su unidad interna. Es una tarea procesual que transcurre y se da en el tiempo, en tanto que la comprensión -dado su carácter teleológico-, pareciera no exigir tiempo alguno. La comprensión de suyo es institución de sentido. Este -el sentido- es como un *eidos*, que se realiza en la continua tensión entre lo uno y lo múltiple, entre el todo y la parte, de lo que necesita tiempo para ser. Sólo una interpretación proporcional, genera la comprensión del sentido. El campo paradigmático en el que se ofrece esta operación de interpretación/compreensión es el texto.

Ahora bien, como afirma E. Coreth (1972) *la interpretación se encuentra situada histórica y comunitariamente*. El lector llega al texto con sus propios intereses, conocimientos previos, etc. Se sitúa en una tradición y desde ella accede al texto, evidenciando una pre-comprensión que va cambiando a medida que se desarrolla el proceso de interpretación. Lo que se conoce del texto después de ser leído y comprendido se convierte en pre-comprensión para una segunda lectura. Dicho proceso puede repetirse dependiendo de la riqueza del texto y

de la capacidad personal del lector. Esto denota que la comprensión *tiene una estructura en espiral*, que manifiesta un movimiento en donde la lectura de las partes de un texto ilumina la comprensión del todo así como la visión del todo contribuye a que se conozca mejor las partes. Así, el lector entra en un texto con su mundo, su horizonte, el cual condiciona su comprensión particular del texto. A su vez, el texto amplía el horizonte del lector, obligándole a revisar su punto de partida. De este modo se esboza un nuevo proyecto de sentido que es contrastado por la lectura del texto, en donde las preguntas, respuestas y reacciones comunican toda su riqueza, lo cual expresa de algún modo el *carácter dialógico* de la comprensión. La comprensión además *implica e incluye la explicación*, estos son dos momentos relativos de un proceso más complejo, la interpretación. La explicación es una mediación necesaria para alcanzar una mejor comprensión. Para Ricoeur “explicar es desentrañar la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen lo estático del texto; interpretar es tomar el camino de pensamiento abierto por el texto, meterse en camino hacia el horizonte del texto” (2002, 155).

La tarea hermenéutica en la comprensión e interpretación, no puede prescindir de la verdad. En palabras de Beuchot “el texto exige cierta verdad como correspondencia para tener alguna pretensión de verdad. Pero esta verdad, un tanto parcial, se abriga en otra más radical y originaria, la del descubrimiento, desencubrimiento o desvelamiento, que la abarca y la explica” (2011a, 51). La verdad como apertura de mundo multívoco, que es expresión de diversos modos de ser, demanda una analogicidad que permita a la hermenéutica desplazar la relación de las interpretaciones y los hechos, a la donación del mundo como horizonte de sentido más originario, abriéndose así a la acción. (Beuchot 2011a, 45-46).

Son numerosas las publicaciones que abordan el objeto de estudio de la hermenéutica analógica, las cuales expresan cómo su carácter relacional de proporcionalidad y atribución evita la pretensión de alcanzar un significado claro y distinto, y la ambigüedad de un significado confuso y oscuro. Este posicionamiento demanda en primer lugar una capacidad de distinción que es expresión de la naturaleza misma de la

analogía, en donde la primacía de la diferencia permite establecer por sus contextos concretos, en qué aspectos se relacionan dos contrarios.

Esto se observa con mayor claridad en los elementos constitutivos de la hermenéutica analógica: su *estructura dinámica* enuncia cómo confluyen la totalidad de un texto y los fragmentos del mismo; el *carácter veritativo* que le es explícito hace manifiesta la relación de los fragmentos, como correspondencia de los enunciados, y del todo, como coherencia de los mismos; concilia sentido y referencia; equilibra el sentido literal y el alegórico; reúne el describir y el valorar, el interpretar y el transformar, el decir y el mostrar, estableciendo como instrumento principal la distinción, y por tanto el diálogo, y ofreciendo criterios que pongan límites al campo de las interpretaciones (Beuchot 2010b, 80-83).

Una de las cuestiones que conlleva a reflexionar en torno a la articulación de la hermenéutica analógica y la fenomenología realista es qué tipo de teoría de la verdad está asociada a los conceptos, los juicios y las representaciones. Si bien se han ofrecido varias teorías al respecto (Conesa & Nubiola 1999, 144-161), me remitiré al análisis que hacen F. Inciarte y A. Llano de la *teoría de la verdad como adecuación* y de la *teoría de la verdad como coherencia* (Inciarte & Llano 2007, 176), que abordan de manera explícita su relación con el concepto, el juicio y la representación.

En primer lugar, la *teoría de la verdad como adecuación* es simplemente verdadera, sólo verdadera, está fundada en la inmediatez de la simple aprehensión, en la abstracción, que trabaja siempre con conceptos. “[...] lo que en el concepto se hace presente al entendimiento no es el objeto en su facticidad individual, sino el objeto de su esencia universal. [...] En el concepto, la mente discierne la *esencia de la carne y la carne*, es decir abstrae” (Llano 1997, 78). En segundo lugar, la teoría de la *verdad como coherencia*, se funda en la mediatez, trabaja con los juicios y nunca es sólo verdadera, esto se deriva del hecho de que en el juicio hay una distinción entre sujeto y predicado, que hace que la falsedad sea posible (Inciarte & Llano 2007, 308). Ahora bien, Juan de Santo Tomás señala que “representar no es otra cosa que hacer al objeto conocido presente a la potencia y unido a ella en su ser cognoscible.” (Citado por Llano 1997, 77-78). Sin embargo de la representación en tanto permanece en el campo de la mera conciencia, no

se puede reivindicar la cuestión de la verdad: lo verdadero y lo falso todavía no tienen sentido, puesto que para ello se requiere de conceptos que puedan combinarse (Inciarte & Llano 2007, 311).

De este análisis deviene de modo implícito dos tipos de relaciones, ambas vinculadas con teorías de la verdad: una de orden ontológico y otra de carácter epistemológico. El fenómeno de la comprensión lectora de textos, no puede ser abordado únicamente desde lo representacional, ha de tener como puntos de referencia el signo formal (los conceptos) y el signo lingüístico (instrumental) vinculado con los juicios, todo ello, sustentado en una *metafísica mínima* que retomando las críticas de tan variados orígenes articule de modo proporcional y atributivo, el concepto, el juicio y la representación, en el proceso de interpretación de textos que conlleva como fin teleológico la comprensión. Así, la hermenéutica percibe la necesidad de una ontología. En la que en palabras de Beuchot:

[...] el texto, al ser interpretado, requiere esclarecer su significado. Y el significado tiene dos caras, una de sentido y otra de referencia. La parte de sentido parece ser la propiamente hermenéutica, mientras que la parte referencial se muestra como la más ontológica. Al menos es la que señala o apunta hacia la realidad, por lo que requiere el instrumento conceptual para atisbar esa realidad que compete a los significados contenidos en los textos. A su aspecto referencial (2010a, 73).

VISIÓN DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Es conveniente ahora mostrar en qué radica la potencialidad que tiene este modelo de interpretación para abordar problemas de carácter interdisciplinar. Para tal fin se mostrará la gran afinidad que existe entre la visión de interdisciplinariedad de Evandro Agazzi (2002), y lo que podría llamarse la perspectiva analógica de dicho fenómeno –lo interdisciplinario– que se haya implícita en el abordaje que hace Beuchot de la cuestión del multiculturalismo y del interculturalismo

(2010b, 63-74; 2009b), para lo cual se propone comprender cada disciplina como una *cultura académica*.⁸

Beuchot ha expresado recientemente (2011a, 127-128), que él y Agazzi, tuvieron como maestro en Friburgo a I. M. Bochenski, pensador polaco de gran relevancia en los estudios de lógica –destacándose por su dedicación a la analogía–, así como en sus desarrollos del pensamiento griego y medieval. Al analizar el pensador mexicano la obra *Filosofía de la naturaleza. Ciencia y Cosmología* de Agazzi (2000), expresa cómo en el campo del conocimiento se ha necesitado con urgencia de un realismo científico,⁹ que sepa articular ciencia y filosofía de la naturaleza, sin dejar de lado que una reflexión metafísica sobre la realidad natural, no solamente es válida sino además necesaria, puesto que es una clara manifestación del uso de una hermenéutica intermedia y mediadora entre el sentido y la referencia, es decir, que al privilegiar el sentido, no anula ni excluye la referencia, sino que hace uso proporcional de esta (Beuchot 2010a, 73), puesto que es consciente de que “la ontología actual no puede ponerse aparte de la hermenéutica, sino ir con ella; es más, tiene que aprender de ella, construirse con la ayuda de ella.” (*ibid.* 2010a, 61)

Así, un realismo analógico de diferenciación de las ciencias ayuda a comprender cómo a estas “no se las puede obligar, como quiso el positivismo, al modelo matematicista, ni se las puede dejar al acaso, como recientemente ha querido la posmodernidad, como rechazo al científicismo de la modernidad.” (Beuchot 2011, 132). Además, la resistencia tajante de una reflexión ontológica ha conllevado a que las

8 Beuchot propone una noción analógica de cultura que no sea “puramente iluminista (o positivista, o científicista, o univocista) ni puramente romántica (o relativista, o equivocista), sino analógica, esto es, una que sepa armonizar la parte de racionalidad que hay en el hombre, con la parte de irracionalidad que también hay en él; una que sea capaz de salvaguardar las diferencias culturales sin perder la capacidad de reducirlas a cierta unidad, esto es de rescatar de lo particular aquellas regularidades que indican la presencia de algo universal, para así no perder ciertos universales de la convivencia, indicadores de una naturaleza humana que subyace a sus manifestaciones.” (2009b, 23)

9 Que es evidente en la obra de Agazzi.

ciencias busquen sus referentes no en el sentido de su ser mismo, sino en la *utilidad* de su(s) método(s) y lógica(s), radicalizando así sus posicionamientos unívocos o equívocos, y reduciendo la reflexión filosófica al orden epistemológico.

Agazzi, en una primera caracterización de las disciplinas científicas (sean ciencias naturales o humanas) reconoce cómo en gran medida sus objetos de estudio, constituyen realidades poliédricas, complejas y unitarias, cuyo abordaje:

[...] se caracteriza por considerar el mundo de las “cosas” desde un único *punto de vista* particular, concentrando su enfoque sobre unos pocos “atributos” de las cosas y dejando fuera de su campo de investigación todos los demás (propiedades y relaciones de cada cosa). Por consiguiente, los *conceptos* que expresan dichos atributos y los *predicados* que traducen estos conceptos a un determinado lenguaje son también especializados, así como los procedimientos *operativos* que permiten controlar directamente la validez de las proposiciones de una determinada disciplina. Éstos constituyen una parte muy importante de la *metodología* de cada ciencia; la otra consiste en la determinación de los procedimientos *lógicos* que se utilizan para organizar el conocimiento, para establecer indirectamente la validez de proposiciones que no se pueden averiguar directamente, para ofrecer explicaciones y construir teorías (2002, 244-245).

Según lo anterior, en primer lugar, la ciencia es una actividad humana dirigida hacia unos objetivos determinados, en los cuales se encuentran relacionadas íntimamente la teoría y la praxis. En segundo lugar, para conseguir esos objetivos se utilizan unos métodos específicos, que son como una especie de corte de la realidad, realizado por cada ciencia y que define una cierta perspectiva que constituye su ámbito propio. Esto significa que el objeto de las disciplinas científicas no son las “cosas” en un sentido ordinario, puesto que una misma

cosa se puede convertir en objeto de diferentes disciplinas, dependiendo del punto de vista que se adopte.¹⁰ Y en tercer lugar, al aplicar esos métodos obtenemos unos resultados concretos, expresados en las construcciones científicas, que ordinariamente son un conjunto de proposiciones, conceptos, modelos y teorías, que está enmarcado en lógicas concretas.

En esta línea, resulta conveniente enunciar algunos enfoques disciplinares del fenómeno de la lectura. Así, la *psicología* se ocupa de describir y explicar los elementos constitutivos que subyacen a la habilidad para comprender textos y el proceso de adquisición de dicha habilidad,¹¹ como es el caso del análisis de creencias, estrategias e inferencias relacionadas con la comprensión lectora. La *sociología*, estudia la lectura en tanto sus prácticas sociales, los modos en cómo se han realizado, las maneras como se ha asumido desde la oralidad, la lectura silenciosa y en voz alta, individual o grupal, que inciden en las representaciones y discursos sociales. La *pedagogía*, se enfoca en el papel formativo de la lectura o en la configuración de modelos de comprensión lectora. Sin contar con todas las perspectivas que pudiesen enunciarse en el ámbito de las humanidades, desde la literatura, la antropología, la historia o el derecho.

Ahora bien, es importante anotar que al interior de una misma disciplina académica¹² existe un conflicto de interpretaciones. Se evidencia -al menos-, que por un lado se tiene la interpretación personal de la misma, a la luz del horizonte de sentido que se va dando en cada

10 Es interesante recordar la perspectiva escolástica clásica, según la cual las ciencias se clasifican según sus objetos, distinguiendo dos tipos de ellos a los que se denomina *objeto material*, *objeto formal*. El primero es el tipo de seres que son estudiados por una ciencia; el segundo, es el punto de vista bajo el cual se estudia. Para el caso de la hermenéutica el objeto material es el texto -en sus diferentes clases-, el punto de vista es, la textualidad que hay que decodificar y contextualizar (Beuchot 2009a, 14-15).

11 Abordada hasta el momento desde perspectivas cognitivas y/o constructivistas.

12 Las disciplinas académicas entendidas como culturas se organizan en función de determinadas tareas intelectuales y prácticas discursivas (Becher 2001). Según J. Elmborg (2008, 109) es importante tener en cuenta que las comunidades disciplinares tienen unas características estructurales y unos estilos de comunicación específicos, que reflejan una comprensión de sus estilos disciplinares.

individuo dentro de una apropiación de su cultura disciplinar; y por otro, se tiene la interpretación de esta última, en tanto comunidad académica que interpreta y que por ende tiene un ámbito más amplio y abarcador, y cuyo horizonte de sentido se ha ido constituyendo internamente como ámbito cultural, de ideas, prácticas y valores (Beuchot 2010b, 68). Esto demanda:

[...] una fusión de horizontes entre el horizonte individual y el horizonte común para que puedan convivir y sobrellevarse, e incluso es la manera en que se amplía y se promueve el horizonte comunitario por parte de los individuos. [...] [La] fusión de horizontes, es decir, su encuentro y su enriquecimiento se da cuando se identifican entre ellas una diferencia y la integran (llegando incluso a cambiar ideas y valores), aquí el diálogo entre dos hermenéuticas también tiene que resaltar las diferencias; esto es, identificar diferencias para integrar en la semejanza (Beuchot 2010b, 69).

Este conflicto de horizontes puede superarse mediante la resolución de la semejanza, en el que nos comparamos con los otros e intentamos ponernos en su lugar; es decir, apropiarnos de sus propios términos, conceptos, teorías, lógicas y metodologías. Mas, como se ha dicho esta operación nunca es completa; sin embargo, puede ser suficiente. Cuando el individuo de una cultura disciplinar concreta se compara con los demás e intenta ponerse en su lugar, apropiándose de sus términos, hace uso de la semejanza como argumento analógico,¹³ que conduce a aceptar o rechazar paradigmas inmersos en el marco de una comunidad o de una cultura. Esta sería una de las

13 Es por ello que Beuchot afirme que: “El único medio que tenemos de cribar la objetividad alcanzable y evitar lo más que se pueda la mera subjetividad es la intersubjetividad en el diálogo y la discusión con los demás de la misma comunidad o con los pertenecientes a otras comunidades” (2009a, 51). Y además indique que el uso de la semejanza en la hermenéutica es “... un intento de ampliar el margen de interpretaciones válidas de un texto sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las lecturas posibles [de los horizontes de sentido] sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable” (1999, 12).

razones para repensar las humanidades a la luz de la hermenéutica analógica como nuevo modelo interpretativo que ocupe un lugar relevante en la cartografía epistemológica de las ciencias sociales, para aquellos investigadores que pretenden comprensiones de la realidad social a la luz de una ontología y epistemología realistas.

La presencia de un problema complejo¹⁴ [como el que ha tratado de esbozarse en la comprensión lectora] demanda el uso de múltiples abordajes, que resultan comunicables gracias a una forma interrelacional que permite configurar varias perspectivas disciplinares en un programa de solución para dicho problema, ésta es en esencia la motivación principal de la interdisciplinariedad, que no puede pensarse como contraposición a la especialización, sino como el proceso de armonización de diversas disciplinas, para encontrar la comprensión y solución de un problema. Para ello requiere de una visión que tenga en cuenta las diferencias y comprenda además las razones y el sentido de estar juntas y relacionadas.

El desafío de un análisis interdisciplinar se centra en dos aspectos: el primero, en partir de las diferentes disciplinas, respetando la especificidad de sus conceptos, métodos y lógicas; el segundo, en impedir que todo ello se constituya en un obstáculo para la comunicación, propendiendo por una actitud de comprensión de la diversidad de sentidos de los conceptos y de los diversos tipos de racionalidad que

14 Para E. Morin, “[...] La reforma necesaria del pensamiento es aquella que genera un pensamiento del contexto y de lo complejo. El pensamiento contextual busca siempre la relación de inseparabilidad y las inter-retroacciones entre cualquier fenómeno y su contexto. [...] El pensamiento complejo requiere de un pensamiento que capte las relaciones, interrelaciones, las implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, realidades que son simultáneamente solidarias y conflictivas [...] que respete la diversidad, al mismo tiempo que la unidad, un pensamiento organizador que concibe la relación recíproca entre todas las partes”. (2005, 23)

le son inherentes.¹⁵ Es aquí en donde la hermenéutica analógica resultará “proporcionalidad de los significados y de las interpretaciones, [...] según la proporción que toca a cada una de acuerdo a su intencionalidad y a su contexto” (Beuchot 2009a, 112)

Un proyecto de investigación interdisciplinar emerge de un problema de comprensión de una realidad compleja,¹⁶ que implica la sutileza en la interpretación, vista esta como un encontrar diversos sentidos cuando parecía haber solo uno (Beuchot 2009a, 13-14), que al aplicarse en la interdisciplinariedad deviene en: delimitar de la manera más precisa el problema; determinar los elementos del problema que requieren ser abordados por disciplinas específicas y que ofrezcan un mejor análisis de éste; hacer explícitas las diferencias que caracterizan la perspectiva de dichas disciplinas; establecer los diversos criterios aceptados por cada disciplina para recolectar información; explicitar el contexto teórico que cada disciplina acepta para el análisis de información; analizar el significado de los conceptos utilizados en cada disciplina, estableciendo relaciones con su contexto teórico y con el proceso de recolección y análisis de información; comprender que cada disciplina utiliza procedimientos lógicos que, sin dejar de

15 En este mismo sentido, Japiassu (1976) caracteriza a la interdisciplinariedad por la intensidad de intercambios entre especialistas y el grado de integración real de las disciplinas en torno a un mismo proyecto de investigación, que exige un proceso constante de interpenetración en el que las disciplinas se fecunden recíprocamente cada vez más. Para ello, es imprescindible la complementariedad de los métodos, los conceptos, las estructuras y los axiomas sobre los que se fundan las diversas prácticas pedagógicas de las disciplinas científicas. Así llega a afirmar que “[...] desde un punto de vista integrador, la interdisciplinariedad requiere un equilibrio entre la amplitud, la profundidad y la síntesis. La amplitud asegura una extensa base de conocimiento e información. La profundidad asegura el requisito de conocimiento e información disciplinar y/o interdisciplinar, para la tarea a realizar. La síntesis asegura el proceso integrador” (Japiassu 1976, 65-66).

16 Realidad en su sentido más amplio.

ser rigurosos, no coinciden con el tipo de *lógica* adoptado por otras disciplinas. Desde esta perspectiva, la hermenéutica analógica resulta sumamente útil porque:

no se centra en la sola diferencia sino balanceándola con la identidad; pero acepta que la diferencia predomine, solo que, para no caer en el equivocismo, pide de esa diferencia equilibrada o catalizada con la tensión hacia la identidad, en lo cual consiste la semejanza o analogía; por eso una hermenéutica analógica ayudará a privilegiar esas diferencias, pero sin perder la capacidad de verlas al trasluz de algo que, a partir de las semejanzas las unifique y vea lo universal, llámese condición humana, naturaleza humana o como sea (Beuchot 2010b, 70-71)

A nivel de modelos de comprensión lectora, salvo el de Marciales (2006) -enunciado anteriormente-, todos los demás modelos se han construido desde los elementos disciplinares ofrecidos por Psicología y la Educación. El estudio de este fenómeno ha derivado en un número significativo de perspectivas y modelos que han intentado explicarla; en cuanto a paradigmas se refiere, los que han tenido una mayor incidencia en la investigación y enseñanza de la comprensión lectora son el positivista y el constructivista¹⁷ (Coll 2001), esto ya deja entrever la necesidad de un desarrollo analógico; en relación con los enfoques, los más representativos desde la perspectiva psicológica

17 Existen diversos constructivismos: constructivismo cognitivo, constructivismo de orientación sociocultural y constructivismo vinculado al constructivismo social.

son el conductista,¹⁸ el cognitivo,¹⁹ el interaccional²⁰ y

-
- 18 Según Goodman (1984), esta perspectiva de base positivista concibe la lectura como «Tecnología de la lectura», centrando su atención en el lector principiante. Su base instrumental y metodológica es de carácter cuantitativo y experimental, supone que el texto tiene un solo significado, y que el proceso lector se reduce a una decodificación, en donde quien lee es un simple receptor que asume una posición pasiva en términos de interpretación del texto. El proceso de evaluación de las habilidades lectoras se enfoca en la aplicación de test. Esta óptica no tiene en cuenta variables personales, como los conocimientos previos, la motivación o intencionalidad lectora, o el significado que construye el lector; ni variables contextuales, como el contexto sociocultural del lector, las diversas funciones que adquiere la lectura de acuerdo al entorno social, o las experiencias de lectura compartida con otras personas.
- 19 Este enfoque centra sus estudios en la percepción, los procesos de memoria, el aprendizaje y el razonamiento lógico; concibe al significado del texto como resultante de las aportaciones del escritor y que el producto de la lectura debe ser confrontado con la intención comunicativa del mismo. Para que la persona logre comprender el contenido de un texto, la información debe procesarse en distintos niveles (palabra, oración, texto), destacando la automatización en el reconocimiento de palabras, lo cual libera recursos cognitivos que contribuyen a la interpretación. Dentro de los aportes centrales de esta perspectiva se encuentra la diferenciación entre leer y comprender.
- 20 Sus estudios parten del supuesto de que la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector. Se considera que el significado está parcialmente determinado por el texto en sí, por ello es necesario que el lector aporte sus propios conocimientos para llevar a cabo un proceso constructivo e inferencial, en el que formula y comprueba hipótesis acerca de lo que se trata el texto, para así, lograr comprenderlo. Dado esto, resulta comprensible que las perspectivas interaccionales hayan aceptado la noción de esquema como principio explicativo (Alonso & Mateos 1985). El significado no reside en las palabras, ni en las frases, ni en los párrafos, ni siquiera en el texto considerado globalmente, sino que reside en el lector, que activamente construye o representa la información del texto acomodándola a su conocimiento del mundo y a sus propósitos de comprensión en un momento dado. De este modo la construcción de significado es el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento, y el contexto de varios tipos (lingüístico, situacional, actitudinal, requerimientos de la tarea, etc.) (De Vega 1994)

el constructivista²¹ (Solé 1992; Solé & Teberosky 2001), en cada uno subyace una concepción diferente del lector, del texto y del contexto implicados.

En cuanto a los modelos de comprensión lectora,²² en su gran mayoría han sido contruidos en las últimas cuatro décadas. Por el grado de difusión, influencia, investigación que han generado, comprensibilidad y posibilidades de aplicación, han sobresalido los siguientes: a) Modelos de comprensión desarrollados por Kintsch y colaboradores (1980; 1988; 1998); b) el modelo de construcción de estructuras de Gernsbacher (1990; 1991; 1996; 1997); c) Los modelos Reader y modelo de comprensión basado en la capacidad de la memoria de trabajo de Just y Carpenter (1982; 1992); d) El modelo del experimentador inmerso y el modelo de indexación de eventos de Zwaan y

21 Concibe la lectura como una construcción social, en la que el lector juega un papel activo durante el proceso de comprensión, pero además otorga un mayor énfasis a los aspectos socioculturales. En el proceso de comprensión del texto, la presente perspectiva le otorga un papel fundamental al signo. Durante la lectura, el lector utiliza los signos con la finalidad de dar sentido a la configuración del texto, en este proceso se considera que el lector compone mentalmente *otro* texto (Smagorinsky 2001). Desde este enfoque todo acto de lectura también implica al contexto, que se define como la relación existente entre las personas, sus herramientas de mediación y el entorno, que incluye niveles de objetivos superpuestos, valores, discursos, herramientas y otros aspectos de la vida social (Cole 1996). El contexto de lectura invoca convenciones particulares que influyen en el sentido que se atribuye al texto que se lee. Dichas convenciones son fruto de determinadas tradiciones que tienen sus propias maneras de comprender, utilizar y referirse a los signos. Los textos como configuración de signos, se elaboran porque existe una intencionalidad de quien los escribe, de esta manera el autor utiliza el texto como instrumento para comunicar, en el sentido de influir en el contexto.

22 Para tener un panorama general de los modelos existentes resulta imprescindible consultar el enjundioso estudio que realiza Juan Cruz Ripoll Salceda (2010), en su tesis doctoral de la Universidad de Navarra.

colaboradores (1995; 1998; 2004).²³ En general sus análisis se han centrado en los siguientes aspectos: los *relacionados con el texto*, enfocándose en los tipos de textos cuya comprensión explica el modelo; los *relacionados con el lector*, que abordan los conocimientos del lector, sus objetivos y metas, sus factores afectivos y de motivación, y su capacidad de operación; los *niveles de procesamiento de la representación del texto*, en cuanto a su formato de la representación, sus niveles de representación y la capacidad de recordar el texto; la *capacidad de explicación de las diferencias individuales*, en el desarrollo de la comprensión lectora, y entre aquellos que son considerados como *lectores competentes*; la relación con *diversos métodos que mejoran la comprensión lectora*; y la *capacidad crítica a otros modelos*.

Estos modelos, dada la multiplicidad de procesos que intervienen, conciben la comprensión lectora como un fenómeno complejo cuyo fin es configurar la *representación mental* de un texto, en el que interactúan las ideas que se extraen del texto y los conocimientos del lector. Dada la polisemia de las palabras manifiestan la necesidad de elegir el significado más adecuado a cada contexto, para lo cual el lector ha de *desactivar* los significados que no se adecúen al contexto en el que se encuentra a palabra; asimismo, expresan que muchas de las ideas del texto no están plasmadas de manera explícita, por lo cual deben ser inferidas. Consideran que los recursos mentales con los que cuenta el lector son limitados, y que el carácter secuencial de la lectura hace que los textos se procesen en pequeños ciclos, de tal modo que la comprensión discorra simultáneamente con la lectura del texto. Articulan el procesamiento por ciclos con la atención consciente

23 Solo para tener una idea de otros modelos, Ripoll (2010: 139-140), referencia la existencia de estos otros modelos que describe brevemente: a) *Modelo de la dependencia conceptual* de Schank (1972); b) Modelo de Laberge y Samuels (1974); c) Modelo de procesos de Kieras (1981); d) Teoría de los modelos mentales (Garnham, 1981; Johnson-Laird, 1983; Garnham y Oakhill, 1992; Garnham y Oakhill, 1996); e) Modelo de la Gestalt de historias de St. John (1992); f) Modelo constructivista de Graesser, Singer y Trabasso (1994); g) Modelo del paisaje de van den Broek, Young y Tzeng (1999).

del lector, quien se concentra en la parte del texto que lee en el momento, haciendo que la representación de lo ya leído permanezca en un estado de latencia que pueda ser recuperada cuando sea necesario.

Retomando, la dinámica que conduce a la interdisciplinariedad, una vez desarrollado el proceso de distinción y contraste disciplinar, es posible iniciar un diálogo, donde cada disciplina ve el problema desde su propia perspectiva. Esta es una etapa multidisciplinar avanzada que ha puesto las condiciones para comparar diferentes discursos; válidos, pero parciales. El tránsito a una perspectiva interdisciplinar se desarrolla al iniciar una reflexión epistemológica conducente a percibir una exigencia de unidad, que lleve a considerar cada discurso no como un discurso cerrado y autónomo, sino como una voz específica que cumple un papel armónico dentro de un concierto; esto significa tomar conciencia de la parcialidad de las diversas perspectivas disciplinares en relación con el *punto de vista de la totalidad*, que a su vez, requiere de cierta capacidad hermenéutica para *interpretar* dentro del propio lenguaje, los discursos de otras disciplinas, manteniendo, en lo posible, su sentido y configurando una actitud que permita el intercambio continuo de discursos que desarrollen un mejor nivel de comprensión, que evite al mismo tiempo la univocidad disciplinar, al pretender que dicha visión abarca la totalidad del problema; y la equivocidad en el sentido de *crear*, que *hablaban el mismo discurso*, mientras que en realidad usaban las mismas expresiones con sentidos diferentes. Lo analógico emerge cuando se reformula el propio discurso a partir del discurso disciplinar de los otros, sin pretender que dicha reformulación corresponda a una traducción perfecta. En palabras de Beuchot:

Es importante resaltar el hecho de que nuestra autocomprensión se enriquecerá al trasluz de la heterocomprensión o comprensión de los otros, tanto de la que ellos tienen de sí mismos, como de la que nosotros tenemos de ellos, incluso nos moverá a transformarnos a nosotros mismos [...] una hermenéutica analógica podrá ayudarnos, en este terreno común que crea, a comprendernos mejor a la luz de nuestra comprensión de los otros y de la comprensión que los otros tienen de nosotros, de nuestra cultura [disciplinar], y así poder criticar y modificar cosas de nuestra propia cultura. Curiosamente

se ha vuelto una interpretación transformadora, una hermenéutica transubstanciadora. Incide en lo real, nos ayuda a comprendernos y transformarnos, al igual que ayuda a los otros a comprenderse y transformarse (2010b, 71-72).

El camino ya descrito conduce a la continua tensión con la que prosigue el trabajo interdisciplinar. Éste ha de ser concebido como el percatarse de la unilateralidad de las perspectivas particulares, la toma de conciencia de su carácter limitado y de la posibilidad de ponerlas en armonía, gracias a ciertas posibilidades de *intertraducción*, a la existencia de interconexiones, de homologías y analogías. Todo esto aumenta el grado de comprensión del objeto de estudio, que nunca llega a ser completamente cumplido, sólo razonablemente alcanzado, si se cumple con el logro de los objetivos trazados.

Lo anterior conduce a afirmar que la interdisciplinariedad orientada por una hermenéutica de carácter analógico, retoma dentro de un orden de proporción y atribución el carácter de interdependencia e interacción que existe entre las realidades y las ideas; rescata su visión de contexto y hace tangible una red de interacciones donde se conectan los conceptos y las teorías. Además contribuye a entender que las personas no aprenden exclusivamente con el uso de la razón o el intelecto, sino que en este proceso de construcción, la intuición, las sensaciones, las emociones y los sentimientos, cumplen un papel fundamental. Es un movimiento que cree en la creatividad de las personas, en la complementariedad de los procesos, en la integridad de las relaciones, en el diálogo, en la problematización, en la actitud crítica y reflexiva; en fin, en una visión articuladora que rompe con el pensamiento disciplinar, fragmentado, jerárquico, dualista, dogmático y equivocista.

SIETE TESIS QUE PLANTEAN UNA PROPUESTA

A manera de conclusión se plantean siete tesis que aporten a la configuración de un modelo analógico de comprensión de textos:

1. La interdisciplinariedad propuesta por Agazzi y Beuchot, se enmarca en un sistema de comprensión de la realidad que no se limita a la transferencia de métodos de una disciplina a otra, sino que traza puentes que relacionan los núcleos de referencia y de sentido para solucionar muchos de los problemas sociales contemporáneos.
2. Esta comprensión analógica de la realidad social, requiere establecer relaciones y aplicaciones que vayan más allá de los métodos utilizados por las disciplinas inmersas en las ciencias sociales. Para tal fin, es necesario construir una fundamentación ontológica y epistemológica de estas ciencias a la luz de una profundización de los elementos y efectos de la hermenéutica analógica.
3. Este modelo de interpretación, ofrece elementos claros de diferenciación y complementariedad del carácter semántico, sintáctico y paradigmático de la comprensión lectora, que han de balancear la dinámica del argumento (en tanto uso de la inducción, abducción y deducción) con la múltiple variación del ícono (en tanto imagen, diagrama y metáfora).
4. Pierpaolo Donati (2006, 2010) propone un *giro relacional* en la sociología, que invita a pensar por relaciones, a comprender y explicar en relaciones, en donde lo social no se centra en el individuo, o en el sistema, sino en la relación social como referencia significativa. Este *giro relacional*, es armónico con los elementos constitutivos de la hermenéutica analógica, y resulta vital para la comprensión de cuestiones interdisciplinarias que impliquen desarrollos sociológicos.
5. Es necesario descentrar la comprensión de textos del ámbito de la educación formal y plantear un modelo en el ámbito de la educación no formal, que haga uso del concepto de formación rescatado por Beuchot y apunte a un concepto de *formación permanente*, como proceso constante a lo largo de la vida, que coadyuve al desarrollo de criterios capaces de vincular, teoría y praxis, textos y contextos a la luz de un experimentar la cotidianidad.

6. El Modelo de comprensión de textos propuesto por Marciales (2003: 92-136), que relaciona los factores textuales, contextuales, subjetivos e intersubjetivos, los cuales giran alrededor de los ejes procesual, interactivo, constructivo y mediacional, son muy útiles para desarrollar un nuevo modelo de carácter interdisciplinar enfocado ya no desde la perspectiva constructivista, sino desde la hermenéutica-analógica.
7. La relación que explora Beuchot (2011a: 85-87) entre la visión de Modelos, metáforas y analogía, es fundante para la construcción de un modelo formativo en comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Agazzi, E. 2002. "El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros." *Revista empresa y humanismo*, vol. 5 núm. 2, pp. 241-252.
- Alonso, J., & M. Mateos. 1985. "Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación." *Infancia y aprendizaje*, núms. 31-32, pp. 5-19.
- Elmborg, J. 2008. "Alfabetización informacional crítica: Implicaciones para la práctica educativa." *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, núms. 92-93, pp. 103-121.
- Becher, T. 2001. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beuchot, M. 2011a. *Epistemología y Hermenéutica analógica*. México: Universitaria Potosina, Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- Beuchot, M. (2011b). "Sobre la analogía y la filosofía actual." En A. H. Ibañez, *Metáfora y Analogía*, pp. 149-168. México, D.F.: Torres Asociados.
- . 2010a. *Hermenéutica analógica, símbolo y ontología*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- . 2010b. *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. México: Colección Textos Universitarios: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- . 2009a. *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM – Editorial Itaca.
- . 2009b. *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM – Editorial Itaca.
- . 2007. *Phrónesis, Analogía y Hermenéutica*. México, D.F.: UNAM.
- . 1999. *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid: Caparrós, Col. Esprit #38.
- Coll, C. 2001. "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Psicología de la educación escolar*, pp. 157-177. Madrid: Alianza.

- Cole, M. 1996. *Cultural psychology, A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Conesa, F. y J. Nubiola. 1999. *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder
- Coreth, E. 1972. *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- De Vega, M. 1994. *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P., & M. Donaldo. 1989. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gernsbacher, M.A. 1990. *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- . 1991. "Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: the structure building framework." G. H. Bower, ed., *The psychology of learning and motivation*, pp. 217-263. New York: Academic Press.
- . 1996. "The structure-building framework: What it is, what it might also be, and why." B.K. Britton y A.C. Graesser, eds., *Models of understanding text*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

- . 1997a. "Two decades of structure building." *Discourse Processes*, núm. 23, pp. 265-304.
- Goodman, K. 1984. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." E. Ferreiro & P. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 13-28. México: Siglo XXI
- Japiassu, H. 1976. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Just, M.A. y P. Carpenter. 1980. "A theory of reading: From eye fixations to comprehension." *Psychological Review*, vol. 87 núm. 4, pp. 329-354.
- Just, M.A., P.A. Carpenter y J.D. Wooley. 1982. "Paradigms and processes in text comprehension." *Journal of Experimental Psychology: General*, núm. 111, pp. 228-238.
- Kintsch, W. 1980. "Learning from text, levels of comprehension, or: why anyone would read a story anyway." *Poetics*, núm. 9, pp. 87-98.
- . 1988. "The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model." *Psychological Review*, núm. 95, pp. 163-182.
- . 1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Inciarte, F. & A. Llano. 2007. *Metafísica tras el final de la metafísica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Llano, A. 1999. *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel S.A.

———. 1997. *Metafísica y Lenguaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Marciales, G. P. 2003. “Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos.” Tesis Doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Melich, J. C. 1994. *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. 2005. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. Sao Paulo: Cortez.

Nussbaum, M. 2010. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

Peña, L., & Isaza, B. 2005. *Una región de lectores*. Bogotá: Ilímita.

Ricoeur, P. 2002. *Del texto a la acción ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de cultura económica.

Ripoll, J. C. 2010. "La concepción simple de la lectura en educación primaria: Una revisión sistemática." Tesis Doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Navarra. Pamplona, España.

Robledo, B. H. 2010. *El arte de la mediación: Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Bogotá: Norma.

Rodríguez, G. M. 2007. *La biblioteca pública en Colombia: miradas de una realidad*. Medellín. Última modificación el 21 de noviembre de 2007.

Ruiz, L. E. 2010. *Biblioteca Nacional de Colombia*. Recuperado el 15 de agosto de 2011, de http://www.biblioteca-nacional.gov.co/recursos_user/BibliotecasPublicas/presentacion%20proyecto%20Interculturalidad%20y%20biblioteca%20publica%20al%20II%20Congreso%20Nal%20de%20bibliotecas%20publicas.pdf

Santiuste Bermejo, V. 2001. "Quelques réflexions sur la valeur éducative de la Philosophie." Conferencia presentada en las Escuelas Europeas. Seminario de Filosofía. Bruselas, Bélgica.

Smagorinsky, P. 2001. "If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading." *Review of Educational Research*, vol. 71 núm. 1, pp. 133-169.

Sole, I. & A. Teberosky. 2001. "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica." Palacios, J., A. Marchessy & C. Coll, comps., *Desarrollo psicológico y educación*, pp. 461-485. Madrid: Alianza.

Solé, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Zwaan, R.A. 2004. "The immersed experiencer: toward an embodied theory of language comprehension." En B.H. Ross, ed., *The psychology of learning and motivation*, vol. 44, pp. 35-62. New York: Academic Press.

Zwaan, R.A. y Radvasnky, G.A. (1998). "Situation models in language comprehension and memory." *Psychological Bulletin*, vol. 123 núm. 2, pp. 162-185.

Zwaan, R.A., Langston, M.C. y Graesser, A.C. (1995). "The construction of situation models in narrative comprehension: An Event-Indexing Model." *Psychological Science*, vol. 6 núm. (5), pp. 292-297.

Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones e instituciones. Coordinación editorial y revisión de pruebas, Carlos Ceballos Sosa; revisión de textos y formación editorial, Edgar Abraham Alameda Rangel. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. México, D.F. Se terminó de producir en Ciudad Universitaria el mes de diciembre de 2015.