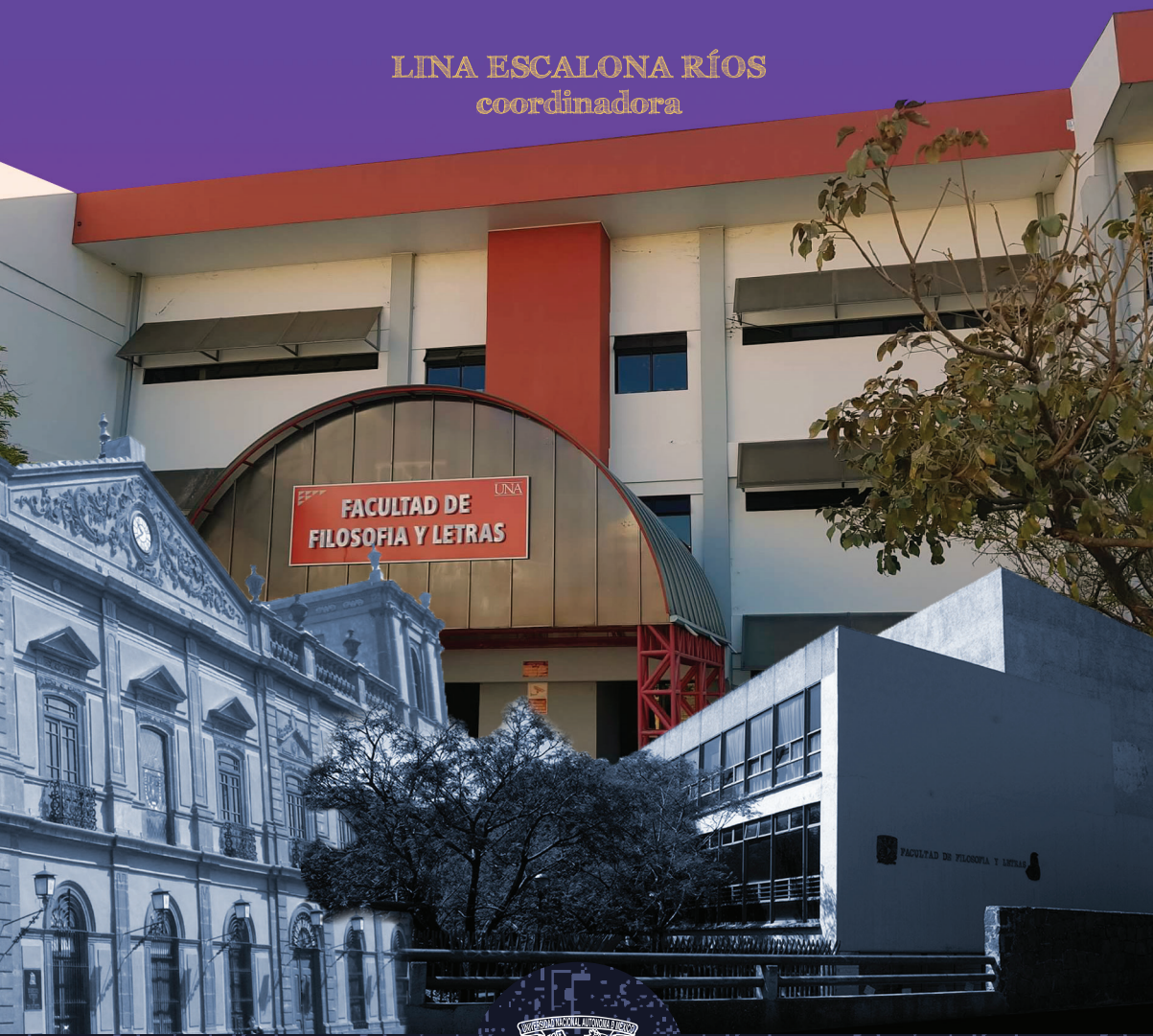


El modelo educativo y su vinculación con el perfil docente bibliotecológico y de documentación en Iberoamérica

LINA ESCALONA RÍOS
coordinadora



La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Este es un resumen legible por humanos (y no un sustituto) de la [licencia](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia](#).

**El modelo educativo y su vinculación con
el perfil docente bibliotecológico y de
documentación en Iberoamérica**

COLECCIÓN
EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

El modelo educativo y su vinculación con el perfil docente bibliotecológico y de documentación en Iberoamérica

Coordinadora

Lina Escalona Ríos



**Universidad Nacional Autónoma de México
2020**

Z669.5
A5M63

El modelo educativo y su vinculación con el perfil docente bibliotecológico y de documentación en Iberoamérica /Coordinadora Lina Escalona Ríos. – México : UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2020.

x,193 p. - (Educación bibliotecológica)
ISBN: 978-607-30-3012-0

Educación bibliotecaria - América Latina. Educación bibliotecaria - España. 3. Bibliotecarios - Perfil profesional - América Latina. 4. Bibliotecarios - Perfil profesional - España. I. Escalona Ríos, Lina, coordinadora. II. ser.

Diseño de portada: Mario Ocampo Chávez

Imágenes:

Facultad de Filosofía y Letras/UNAM: Daniela Chirino
(<http://www.ru.imagenes.unam.mx/handle/RII/51>).
Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información
de la Universidad Nacional de Costa Rica: Karla Rodríguez Salas.
Universidad Autónoma de San Luis Potosí: Lucy Nieto
(<https://www.flickr.com/photos/lucynieto/1428339875/in/album-72157602256609389/>).

Primera edición, 2020

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-3012-0

Publicación dictaminada

Contenido

| | |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN..... | ix |
| Lina Escalona Ríos | |
| MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE BIBLIOTECOLOGÍA..... | 1 |
| Johann Pirela Morillo | |
| LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL MODELO CONSTRUCTIVISTA EN EL COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNAM..... | 27 |
| Lina Escalona Ríos Rosario Suaste Lugo | |
| PERTINENCIA DEL PERFIL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA EN MÉXICO..... | 41 |
| Brenda Cabral Vargas | |
| INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: UN ESTUDIO CUALITATIVO..... | 71 |
| Carlos-Miguel Tejada-Artigas | |
| LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DE LA UASLP: MODELO EDUCATIVO Y FORMACIÓN DOCENTE..... | 89 |
| Rosa María Martínez Rider | |
| PERFIL DEL DOCENTE Y SU VINCULACIÓN CON EL MODELO EDUCATIVO DE LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y DOCUMENTACIÓN..... | 103 |
| Karla Rodríguez Salas | |
| EL PERFIL DEL PROFESOR DE ARCHIVÍSTICA, BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN EN COLOMBIA..... | 129 |
| Orlanda Jaramillo Leidy Marisol Salazar Álvarez | |

Presentación

La elección de un modelo pedagógico que oriente un plan de estudios es un aspecto básico que debe considerar todo diseño curricular, ya sea para actualizar un plan o para reestructurarlo o cambiarlo. Generalmente, se elige el modelo de acuerdo con la universidad a la cual pertenece el programa académico o el modelo imperante en el momento de hacer la revisión curricular.

El modelo pedagógico es lo que habrá de definir la tendencia de las áreas, el campo de conocimiento, la estructura de las asignaturas, las actividades de aprendizaje y el perfil de egreso, entre otros aspectos. Y para que el modelo funcione y tenga éxito, el plan de estudios debe contar con un profesorado que haya sido preparado en el modelo en cuestión para que estructure adecuadamente los programas de asignatura adecuados y los lleve a la práctica docente de la mejor manera y con los menores problemas.

Partiendo de lo antes mencionado, los integrantes del Seminario de Educación Bibliotecológica iniciamos la investigación sobre el Perfil docente y su vinculación con un modelo educativo adecuado para la educación bibliotecológica y de documentación en Iberoamérica, mediante el cual se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿en qué medida, el perfil del docente es congruente con

el modelo educativo que despliega el currículum de los programas de Bibliotecología en Iberoamérica?; ¿cuál es el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que tienen los docentes de las escuelas de bibliotecología, documentación e información?; ¿cuáles son los estilos de enseñanza-aprendizaje que se manejan?, y ¿qué estrategias institucionales se han implementado para que su perfil docente sea congruente con el modelo educativo y el plan de estudio de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información?

Para abordar estos problemas hay que partir de la investigación documental que es la que permite identificar las características de los modelos educativos más comunes en la actualidad, y los que podrían propagar los programas educativos de bibliotecología después de llevar a cabo las necesarias investigaciones de campo que ayuden a identificar el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que deben acoger los docentes a partir de estos programas. Para realizar la investigación de campo se usó un instrumento común que se aplicó a los docentes de cada institución bibliotecológica estudiada.

Una vez detectado el adecuado perfil del docente, se procedió a realizar el análisis con base en el modelo educativo del plan de estudios correspondiente, y se llevó a cabo la discusión tras perfilarse las conclusiones que ayudaron a identificar las áreas de oportunidad para la formación docente, y conocer las fortalezas del cuerpo académico que formará a las nuevas generaciones de bibliotecólogos y documentalistas.

Se espera, pues, que esta investigación apoye la toma de decisiones que harán las autoridades institucionales y los docentes, al mismo tiempo que les brinde un punto de reflexión sobre la importancia que tiene el modelo educativo de su plan de estudios y lo relevante que resulta que ellos dominen dicho modelo para llevar a cabo su práctica docente.

Lina Escalona Ríos

Modelos educativos contemporáneos y la formación de docentes de Bibliotecología

JOHANN PIRELA MORILLO
Universidad de La Salle-Colombia

INTRODUCCIÓN

La formación docente, en todos los campos del conocimiento, se enfrenta con diversos retos, derivados de las fuertes presiones que las sociedades contemporáneas les plantean actualmente a las instituciones de educación superior, y debe por ello también poner su atención en los modelos educativos que fundamentan las propuestas curriculares con la intención de responder al compromiso social de las instituciones de educación superior, y de formar profesionales críticos, reflexivos, creativos y proactivos, que son aquello que se requiere para impulsar el desarrollo humano integral y sustentable, lo cual además incluye las dimensiones: científica, cultural y socio-política para de este modo escalar hacia mejores niveles de calidad de vida. Bien sabido es que los modelos educativos se concretan a partir de estrategias curriculares y didácticas, y que la formación docente es el componente estratégico que determina gran parte de la calidad de estos procesos formativos en las instituciones de educación superior.

Los modelos educativos son tan importantes porque encuadran la formación y por ello deben estar debidamente expresados en los

diseños curriculares, por eso, sin una adecuada y sistemática formación docente, no será posible concretarlos; es decir, hay que hacerlos visibles en los espacios de aprendizaje conformados en las aulas de clase y fuera de éstas, y para ello se requiere que además de poseer una formación científica y técnica, los docentes posean conocimientos, habilidades y actitudes sobre el currículo, y que las pedagogías y las didácticas sean congruentes con los modelos y con la complejidad y dinamismo de la sociedad actual, con lo cual se garantizará que la formación de los profesionales sea pertinente y esté en sintonía con las demandas de la sociedad, con los mercados laborales y con las tendencias proyectadas para los campos científicos y, dentro de éstos, también el campo bibliotecológico, como un espacio en el que confluyen diversidades y complejidades, cruzadas transversalmente por el uso de la información y su aprovechamiento para escalar así a mejores condiciones de calidad de vida.

Si se asume la premisa de que los modelos educativos son el conjunto de concepciones, paradigmas y sistemas teóricos que fundamentan los procesos formativos en las instituciones educativas, y que en el contexto de la enseñanza superior éstos constituyen parte importante del nivel macro-curricular, entonces la formación de los docentes debe pensarse como una función mediadora y catalizadora para que estos modelos sean una realidad en la educación, a lo largo de la vida de las personas-profesionales, y logren, además, generar también aportes significativos para que estos personajes sigan aprendiendo después de egresar de la universidad, esto es; si se busca una alineación de la formación docente con las necesidades de una sociedad cada vez más diversa, compleja y plural, la cual deberá colocar su acento no solamente en el dominio de los conceptos propios de cada disciplina, sino también enfocarse y avocarse a que el profesorado adquiera las habilidades y actitudes que le permitan despertar en sus estudiantes el deseo de saber, así como el aprender a aprender para toda la vida, utilizando las tecnologías de información y comunicación como elementos de mediación significativa; todo ello conjugado, además, con los procesos de pensamiento como factores esenciales.

En el contexto de la educación bibliotecológica, la formación de los docentes debe asumirse como una estrategia que garantice el mejoramiento permanente de los procesos de enseñanza, el cual también impacta la calidad de los aprendizajes y competencias que deben lograr los estudiantes, avanzando de forma progresiva hacia la adquisición de los elementos y principios consignados en los perfiles profesionales. La formación docente, entonces, debe estar alineada con la búsqueda de perfiles docentes que deben consolidarse en las instituciones de educación superior que forman bibliotecólogos. Se plantea pues una relación de implicación entre los perfiles de las instituciones de educación superior que poseen Escuelas y Programas de Bibliotecología, los perfiles profesionales expresados en los diseños curriculares y los perfiles de los docentes.

Las buenas prácticas en diseño, gestión y evaluación curricular señalan que el éxito de la formación profesional está en tener sincronizados estos tres perfiles, debido a que si se descuida alguno no se logra de modo puntual la formación de profesionales de acuerdo con criterios de calidad, pertinencia y rigurosidad en el área de Bibliotecología, que verdaderamente trasciendan lo solamente instrumental y técnico para ubicarse en una perspectiva mucho más crítica y sustantiva de la formación.

En el marco de estos planteamientos, el objetivo de este texto es reflexionar acerca de la importancia que tienen los modelos educativos como marcos para la acción curricular, pedagógica y didáctica, a la que debe alinearse la formación docente en Bibliotecología, como una estrategia capaz de generar acciones sistemáticas y sostenidas que permitan garantizar la calidad y efectividad de los procesos formativos de los profesionales de la información que se requieren para que éstos a su vez sean mediadores significativos entre la producción exponencial de información y conocimiento y las necesidades de las comunidades, y logren así maximizar el acceso a contenidos de alta calidad para el desarrollo socio-cultural y educativo.

LOS MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS COMO REFERENTES DE SENTIDO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Se ha mencionado en varias ocasiones que el éxito de la ejecución del currículo de toda institución educativa depende en gran medida de la preparación profesional, pedagógica y académica de sus docentes, en tanto que son actores esenciales del proceso formativo. Esta idea se asume en este trabajo para enfatizar la importancia que debe apreciarse entre los modelos educativos, los perfiles de las instituciones de educación superior y los perfiles de los docentes universitarios, quienes tienen en sus manos la gran responsabilidad de preparar los cuadros profesionales que se requieren para apalancar procesos de desarrollo.

Pirela (2018), ha planteado que los modelos educativos se han venido configurando a partir de las condiciones socio-históricas, culturales y políticas que dieron origen a variadas formas de concebir la educación, así como sus procesos, instituciones y actores fundamentales. En todo modelo subyace una idea particular sobre el perfil del docente, el estudiante y un sistema de relaciones y significados bajo los cuales se entiende la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, desde los modelos conductistas hasta los más actuales, centrados en el constructivismo y las competencias, se ha propugnado el hecho de que cada modelo encarna también concepciones sobre el aprendizaje y sobre el papel que desempeñan los docentes en los procesos formativos, de lo cual es posible derivar los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en los profesionales de la docencia.

En este sentido, los modelos educativos, contruidos para orientar los procesos de diseño y gestión curricular en Bibliotecología, no escapan de estas dinámicas, en virtud de que también deben traducir las aspiraciones de los contextos socio-políticos y, en este sentido, constituirse en sistemas a partir de los cuales se configuran concepciones sobre la sociedad, sobre la persona del profesional, sobre el aprendizaje y sobre la educación, de lo cual se deriva también el tipo de docente que se requiere para alcanzar aspiraciones sociales que deben ser atendidas por los profesionales. Los modelos

son entonces referentes de sentido muy importantes que enmarcan la formación académica en el contexto de diversas ideas y componentes con base en los cuales se definen las acciones didácticas.

Es por ello que, con la intención de plantear algunos retos para la formación de docentes de Bibliotecología, también se considera importante revisar brevemente las concepciones sobre la educación, sobre el aprendizaje y sobre el papel de los docentes que subyacen en los modelos educativos contemporáneos, debido a que éstos constituyen los marcos de referencia que permiten perfilar los significados de la formación docente en la actualidad. Podría decirse que los modelos educativos más declarados en las instituciones educativas, en los actuales momentos (y por ello su carácter de contemporáneos), son: el Constructivismo, el Modelo Socio-Formativo de las Competencias, el Aprendizaje-Servicio y el Conectivismo.

En cuanto al Modelo Constructivista, Carretero (2005) señala que es posible hablar de varios tipos de constructivismo; en todo caso, este modelo se estructuró con base en los aportes conceptuales y experimentales de las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel, y las actuales tendencias de la Psicología Cognitiva. El planteamiento central de este modelo es que la persona no es un simple producto del ambiente ni sólo de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce a partir de la interacción entre estos dos factores. De esta forma la idea de construcción se vincula además con las metáforas del andamio y de la conexión entre la información nueva y la que se ha manejado previamente.

Algunos de los postulados sobre los cuales se apoya este Modelo son:

- El aprendizaje es un proceso de construcción activa en el cual se conecta la información, contenidos y experiencias desarrolladas previamente, con los y las nuevas.
- Es importante partir del nivel de desarrollo cognitivo y de la interacción social que tienen los estudiantes.
- Se requiere asegurar la construcción de aprendizajes significativos para lo cual es necesario que los estudiantes realicen aprendizajes significativos por ellos mismos.

El modelo educativo...

- Es esencial promover acciones para que se generen cambios en los esquemas de conocimiento.
- Los docentes deben desarrollar acciones mediadoras para provocar cambios en los esquemas de conocimiento y en la construcción significativa de aprendizajes.

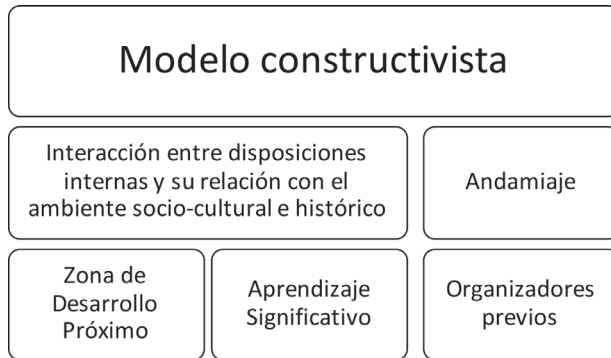
Algunos de los conceptos esenciales presentes en el Modelo es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se define como la distancia que existe entre el grado concreto y real de desarrollo, y el potencial. El grado de dominio real está definido por la capacidad que tiene el estudiante de resolver problemas de forma independiente, y el potencial es el grado de resolución que está bajo la guía de un mediador u otra persona que haya alcanzado la capacidad o nivel de dominio en la ejecución de la tarea.

En este sentido, Green y Piel (2002) plantean actividades que podrían estimular el desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo. Las actividades son: la modelación del comportamiento por imitación, brindándole al estudiante una imagen que evoque los niveles de ejecución; la retroalimentación, auto-regulación y dirección de la contingencia, aplicando refuerzos positivos y negativos; la instrucción directa que proporcione claridad en la información transmitida, y la formulación de preguntas que generen respuestas colectivas, el diseño de tareas estructuradas y el énfasis en los razonamientos de los estudiantes, de modo que todos éstos sean explicados para conocer sus estructuras cognitivas y se creen nuevas situaciones de aprendizaje.

Considerando que el Aprendizaje Significativo es otra de las nociones fundamentales del Modelo Constructivista, se plantean algunos elementos prácticos que podrían ayudar a pensar en las acciones didácticas que los docentes podrían utilizar. Tal es el caso del concepto de “organizadores previos”, que se refieren al uso de materiales introductorios que actúan como ideas ancla o puentes cognitivos para el aprendizaje significativo de nuevos conceptos, procurando así realizar uno de los postulados del constructivismo, relacionado con la interacción y articulación entre las piezas nuevas de información, con las nuevas que se pretende incorporar en

las estructuras cognitivas de los estudiantes. Siguiendo esta idea, Moreira (2002) propone algunos organizadores previos, como: experimentos en clases, discusiones dirigidas con base en preguntas y cuestionarios sobre tópicos de interés, entre otros. La *Figura 1* sintetiza los elementos esenciales del Modelo Constructivista.

Figura 1. Elementos esenciales del Modelo Constructivista



Fuente: elaboración propia

En relación con el Modelo Socio-Formativo de las Competencias, propuesto por Tobón (2013), se enfatiza la necesidad de la formación tomando como referentes básicos los contextos sociales, así como también los retos que la globalidad le impone al aprendizaje como un proceso que les permite a los estudiantes actuar en escenarios cada vez más complejos y dinámicos. Por lo tanto, el modelo se apoya en teorías educativas y organizacionales, conjugando también algunos aspectos conceptuales de la Psicología Humanista, el Emprendimiento y la integralidad de las competencias. En este sentido, algunos de los elementos centrales del modelo asumen como principios los siguientes:

- La formación de las personas se desarrolla a partir de la identificación de problemas del contexto social, para conseguir mayores niveles de pertinencia.
- La formación por competencias no sólo alude al desarrollo de habilidades, sino también de conocimientos y valores, compatibles con un proyecto ético de vida, el cual se va configurando mediante el desarrollo de las competencias.
- Se asumen componentes transversales que permean la formación: el emprendimiento, el trabajo colaborativo, la creatividad, la gestión y la co-creación de saberes, reconociendo el potencial de la metacognición.
- Se genera un salto cualitativo de las asignaturas a los proyectos formativos, los cuales se configuran en el marco de la transversalidad curricular en conexión con los contextos sociales, organizacionales y comunitarios.
- El aprendizaje por temas permite la formación centrada en resolver problemas, gestionando diversos recursos para co-crear soluciones.

Maldonado (2015) plantea que la socio-formación desde lo curricular, considera tres elementos: el proyecto ético de vida, el emprendimiento creativo y las competencias, éstas últimas vistas no sólo desde lo instrumental y técnico que las define nada más con habilidades y destrezas. De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010), las competencias refieren a una actuación integral que busca conjugar la pericia, la flexibilidad y el compromiso ético. Algunas de las estrategias didácticas que podrían ayudar a concretar este modelo en la práctica tienen que ver con: la construcción de cartografías conceptuales, la planeación y el desarrollo de socio-dramas y otros recursos como la Uve Heurística de Gowing, la cual también se puede utilizar considerando el modelo constructivista.

Camacho y Díaz (2013) proponen un conjunto de acciones didácticas para orientar el aprendizaje, teniendo presente el modelo educativo como referente central, así como también las competencias como marco de la acción docente, considerando además un conjunto de estrategias curriculares y evaluativas. En este sentido,

proponen como algunas de estas acciones didácticas, las siguientes: lluvia de ideas, matrices CQA (qué se conoce sobre el tema, qué se desea aprender y qué aprendí); preguntas intercaladas, y analogías, entre otras más. De modo que el Modelo Socio-Formativo de las Competencias se plantea como uno de los referentes de mayor aplicación en este momento en instituciones de educación superior. En la *Figura 2* se exponen los elementos esenciales del modelo y su relación con otras propuestas similares para el desarrollo de las competencias, como apuesta que fortalece los procesos de formación integral.

Figura 2. Modelo Socio-Formativo de las Competencias.



Fuente: elaboración propia

Pasando ahora al Modelo conocido como Aprendizaje-Servicio, no se trata de un sistema de conceptos que diste mucho de los principios ya señalados, que se abordan desde el Modelo Constructivista y el Socio-Formativo de las Competencias. Podría afirmarse que el Aprendizaje-Servicio, es un modelo que se ha venido configurando en diversas instituciones de educación superior, tras la implementación de políticas educativas centradas en la responsabilidad social universitaria buscando revalorizar la dimensión de pertinencia social de estas instituciones. Diversos autores señalan que más que un modelo se trata de una metodología, con sus

correspondientes estrategias, que busca acercar a los estudiantes con los problemas reales de los ámbitos comunitarios.

Jouannet, Salas y Contreras (2013) señalan que el Aprendizaje Servicio (A+S) es al mismo tiempo una metodología y una herramienta que se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores puestos al servicio de la resolución de problemas, de forma responsable y situada. Como puede observarse, se asumen algunos principios del Modelo Socio-Formativo de las Competencias, en cuanto a la aplicación y funcionalidad del conocimiento con el que se trabaja desde los procesos de aprendizaje en las instituciones de educación superior.

De acuerdo con Furco y Billing (2002) el Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica experiencial que privilegia la integración de actividades de servicio a la comunidad a partir del currículo universitario. De esta forma, el currículo se convierte en una apuesta por contribuir con el desarrollo comunitario integral, utilizando contenidos y herramientas académicas al servicio de la comunidad. El A+S podría asumirse como un modelo educativo que apela a la necesaria simbiosis entre la institución educativa y la comunidad, pero resaltando la movilización de los contenidos y las habilidades aplicadas en la prestación de un servicio, con el cual se logran aprendizajes no sólo conceptuales, sino sobre todo procedimentales y actitudinales.

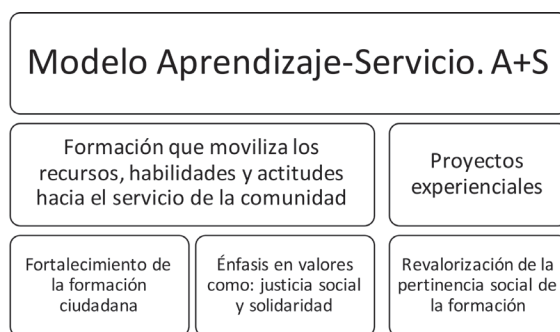
La dimensión metodológica y práctica de la A+S propone el diseño de experiencias de aprendizaje porque permiten una comprensión sistemática de los conocimientos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos que constituyen el sustrato de las necesidades sociales. Otros autores como Jenkyns y Sheehey (2011) plantean que este modelo incrementa la adquisición de conocimientos de los campos del saber y promueve la confianza, así como el compromiso social de los estudiantes.

En palabras de Rodríguez (2014) el A+S es un enfoque que se apoya en la idea anglosajona de Service-Learning, la cual ha tomado mucho impulso primero en Estados Unidos y Argentina, luego en Reino Unido y después en el resto de Europa. Se trata del diseño de diversas actividades de aprendizaje para que los estudiantes generen

y maduren conocimientos, habilidades y actitudes puestas al servicio de la comunidad, realizando adicionalmente procesos de reflexión acerca de cómo los conocimientos y habilidades se integran para dar respuestas sistemáticas a las necesidades sociales.

Los valores que más se fortalecen con este tipo de experiencias son el compromiso, la justicia social, la solidaridad y el servicio para empoderar a las comunidades, elementos fundamentales de la formación ciudadana y socio-política, que reconoce a las personas que se forman como profesionales como actores responsables y comprometidos. Tratando de sistematizar cómo podría aplicarse el Modelo de Aprendizaje-Servicio, se tiene la metodología propuesta por Jouannet, Salas y Contreras (2013), según la cual se debe organizar la aplicación considerando tres momentos: antes, durante y después de la experiencia. Antes de llevar a cabo la experiencia de A+S se debe realizar un estudio de factibilidad y una planeación inicial por parte de los docentes, que contribuya a conformar lo que se denomina *comunidad de servicio*. Durante el proceso serán también importantes el monitoreo y la evaluación de la ejecución del curso mediante el cual se desarrolla la experiencia de A+S. Y por último se aplicarán las encuestas y se realizará la evaluación y el cierre de la experiencia. La *Figura 3*, expone algunos elementos considerados como centrales en este Modelo.

Figura 3. Modelo de Aprendizaje-Servicio



Fuente. elaboración propia.

Finalmente, el Modelo Conectivista alude a las características de los procesos de aprendizaje y a las acciones didácticas compatibles frente a la interactividad y el dinamismo de los entornos mediados por el uso, cada vez más masivo, de recursos tecnológicos. En un trabajo anterior habíamos referido los principios y postulados de este modelo, que no se distancia de las actuales propuestas educativas, sino que pretende ser el referente teórico y metodológico para la incorporación de la diversidad de recursos que pueden utilizarse en los procesos formativos. Es posible enmarcar los criterios del Modelo Conectivista siguiendo la idea de Bauman (2013), sobre la educación líquida, según la cual, frente a los entornos globales y digitales, la educación debe recuperar su espacio como alternativa para formar ciudadanos, tratando de adaptarse rápidamente a los cambios.

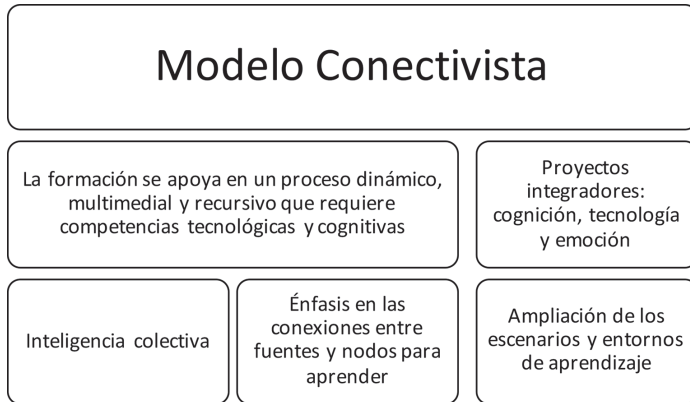
Pirela (2015) se había referido a este modelo, combinándolo con el de las competencias, para plantear algunas estrategias que garantizarían el desarrollo de acciones formativas, contextualizadas en las sociedades digitales. En líneas generales podría decirse que el conectivismo es un enfoque sobre el aprendizaje mediante el uso de recursos digitales e interactivos. Los dos pioneros de este Modelo son Siemens (2004) y Downes (2008), quienes hablan de las conexiones que se establecen con el uso de las redes y otras tecnologías para aprender. Desde el enfoque se asume que los entornos digitales hacen emerger nuevas formas para aprender y compartir contenidos, lo que también implica integrar a los conocimientos y los sentimientos en la producción de conocimiento.

Algunas de las características generales de este modelo son:

- Con base en el desarrollo de procesos de pensamiento y de procesos afectivos y sociales, el aprendizaje se manifiesta como resultado de la interacción significativa con diferentes fuentes y redes.
- Son más importantes los significados que se pueden imprimir a las conexiones entre cognición y sentimiento que las fuentes ya existentes; éstas se asumen como insumos para desplegar circuitos de generación constante del conocimiento.

- Se abren posibilidades para la conformación de la inteligencia colectiva, a partir de la interconexión de diversos saberes distribuidos en todo tipo de redes: tecnológicas, de investigación, de aprendizaje permanente, sociales y organizacionales.
- Los docentes son diseñadores de experiencias para el aprendizaje colaborativo, utilizando todo tipo de recursos, fuentes y herramientas, de modo que aquí toma fuerza el modelo de formación docente centrado en la comunicación educativa.
- Los estudiantes utilizan la variada gama de posibilidades a las cuales acceden, como plataformas para aprender y re-aprender permanentemente, con lo cual adquiere una importancia estratégica la alfabetización constelar o múltiple.

Figura 4. Modelo Conectivista



Fuente: elaboración propia.

Los modelos caracterizados brevemente permiten la configuración de referentes conceptuales para perfilar propuestas de formación de docentes, sobre todo del área de Bibliotecología, cuyo sistema de conceptos y de prácticas, aporta importantes insumos para la aplicación de las racionalidades expresadas en el Conectivismo.

Cabe mencionar que no se trata de señalar diferencias sino más bien complementariedades entre los modelos estudiados. Se incluyen estos cuatro, debido a que posiblemente sean los que más se estén aplicando en estos momentos para servir de marco al diseño y gestión de los currículos en las Escuelas de Bibliotecología en América Latina. La comparación de los modelos permite evidenciar que el nuevo perfil requerido para los docentes del campo bibliotecológico, debería apuntar hacia la mediación del conocimiento como un enfoque que ha venido tomando fuerza en los planteamientos sobre las competencias docentes, las cuales deben desarrollarse y consolidarse de forma continua en las escuelas y programas de Bibliotecología.

HACIA UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE BIBLIOTECOLOGÍA EN EL MOMENTO ACTUAL

La UNESCO ha estado insistiendo sobre la necesidad de formular sistemas para formar docentes, frente a los retos que se enfrentan en el contexto socio-político y las urgentes necesidades que deben atenderse sistemáticamente desde las instituciones educativas. Con la agenda 2030, que incluye los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se pretende que uno de los objetivos tenga que ver con garantizar la calidad de la educación, para lograr lo cual, la formación de docentes (UNESCO 2015) se define como una de las metas principales.

Así, la formación de profesores está incluida, en este momento, entre los escenarios y las agendas de discusión internacional que apuestan por un desarrollo en todas las esferas relacionadas con el desarrollo humano integral y sustentable. Sin embargo, la revisión de literatura previamente realizada, no evidencia la profundización de las características y componentes de la formación docente y sus modos de articulación sistémica, entre los estamentos medulares encargados de impulsar procesos de investigación y de acción educativa, en el marco de políticas, normatividad y leyes que le dan sustento, orientación y sostenibilidad, con lo cual

contribuyen a conformar ecosistemas académicos, articulados en torno a la cualificación de los maestros, guiada por criterios de integralidad, democracia y pertinencia social.

Sobre las competencias y los perfiles de los docentes, se han elaborado en el momento actual diversas propuestas en las cuales se aluden conocimientos, habilidades y actitudes que deberían desarrollar los docentes de instituciones de educación para estar en sintonía con los cambios sociales, políticos y científico-tecnológicos y con los modelos educativos más frecuentemente referenciados como marco de la acción docente. En este sentido, con la intención de revisar críticamente algunos de estos planteamientos, se tienen referentes como la Declaración de Incheón (2015), los Objetivos del Desarrollo Sostenible de UNESCO (2015), Guzmán, Marín e Inciarte (2014), la Universidad del Zulia de Venezuela (2012), Tobón (2010), Álvarez (2011) y Tébar (2009). Este último autor no plantea competencias como tales, pero sí indicadores que permitirían medir o evidenciar la mediación como marco referencial para la didáctica universitaria. Estas propuestas coinciden en plantear que los docentes deben desarrollar actualmente sus acciones de enseñanza, investigación y gestión académica, considerando el proceso de mediación, para lo cual se requiere desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para la gerencia académica, la comunicación didáctica mediada por tecnologías digitales, el fomento de la metacognición y la autogestión del propio aprendizaje, y la investigación como una acción que debe permear los procesos formativos.

En primer lugar, con la Declaración de Incheón (2015), se expresa una concepción integradora sobre la posibilidad de construir una educación inclusiva, equitativa y de calidad; y un aprendizaje, a todo lo largo de la vida, para todos. Esta idea propone que los docentes formen con base en el marco de criterios de calidad, lo cual también implicaría la revisión y el fortalecimiento permanente de los insumos, los recursos y los procesos para incrementar los niveles de creatividad y de producción de conocimiento, considerando además el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales e interpersonales, todo lo cual requiere de docentes empoderados.

Estas tendencias expresan también la necesaria construcción de una pedagogía y didáctica universitarias centradas en la inclusión, la calidad y la equidad, junto con el mejoramiento continuo de los procesos de incorporación de las tecnologías como mediadoras de los aprendizajes significativos y situados, en virtud de lo cual es fundamental contar con sistemas de formación de docentes de Bibliotecología que fortalezcan las competencias no sólo disciplinares; es decir, se seguiría requiriendo que los docentes de organización del conocimiento manejen las últimas tendencias en aplicación de sistemas, estándares y criterios que permiten realizar el conjunto de operaciones y procesos intelectivos, y que preparen los contenidos para hacérselos disponibles a los usuarios. Lo mismo tendría que suceder con aquellos docentes que enseñan conocimientos, habilidades y actitudes para hacer el diseño de servicios y productos de información, así como también los de tecnología y métodos de investigación. La idea es que además del dominio disciplinar, los docentes fortalezcan su perfil con conocimientos y habilidades curriculares, pedagógicas y didácticas, guiadas por los principios antes mencionados.

En cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se requiere que la formación docente se estructure con base en procesos de cooperación internacional, lo cual ayudaría a reconfigurar perfiles académicos sobre el establecimiento de redes de investigación que se organicen como comunidades de prácticas que reflexionen sobre las buenas prácticas pedagógicas. Las repercusiones de estas propuestas al campo de la formación de docentes de Bibliotecología, llevaría a considerar la posibilidad de generar reflexiones sobre prácticas docentes innovadoras y exitosas en las Escuelas y Programas de Bibliotecología, que podrían además sistematizarse para conformar un banco de experiencias exitosas que pudieran servir como punto de partida para el debate académico acerca de cómo se enseñan los diversos tipos de contenidos bibliotecológicos, tanto de carácter teórico como instrumental.

Las competencias propuestas se enfocan tomando en cuenta los componentes esenciales que debe abarcar la formación de docentes en todos los campos y de forma particular en la formación de

los docentes de Bibliotecología. Tales componentes son: gestión curricular y pedagógica, que abarquen las habilidades de gestión académica como la dirección, el seguimiento y la planeación educativa en el ámbito institucional; y también se menciona el conocimiento y la habilidades para la mediación, como enfoque en torno al cual deben estructurarse las experiencias de aprendizaje. En este sentido, la propuesta de Guzmán, Marín e Inciarte (2014) alude a los procesos de transposición didáctica, como una acción compleja que transforma los saberes “sabios” o propios de los campos de conocimiento en saberes “enseñados”.

Otro de los ámbitos de la formación docente, de corte didáctico tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes, lo que implica el conocimiento de las técnicas, métodos e instrumentos que permiten valorar la progresión en la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes.

La investigación se menciona como una competencia fundamental de la formación docente, no sólo para demostrar dominio de los procesos y métodos de investigación sobre la disciplina específica que se enseña, sino también sobre la investigación educativa, aplicada al campo de la Bibliotecología. La sistematización de experiencias y la reflexión permanente sobre las prácticas docentes deberían ser algunas de las técnicas que se podrían aplicar para incorporar la investigación como una actividad cotidiana que reconfigura permanentemente el hacer docente en el campo bibliotecológico. La *Tabla 1*, presenta una síntesis de las competencias propuestas para la formación de docentes.

Tabla 1. Comparación de competencias docentes

| Álvarez (2011) | Universidad del Zulia-Venezuela. (2012) | Tobón (2013) | Guzmán, Marín e Inciarte. (2014) |
|---|--|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión. 2. Tutoría y acompañamiento. 3. Cultura y contexto. 4. Comunicación. 5. Habilidades sociales. 6. Metacognición. 7. Investigación. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Mediación del conocimiento. 2. Promoción socio-cultural. 3. Investigación. 4. Orientación. 5. Gerencia educativa. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión del conocimiento con mediación tecnológica. 2. Evaluación del aprendizaje. 3. Investigación. 4. Mediación del aprendizaje. 5. Innovación y emprendimiento. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de su formación continua. 2. Realización de procesos de transposición didáctica. 3. Diseño de la docencia mediante dispositivos de formación y evaluación. 4. Gestión de la progresión de la adquisición de las competencias. 5. Coordinación de interacción pedagógica. 6. Aplicación de formas de comunicación educativa. 7. Valoración del logro de las competencias. 8. Sistematización experiencias docentes. |

Fuente: elaboración propia.

Los autores e instituciones analizadas abordan las competencias que se les exigen actualmente a los docentes, considerando los diversos ámbitos de su acción: gestión curricular, competencias pedagógicas, didácticas y de investigación; lo cual podría tomar en cuenta las propuestas de formación docente de los diversos campos de conocimiento, pero también podría esto hacer parte de los sistemas o programas de formación docente en el campo de la Bibliotecología. En relación con la propuesta de Tébar (2009), ésta presenta de forma mucho más desagregada el conjunto de indicadores que permitirían profundizar en los elementos sobre los cuales habría que formar a los docentes para que asuman la dimensión mediadora como marco de referencia para su desempeño pedagógico y didáctico; es decir, estos indicadores permitirían

orientar contenidos, estrategias y criterios para la formación de docentes de Bibliotecología, a partir de los principios del aprendizaje dentro del Modelo Constructivista, relacionado además con el de las competencias.

Tabla 2. Indicadores que permiten medir el desempeño de los docentes como mediadores.

| |
|--|
| Planificación y programación, con asiduidad, de los objetivos y tareas de cada sesión. |
| Búsqueda de la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y sus efectos. |
| Identificación de las funciones cognitivas deficientes de los alumnos para hacerlas objeto de la tarea educativa. |
| Aseguramiento de que los alumnos hayan comprendido con claridad y precisión la información dada, antes de iniciar las tareas. |
| Fomentar la participación de cada alumno, tanto personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción. |
| Hacer un sondeo de los conocimientos previos de los alumnos y del vocabulario básico conocido al comenzar un tema o materia. |
| Provocar en los alumnos la necesidad de búsqueda, y el autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se plantean en la lección. |
| Gradación y adaptación de los contenidos según las capacidades de los alumnos. |
| Selección y combinación de las estrategias a medida que se conocen y se asimilan. |
| Ayudar a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y la trascendencia de mis interacciones para implicarlos en la tarea. |
| Prestar atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodominio. |
| Prever y adelantar las dificultades de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección. |
| Seleccionar los criterios de mediación y el modo de interacción, según las necesidades de los alumnos. |
| Otorgamiento del tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas para que los alumnos aprendan a trabajar con autonomía. |

El modelo educativo...

| |
|--|
| Cuidado en la elaboración de preguntas y nuevas hipótesis para lograr profundidad, reflexión y metacognición en los alumnos. |
| Búsqueda de cambios de modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y en las actividades. |
| Análisis de sus procesos de búsqueda, planificación y logro de los objetivos para que adquieran conciencia de sus cambios y progresos. |
| Ayuda para descubrir nuevas relaciones y los aspectos positivos y optimistas de los temas propuestos. |
| Elevación gradual del nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos. |
| Presentación de modelos de actuación y adaptación de las dificultades para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos menos dotados. |
| Alternabilidad del método inductivo-deductivo para crear “desequilibrios” y “conflictos cognitivos” que activen diversas operaciones mentales. |
| Verbalización de los aprendizajes, por parte de ellos, para comprobar si los comprendieron y asimilaron. |
| Acostumbrar a los alumnos a hacer una síntesis de lo tratado al finalizar un tema o lección. |
| Proponerles actividades que exijan un mayor esfuerzo de abstracción e interiorización para comprobar su capacidad de comprensión y asimilación. |
| Ayuda para que descubran valores, y elaboren principios y conclusiones generalizadoras de lo estudiado. |
| Cuidado de la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven los alumnos. |
| Orientación de ellos para que hallen utilidad y aplicación en los aprendizajes en otras materias curriculares y en su propia vida. |
| Hacerles proposiciones frecuentes para que hagan la autoevaluación y el autoanálisis de su proceso de aprendizaje. |
| Ayuda para buscar y comprender las causas de los aciertos y errores, orientándolos a aprender de ellos y a tener un conocimiento equilibrado de sí mismos. |
| Motivar para la autoexigencia, precisión, exactitud y el trabajo bien hecho, según su capacidad de esfuerzo. |
| Fomento a la creatividad y diversidad en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno manifieste sus potencialidades. |

Revisión y cambio en el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores.

Fuente: Elaboración con base en los planteamientos de Tébar, (2009, 121-123)

Con la intención de ampliar estos indicadores, que fueron pensados desde una racionalidad psico-pedagógica y didáctica centrada en la mediación, sería interesante también profundizar en otros indicadores que consideren, además de los modelos constructivistas y por competencias, criterios más específicos que den cuenta de la aplicación de estrategias didácticas para el Aprendizaje, el Servicio y el Modelo Conectivista, lo cual podría contribuir a formular una propuesta integral para la formación de docentes en Bibliotecología.

Algunos de los autores revisados hasta ahora, plantean que la formación docente debe traducir el espíritu de los cambios vertiginosos que se viven en una sociedad cada vez más cimentada en el uso de la información y del conocimiento, mediada por tecnologías digitales, y estructurada en torno a la valorización de la ética, la democracia y la participación social. Siguiendo esta línea, Zabalsa (2014) alude a la necesidad de formar profesores para la comprensión profunda y sistémica, lo cual implica pensar en el tipo de problemas que ayudan a resolver cada disciplina, más que centrarse en los contenidos propios de cada una. Frente a lo cual, Huertas (2013) propone que la formación docente actual debe considerar el hecho de que lo más motivante para aprender es el aprendizaje mismo y lo que más motiva enseñar es enseñar bien. Tales criterios deben asumirse en la formación de docentes de Bibliotecología como una apuesta por la generación de cambios importantes al interior de las Escuelas y Programas y con ello impulsar la profesionalización docente en el ámbito bibliotecológico.

Con el ánimo de identificar algunos enfoques iniciales que permitan derivar elementos para la construcción del Programa para la Formación de Docentes en Bibliotecología, se tienen también los aportes de Aramburuzabala, Reyes y Ángel-Urbe (2013), quienes señalan que los modelos sobre formación docente deben caracterizarse por su apertura y flexibilidad, para ajustarse a las necesidades de formación

y, por supuesto, de la evaluación del desempeño de los profesores formados en el marco de tales modelos y enfoques; todo lo cual, sin duda, constituye un elemento de fundamental importancia para lograr la cualificación de la profesión docente, en virtud de que tiene importantes repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes, y genera respuestas a las demandas de la sociedad y la cultura.

CONCLUSIONES

Los modelos educativos son sistemas explicativos que plantean relaciones entre los procesos, dimensiones y actores de la educación, considerando además sus contextos y particularidades. En este sentido, se construyen para orientar los procesos de diseño y gestión curricular (macro, meso y micro), llegando a irradiar sus componentes explicativos hasta las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. En el marco de los modelos se elaboran esquemas para desarrollar acciones didácticas y orientar los procesos de formación de docentes en todos los campos de conocimiento. Cada modelo podría traducir la forma bajo la cual se entienden los perfiles de los docentes, porque expresan concepciones que estructuran la educación, en el caso de este texto, se pretendió reflexionar sobre la importancia de los modelos educativos en sintonía con los perfiles institucionales, de los docentes y los perfiles de los profesionales.

En el caso de la Educación Bibliotecológica, los modelos educativos son importantes referentes que permiten enmarcar el diseño, la gestión y la evaluación curricular, pedagógica y didáctica. Así, configurar teóricamente las aspiraciones de los contextos socio-políticos y, en este sentido, constituirse en sistemas a partir de los cuales se declaran concepciones sobre la sociedad, la persona-profesional, el aprendizaje y la educación, implican también al tipo de docente que se requiere para alcanzar aspiraciones sociales que deben ser atendidas por los profesionales. Los modelos entonces son importantes referentes de sentido que enmarcan la formación académica en el contexto de diversas ideas y componentes a partir de los cuales se definen las acciones didácticas.

Una propuesta para la formación de docentes de Bibliotecología tendría no sólo que considerar estos modelos como referentes explicativos, en términos de precisar cuáles serían las dimensiones y componentes de la formación docente específica para la enseñanza del campo bibliotecológico, sino que también debería tomar en cuenta los argumentos elaborados en torno a las competencias docentes en educación superior, así como las tendencias y compromisos que este nivel plantea. Los modelos entonces deben guiar los programas de formación docente del campo, pero también estos programas deberían construirse a partir de los criterios institucionales para el diseño, la gestión y la evaluación curricular, así como también las estrategias sobre las cuales debe formarse el profesorado, las cuales deben estar guiadas desde una racionalidad de la mediación pedagógica y didáctica.

La formulación de los programas de formación de docentes de Bibliotecología deberá, en suma, estar cimentada en un proceso riguroso y sistemático de investigación y caracterización de las necesidades de formación en los campos esenciales del quehacer de la docencia e investigación universitaria. La flexibilidad, creatividad, recursividad, pertinencia, tendencias y orientaciones actuales del campo bibliotecológico y pedagógico-didáctico, serán algunos de los criterios que habrán de considerarse al hacer la propuesta y el diseño de programas de formación docente en Bibliotecología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. M. 2011. "Perfil del docente en el enfoque por competencias." *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, no. 1, [99-107], file:///C:/Users/Invitado%20SisInfo/Downloads/Dialnet-PerfilDelDocenteEnElEnfoqueBasadoEnCompetencias-3683582%20(2).pdf

- Aramburuzabala, P.; Hernández-Castilla, Reyes y Ángel - Uribe, I. 2013. "Modelos y tendencias de la formación docente universitaria Profesorado". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, no. 3: 345-357 Universidad de Granada, España. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Bauman, Z. 2013 *La educación en un mundo líquido*. Madrid: Paidós.
- Camacho, C., y Díaz, S. 2013. *Formación por competencias: Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Carretero, M. 2005. *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.
- Downes, S. 2009. *El futuro del aprendizaje en línea: diez años después*. <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=49331>
- Furco, A. y S, Billig. 2002. *Service learning: the essence of pedagogy*. Connecticut, IAP.
- Green M, Piel JA. 2002. *Theories of human development: A comparative approach*. Boston: Ally & Bacon.
- Huertas, J. A. 2013. "La motivación y el aprendizaje universitario desde la visión del investigador y la del responsable académico". En *Congreso de Docencia Universitaria*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 13 al 17 de octubre de 2013.
- Jenkins, A. y P. Sheehey. 2011. A checklist for implementing Service-Learning in higher education, *Journal of Community Engagement and Scholarship*. 4 (2): 52-60.
- Jouannet, Ch; Salas, M y Contreras, M. A. 2013. "Modelo de implementación del Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente la formación integral". *Calidad en la Educación*, no. 39 Santiago dic. 2013. <https://bit.ly/2QcH8vK>

- Maldonado, F. 2015. "Conceptualización del enfoque educativo de la socio- formación, herramienta integrada en el proceso de consultorías empresariales". *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/198/874>
- Moreira, M. A. 2002. *Organizadores previos y aprendizaje significativo*. Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESesp.pdf>
- Guzmán, I., R. Marín y A. Inciarte. 2014. *Innovar para transformar la docencia universitaria: Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo: Astrodato. Universidad del Zulia.
- Pirela, J. 2015. "Didácticas en la formación bibliotecológica a partir de un modelo curricular por competencias y conectivista". *Didáctica de la Bibliotecología: Aproximaciones e instituciones*. <https://bit.ly/1W4sO6c>
- Pirela, J. 2018." Modelos educativos y perfiles de los docentes de Bibliotecología y Ciencia de la Información en Venezuela". *Bibliotecas*. Vol. 36, no.1 especial. <https://bit.ly/2AlW064>
- Rodríguez, M. 2014. "El aprendizaje servicio como estrategia metodológica en la Universidad". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25 no. 1: 95-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41157/41700>
- Siemens, G. 2004. Conectivismo, a learning theory for the digital age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Tébar, L. 2009. *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S. 2013. "Socioformación: Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento". *Multiversidad Management*, 4: 32-37.

- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. A. 2010. *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson.
- UNESCO. 2015. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. no. 4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. 2015. Objetivos del Desarrollo Sostenible: 17 Objetivos para Transformar al Mundo. <https://bit.ly/2Hen33F>
- Universidad del Zulia. 2012. *Diseño curricular de la Escuela de Educación*. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Maracaibo: Venezuela.
- Zabalza, M. 2014. “Ser (buen) profesor/a en la universidad actual”. En *I Simposio de formación pedagógica y didáctica para profesores universitarios*. Bogotá D.C.: Editorial UD.

La formación docente en el contexto del modelo constructivista en el Colegio de Bibliotecología de la UNAM

LINA ESCALONA RÍOS
ROSARIO SUASTE LUGO

Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos en el diseño curricular o la modificación o actualización de cualquier plan de estudios, es la elección del modelo pedagógico que deberá orientar la propuesta curricular. Conocer el plan de estudios desde la parte teórica de los modelos existentes hasta su aplicación concreta requiere de la atención, preparación y discusión académica del grupo a cargo del currículum.

Sin embargo, una vez que se ha establecido el modelo pedagógico adecuado al tipo de profesional que se debe formar, es importante considerar que el éxito o el fracaso de un plan de estudios depende del nivel de participación y conocimiento de dicho modelo por parte de los docentes.

Desde luego, la institución educativa en cuestión es la encargada de promover las actividades académicas necesarias para formar la planta docente; sin embargo, también es necesario considerar que muchos profesores, dado su interés por esta área, toman cursos fuera de la institución educativa para mejorar su práctica docente, que hasta el momento no había sido objeto de estudio en el ámbito bibliotecológico.

Dado lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar el perfil de los docentes del Colegio de Bibliotecología y establecer su vinculación con el modelo pedagógico establecido en el plan de estudios de bibliotecología y estudios de la información, propuesto en 2014 para iniciar el semestre 2015-1.

PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA

En el 2011 se instaura en el Colegio de Bibliotecología, la Comisión revisora del plan de estudios con la finalidad de analizar el cambio o la actualización de éste. Para llevar a cabo el análisis se procedió a realizar los estudios necesarios para hacer la toma de decisión: estudio de los egresados, de los empleadores, y de la opinión de docentes y alumnos.

Una vez realizados los estudios y con base en los resultados, se decidió respetar las áreas de conocimiento existentes y actualizar los programas de asignatura. Las áreas de conocimiento que contempla el plan de estudios son las siguientes:

- Organización bibliográfica y documental.
- Administración de servicios de información.
- Recursos bibliográficos y de información.
- Servicios bibliotecarios.
- Tecnología de la información e Investigación.
- Docencia en bibliotecología (UNAM 2014, 7).

El plan incluye 51 asignaturas: 42 obligatorias y 9 optativas, estas últimas dos divididas en cuatro de Bibliotecología-Humanidades, tres Libres y dos de Temas Selectos, que atienden los conocimientos de vanguardia disciplinar.

Esta actualización del plan de estudios implicó una seria reflexión sobre el modelo pedagógico que debería guiar su estructura curricular, ya que como institución autónoma puede elegir el modelo que considere más conveniente, de acuerdo con el tipo de

profesional que se pretenda formar, más allá del modelo establecido por el Estado.

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene más de 123 carreras (UNAM 2019b) que cuentan con diversas características, estructuras y alcance, por lo que cada plan de estudios tiene la libertad de elegir el modelo educativo que considere más adecuado al tipo de profesional que quiere formar.

Para el caso de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, la Comisión revisora, tras analizar los diversos modelos educativos, concluyó que el que mejor se adecuaba al tipo de formación que pretendía formar era el Constructivismo. Se partió de que en esta corriente de aprendizaje, el estudiante juega un papel fundamental en tanto que es el responsable de la construcción de su propio conocimiento, mientras que el papel del docente es de mediador y de facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante (Araya *et al.* 2007).

También se consideró que para lograr un aprendizaje significativo (Díaz y Hernández 2019) se tendrían que implementar estrategias docentes adecuadas, para lo cual había que establecer un adecuado programa de formación docente.

De esta forma, el Constructivismo guía la estructura curricular y el diseño de programas del plan 2014 de Bibliotecología y Estudios de la Información (UNAM 2014).

PERFIL DEL DOCENTE

El papel del docente, como se ha mencionado, es ser un facilitador del aprendizaje y en este proceso es indispensable que el profesor posea las habilidades y conocimientos necesarios para realizar su tarea. De aquí la necesidad de conocer su perfil.

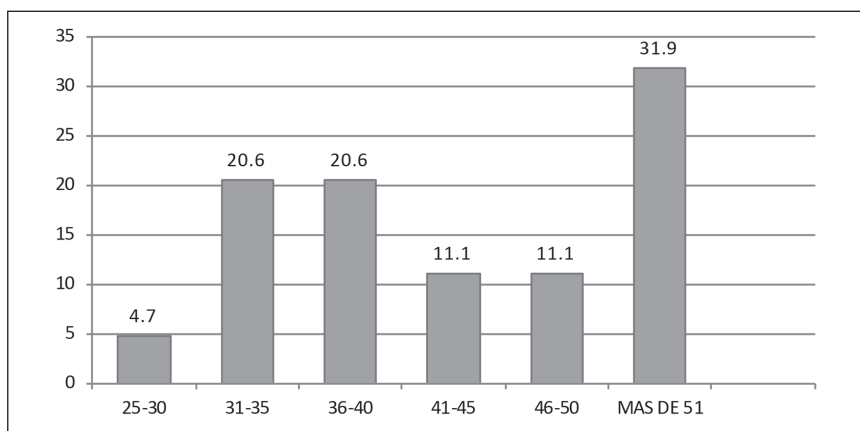
A la fecha de realización de la investigación (2017), se han entrevistado 63 profesores del Colegio de Bibliotecología, de los cuales, 30 son hombres y 33 mujeres.

En la distribución por género se advierte que la presencia de las mujeres en la docencia de los programas de Bibliotecología y

Estudios de la Información, es ligeramente mayor que el género masculino, pues se integra por un 52% de mujeres, y un 48% de hombres, lo que indica que el género femenino está constituido por un 4% más que el masculino, de modo que por cada hombre, se tienen 1.1 mujeres que participan en la docencia de este programa. Así, se puede apreciar una tendencia hacia la paridad en la participación de género.

En cuanto a la edad se encontró la siguiente distribución:

Gráfica 1. Edad de los docentes



Fuente: elaboración propia

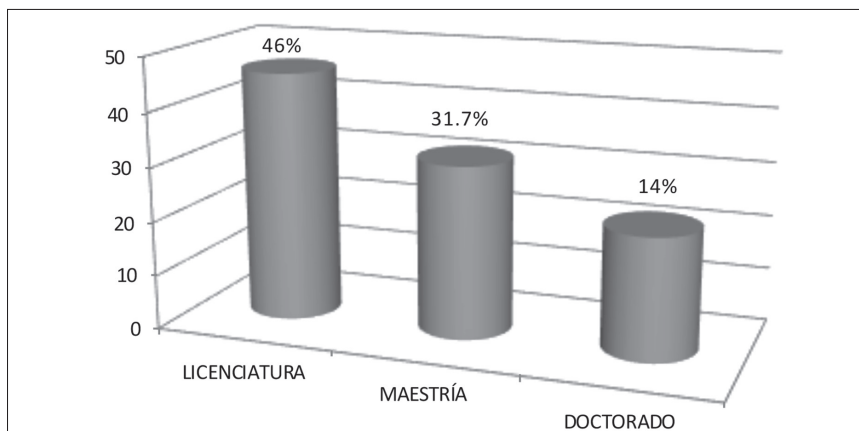
La gráfica anterior nos indica que la planta docente está integrada por profesores-profesoras que cuentan con más de 51 años, lo que representa una amplia experiencia tanto profesional como docente si se considera que la mayoría de ellos terminan el nivel licenciatura antes de los 25 años, y que en términos generales se integra a labores profesionales para después ingresar a la docencia.

Por otra parte, es notorio el dato de los docentes jóvenes menores de 30 años, cuyo porcentaje es de 4.7%, lo que nos indica que se está incorporando a los recién egresados al ámbito docente, lo cual les permite a los estudiantes establecer empatía con estos docentes,

y a estos profesores adquirir experiencia en el manejo de grupos y todas las actividades que implica la docencia.

En lo que se refiere al nivel académico de los docentes se encontró lo siguiente:

Gráfica 2. Nivel académico



Fuente: elaboración propia

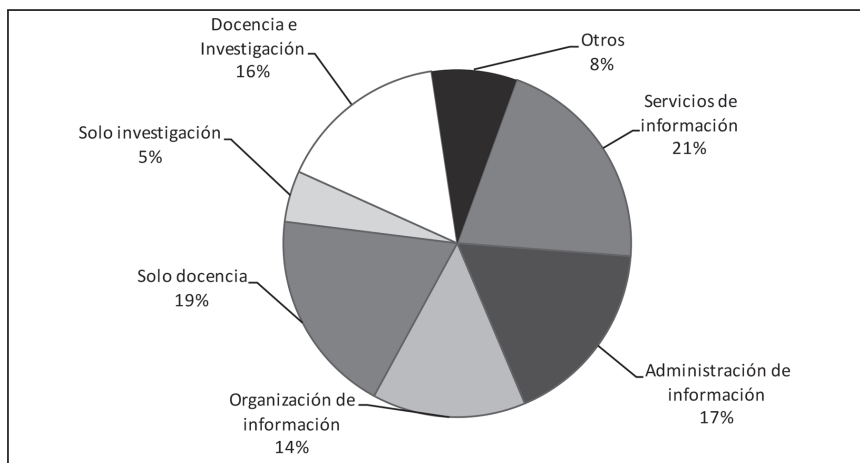
La planta docente del Colegio de Bibliotecología tiene un buen nivel académico ya que más del 50% de los docentes cuenta con grado de maestría o doctorado y el 46% de ellos tiene licenciatura, y de éstos el 5% están estudiando un posgrado, lo que denota su preocupación por superarse académicamente.

Como se ha mencionado, la mayoría de los profesores del Colegio son de asignatura y se encuentra laborando en diferentes unidades de información, pues el 27% de éstos-éstas labora en Centros de Documentación y de Información, el 21% colabora en Bibliotecas Especializadas, el 19% trabaja en Bibliotecas Universitarias, en tanto que el 10% lo hace en Archivos y el 23% labora en otro tipo de institución.

Lo anterior hace que los docentes, además, les proporcionen a los estudiantes elementos prácticos que apoyen su desarrollo

académico, ya que sus actividades específicas se desarrollan en las siguientes áreas de la unidad de información:

Gráfica 3. Área laboral específica

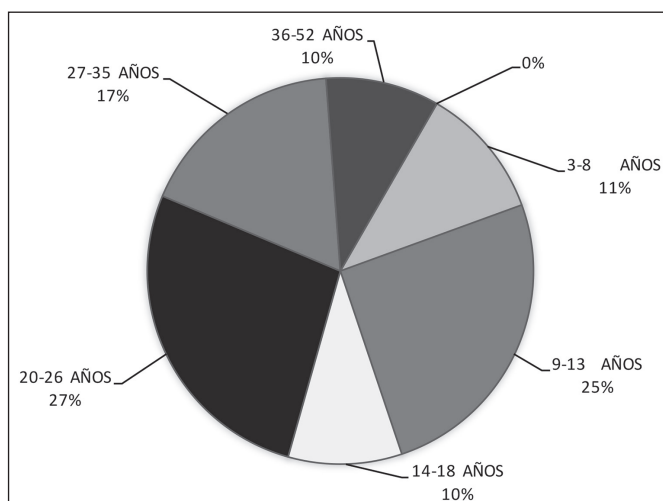


Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la experiencia profesional que se transmite a los estudiantes se deriva de la actividad en que se desarrollan los docentes, ya sea en los *Servicios de Información* o en la *Administración de la Información* y en la *Organización de la Información*. El 92% de los docentes ha incursionado profesionalmente en todas las áreas de la Bibliotecología.

Por lo que toca al tiempo de experiencia profesional, lo datos se muestran en la siguiente gráfica.

Gráfica 4. Experiencia laboral



Fuente: elaboración propia

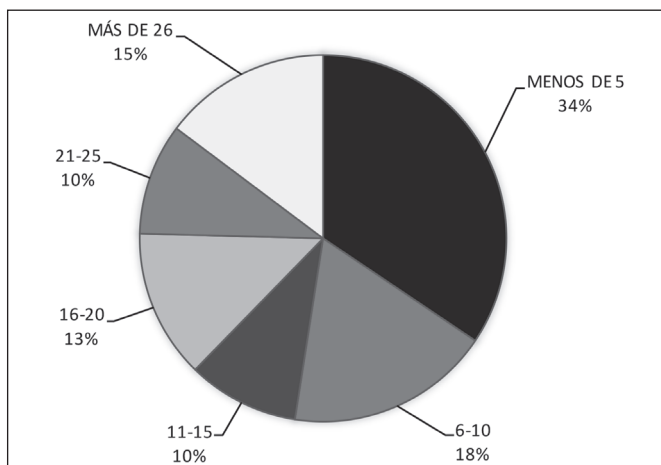
Se puede apreciar que el 64% de los profesores tiene más de 14 años de experiencia profesional, lo que indica que este grupo posee un conocimiento amplio tanto de sus actividades como de la institución donde labora y sobre las habilidades que ha desarrollado.

Por su parte, el 81% de ellos-ellas manifestaron que las actividades que desarrollan en su entidad laboral tienen que ver con su actividad docente.

En cuanto a su situación laboral en el Colegio se tiene que el 98.4% de los profesores entrevistados se encuentra contratado por asignatura y sólo un entrevistado (1.6%) por tiempo completo. Lo anterior muestra que la mayoría de los docentes se dedican a labores profesionales fuera de la docencia, y que les transmite a sus estudiantes su experiencia profesional además de las disciplinas, lo que representa una fortaleza institucional.

En lo que se refiere a la experiencia docente en años, se tiene lo siguiente:

Gráfica 5. Experiencia docente



Fuente: elaboración propia

Se puede observar que un 25% de los profesores posee una trayectoria docente de más de 20 años, mientras que, por otra parte, el 31% de la muestra declara tener más de 51 años de edad, de esta relación se puede deducir que la incorporación a la docencia se hace después de alcanzar alguna experiencia profesional.

Cabe mencionar que, si bien el 52% de los docentes tiene menos de 10 años de experiencia, el 48% tiene más de 11 años, lo que representa una excelente experiencia ya que significa que han permanecido constantes en la formación de muchas generaciones de bibliotecólogos.

Los docentes también han impartido cursos o talleres en su institución laboral en un 70%, lo que muestra que son reconocidos tanto en el ámbito profesional como porque el 30% de ellos, salió de su institución para impartir talleres o cursos.

Se les preguntó a los docentes sobre los cursos de actualización que toman y se encontró que el 84% de ellos han actualizado sus conocimientos y están informados sobre las transformaciones observadas por la disciplina.

En general todos los mentores-mentoradas han tomado cursos y talleres y han asistido a seminarios, coloquios y congresos de acuerdo con la siguiente Tabla 1:

Tabla 1. Cursos tomados por los docentes

| Tipo de cursos | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Cursos | 160 | 72.7 |
| Talleres | 35 | 15.9 |
| Seminarios | 8 | 3.8 |
| Coloquios | 7 | 3.3 |
| Reuniones | 3 | 1.3 |
| Conferencias | 2 | 0.9 |
| Mesas | 2 | 0.9 |
| Congresos | 1 | 0.4 |
| Presentaciones de libros | 1 | 0.4 |
| Jornadas | 1 | 0.4 |
| Total | 220 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, en un lapso corto, ya que se los consultó sobre los últimos cinco cursos, los docentes estuvieron en 220 eventos académicos de superación académica y de éstos el 72.7% son cursos, mientras el 15.9% corresponde a talleres, lo que indica la preocupación de los docentes por actualizarse.

Respecto al área que corresponde a los eventos académicos a los cuales asistieron los docentes, ésta se muestra en la Tabla siguiente:

Tabla 2. Área de los cursos

| Área de los cursos | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| TIC | 13 | 20.6 |
| Extensión cultural y bibliotecas | 13 | 20.6 |
| Análisis y organización de la información | 9 | 14.2 |
| Docencia | 9 | 14.4 |
| Gestión documental | 7 | 11.1 |
| Servicios | 4 | 6.4 |
| Gerencia y administración | 4 | 6.4 |
| Promoción de la lectura | 3 | 4.7 |
| Investigación | 1 | 1.5 |
| Otros | 0 | 0 |
| Total | 63 | 100 |

Fuente: elaboración Propia

De acuerdo con lo anterior, el interés de los docentes se centra en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y en la Extensión cultural y bibliotecaria, lo cual es comprensible dado que la actividad profesional está vinculada directamente con los avances tecnológicos y el desarrollo de las telecomunicaciones; por otra parte, los maestros se siguen actualizando en Análisis y organización de la información porque es el eje de la actividad profesional bibliotecológica.

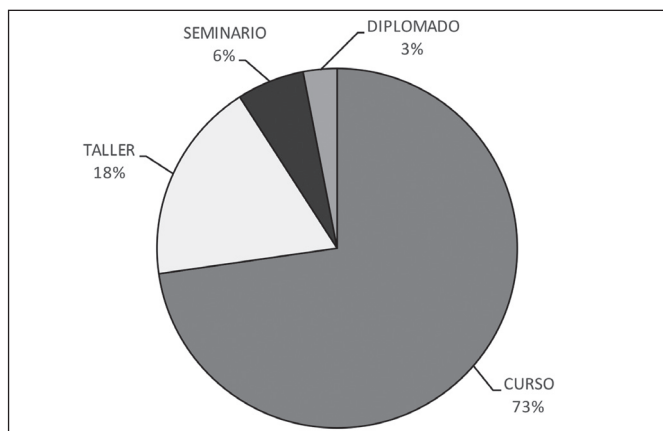
Los docentes del Colegio de Bibliotecología están regulados por el *Estatuto de Personal Académico* (EPA) (UNAM 2019a) y por tanto son profesores a quienes, de acuerdo a sus conocimientos y experiencia profesional, se les contrata para impartir alguna de las 52 asignaturas de la malla curricular. Cabe destacar que los docentes tienen derecho, después de un año de impartir la asignatura por la que se les ha contratado, a solicitar la apertura del concurso para optar por la definitividad en la materia, de suerte que si ganan dicho concurso serán profesores definitivos en la asignatura correspondiente y no podrán ser removidos de la misma.

Los docentes también se han preocupado por tomar cursos de formación pedagógica en un 78%, lo que indica que conocen distintas técnicas didácticas como para transmitirles el conocimiento a los alumnos y para desarrollar su actividad en el aula para obtener mejores resultados.

En lo que se refiere a los cursos de capacitación o actualización otorgados por la institución donde los docentes laboran, los datos indican que, en los últimos tres años, sólo el 3% recibió cursos de actualización y capacitación, mientras que el 97% manifestaron que su institución no les proporcionó curso alguno. De tal forma que son los propios docentes quienes deben buscar los cursos para su superación académica y actualización.

En cuanto al tipo de cursos que se han tomado, éstos se enuncian a continuación:

Gráfica 6. Cursos, talleres, diplomados de formación pedagógica



Fuente: elaboración propia

Observamos así que los maestros asistieron con mayor frecuencia a los cursos de formación pedagógica, lo que incluye el 73% del total de los eventos académicos, en tanto que un 18% reportó la asistencia a talleres, y sólo el 9% participó en seminarios y diplomados.

Al respecto es necesario mencionar que de los cursos impartidos en el diplomado y los talleres, el 50% correspondieron a estrategias didácticas, como diseño de programas y evaluación de aprendizajes, dentro del marco del constructivismo,

Respecto a la investigación, estos profesores la llevan a cabo en un 62%, y como la gran mayoría, se dedican al ejercicio profesional en unidades de información; y hay un 38% que no lleva a cabo procesos de investigación porque su actividad es de carácter administrativo, lo cual requiere el 100% de su tiempo.

Los productos de investigación generados fueron 59, de los cuales el 51% son artículos, el 34% libros, el 7% capítulos de libros, el 5% reseñas y el 3% folletos y carteles.

Así entonces, la cantidad de productos reportados por los docentes es considerable, lo que beneficia a la disciplina porque ésta se enriquece, difunde y actualiza su conocimiento.

También se percibe a una planta docente activa, que escribe y publica sin dejar de lado su labor docente.

Finalmente, poco más de la mitad de estos mentores-mentoradas, el (52%), participa en eventos nacionales e internacionales, tales como seminarios, coloquios y congresos,

CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos aquí presentados, el perfil de los docentes del Colegio de Bibliotecología se caracteriza por ser una planta docente madura, de más de 30 años de edad y más de 14 años de experiencia profesional en diversas unidades de información entre las que se encuentran los centros de información y documentación, las bibliotecas especializadas y las bibliotecas universitarias, en las cuales se cuenta con la posibilidad de elaborar proyectos de trabajo innovadores, además de diseñar servicios adecuados para la comunidad universitaria. En cuanto al perfil académico, los docentes poseen un alto nivel académico puesto que la mitad de ellos-ellas tiene estudios de posgrado y la otra mitad de licenciatura, además de que la gran mayoría (el 84%), ha tomado cursos

de actualización profesional en diversas áreas disciplinares o profesionales. Lo anterior permite garantizar el conocimiento disciplinar de la planta docente.

Por otra parte hay que considerar que el mejor profesional no necesariamente es un buen docente; conscientes de ello, los profesores han participado en los cursos de formación docente que se promueven desde la parte central de la UNAM a través de la Dirección General de Personal Académico, con una amplia gama de cursos, talleres y diplomados gratuitos para la comunidad académica. Dichos cursos han sido propuestos por las mismas facultades y escuelas de la Universidad, y en estas propuestas ha participado, en los últimos cinco años, el Colegio de Bibliotecología con 11 cursos y cuatro diplomados,

Los cursos y diplomados propuestos han sido estructurados con el objetivo de que los docentes se prepararan para el cambio de diseño curricular realizado en 2014, y para que se entendiera la forma en que el modelo constructivista expande el plan de estudios, desde sus objetivos de formación profesional hasta el diseño de los programas de asignatura, con los distintos aspectos que los integran, lo cual se ha logrado en buena medida.

Estos cursos mencionados, además de adentrarse en la teoría del constructivismo, pusieron énfasis en el papel que desempeña el estudiante en los procesos de aprendizaje, el diseño de los objetos de aprendizaje, el manejo de las TIC y la didáctica en el aula, entre otros aspectos.

Si bien, se puede observar la vinculación del perfil docente con el modelo educativo, es importante destacar que uno de los principales problemas en la formación docente es su carácter optativo; es decir, el docente tiene la libertad de tomar cursos o de no hacerlo, sin que esto afecte su relación laboral con la Universidad, pero esto es un problema a analizar en otro tipo de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, Valeria, Manuela Alfaro y Martín Andonegui. "Constructivismo: orígenes y perspectivas". *Lauros* 13 2007. no.24 76-92.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. 2019. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, <https://bit.ly/2R7mQsS>
- UNAM. 2019a. "De los profesores de asignatura." *Estatuto de Personal Académico*. http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=36
- UNAM. 2019b. *Oferta académica: licenciatura*. <http://oferta.unam.mx/>
- UNAM. 2014. Facultad de Filosofía y Letras. *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información*, 2014. p. 7.

Pertinencia del perfil docente en la educación bibliotecológica en México

BRENDA CABRAL VARGAS

Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Quienes ejercen la docencia en el nivel universitario tienen un compromiso con la sociedad en general y con cada estudiante en particular. Por un lado, deben conocer las tendencias en su área de especialidad, sobre todo aquellas vinculadas con el uso de tecnologías digitales, que poco a poco han ganado terreno en prácticamente cualquier profesión; por el otro, han de facilitar el aprendizaje del alumnado mediante métodos didácticos que, más allá del contenido, se conviertan en conocimientos aplicables a situaciones reales del entorno laboral.

A partir de estas características o rasgos tanto personales como académicos, se conforma lo que se conoce como *perfil docente*. Se trata de un concepto que intenta describir lo que idealmente debe ser un profesor en cualquier nivel educativo, y a menudo son las instancias gubernamentales de cada país las encargadas de la educación y las que determinan esto, aunque también, es posible hallar investigaciones teóricas y empíricas al respecto.

En el caso del docente en bibliotecología, su perfil ha sido analizado mediante la aplicación de encuestas a la planta docente de

diferentes universidades que imparten la licenciatura, y también a través de la revisión de los programas de estudio. Las conclusiones a las que se ha llegado, por lo general, coinciden en la necesidad de hacer cambios en los procesos de la enseñanza bibliotecológica; sin embargo, al revisar algunos antecedentes históricos sobre el tema, es posible inferir que, desde sus inicios, la educación en bibliotecología ha tenido dificultades para consolidarse.

La presente investigación tiene por objetivo analizar la teoría sobre el perfil docente a la luz del concepto de *pertinencia* en la educación. Se parte de lo que se entiende por pertinencia según algunos autores, y se menciona brevemente como ha sido la Educación Superior en el sistema educativo mexicano, para tener un marco claro de referencia, y se continúa con la contextualización del perfil docente de nivel universitario en México siempre vinculado con la pertinencia docente para, finalmente aterrizar todo lo anterior en el área bibliotecológica.

PERTINENCIA EN EDUCACIÓN

Se considera que algo es pertinente cuando ocurre, se efectúa, menciona o actúa a favor de una meta específica; o dicho conforme al *Diccionario de la Real Academia Española*, es pertinente cuando viene a propósito. Aunado a lo pertinente está la *pertinencia* o, según el mismo diccionario, la cualidad de pertinente; es decir, pertinencia es algo oportuno, acertado, adecuado, etc. Al aplicar el concepto al área educativa se tiene que:

La educación es pertinente cuando guarda congruencia (Es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción (Pérez 2000).

De manera similar (Tunnermann 2000) indicó que la pertinencia en la educación consiste en el *deber ser* de las instituciones; es decir,

con la imagen deseable de las mismas. Que la educación y la labor docente tengan pertinencia no es una cuestión intrascendente sino central en la política educativa de cualquier país.

Cuando se habla de pertinencia docente, tiene uno que hacer referencia necesariamente a la pertinencia social y a la educación, debido a que ésta:

Puede visualizarse como un puente entre la escuela y los sectores productivos, lo cual suele ser base para la formulación de planes nacionales de educación y de políticas en organismos internacionales del sector. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 1997) recomendó algunos aspectos necesarios para promover la pertinencia social de la formación de nivel superior, como la inclusión de representantes de los sectores económicos y sociales en las instancias de dirección de estas instituciones, así como la definición de los planes de estudio conjuntamente con negocios e industrias, entre otras acciones de vinculación entre instituciones educativas y entidades del contexto socioeconómico.

Saber si una profesión es pertinente o no, implica conocer muchas variables y cómo se da la relación entre éstas.

Algo relacionado con lo anterior nos lo dicen Tünnermann (2002) y Dias-Sobrinho (2008) Citados por Coronado y Estévez-Nenninger (2016), quienes observan de modo crítico que la pertinencia ha sido vista como un concepto reducido, sobre todo dirigido a las demandas del sector productivo y laboral en cuanto a educación superior; proponen considerar que la pertinencia trasciende más allá de estas demandas, de tal forma que re-significa el papel de la educación superior en la sociedad y lo que ésta representa para ella. (p. 175)

En el ámbito de la bibliotecología, se hablará de pertinencia, en cuanto al perfil docente, cuando ésta asuma características para enfrentarse y enfrentar a sus alumnos a la sociedad de la información. Se trata del *deber ser* del bibliotecario como docente; por tanto, es necesario replantear metas, visión y funciones acerca de las instituciones de educación superior que cuentan con esta profesión dentro de su oferta educativa.

A continuación se verán cuáles son las instancias que se han encargado de regular la Educación Superior en nuestro país, así como de crear algunas políticas.

El trabajo realizado dentro del Seminario permanente de Educación Bibliotecológica nos ha permitido ir sentando las bases sobre el conjunto de elementos que configuran la pertinencia, y sobre todo, entender que serán pertinentes tanto los perfiles docentes como los planes de estudio en la medida en que las escuelas de nivel superior, como las Universidades, atiendan las necesidades y las solicitudes, y hagan frente a los problemas; tratando siempre ir un paso adelante para estar atentos a los cambios de la sociedad.

Esteves señala que estas necesidades o requerimientos pueden ser:

Establecidas y definidas mediante la participación activa de las IES -junto con otros actores sociales y políticos- de una región y/o país. Esta forma de concebir la pertinencia social de las IES, implica que la responsabilidad social de las instituciones empieza a desplegarse desde el mismo momento en que las IES participan activamente en detectar y analizar cuáles son las necesidades, demandas y problemas prioritarios del contexto social del cual forman parte (Estévez *et al.* 2012, 19-20).

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

La educación superior en México está regulada por Subsecretaría de Educación Superior o SES, un área de la Secretaría de Educación Pública o SEP, dedicada a crear las políticas y programas de apoyo necesarios para que la ciudadanía mexicana tenga una educación de calidad mediante la cual contribuya al desarrollo y transformación del país. De acuerdo con la misión institucional de la (Subsecretaría de Educación Superior, n.d.) la educación de calidad es aquella que resulta: equitativa, pertinente, flexible, diversificada y de amplia cobertura.

Dentro de la SES, la unidad administrativa que regula las condiciones en que se educa en el nivel universitario, es la Dirección

General de Educación Superior Universitaria (DGESU), cuya misión institucional se propone desarrollar en los docentes las actitudes para impartir la docencia y realizar investigación. Las acciones de esta Dirección afectan a las universidades públicas estatales y al apoyo solidario.

Entre los programas de la DGESU que permiten aproximarse al perfil docente, destaca el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, cuyo reglamento más reciente fue publicado en 2017 en el *Diario Oficial de la Federación*. En este documento la palabra *perfil* se define como “Conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el/la aspirante al desempeñar un puesto o función específica” (p. 10), y se habla también de un *Perfil deseable*; es decir, un reconocimiento que se entrega a los profesores de tiempo completo que cumplen con sus funciones y tienen evidencia de ello. De acuerdo con el Anexo 3a, el perfil deseable del docente comprende:

- Nivel de habilitación académica y/o tecnológica superior al de los programas educativos que imparte.
- Grado académico preferente o mínimo
- Ejercicio equilibrado de actividades docentes
- La aplicación y generación del conocimiento de forma innovadora
- La realización de investigación aplicada o del desarrollo tecnológico
- La asimilación, desarrollo y transferencia de tecnologías o la investigación educativa innovadora
- Su participación como tutor y gestor académico y de vinculación

El perfil deseable no es inamovible sino que varía de acuerdo con los modelos educativos que se van aplicando a través de la historia. A continuación se muestra un cuadro en donde se describe cómo ha sido la educación en México en las distintas etapas:

Tabla 1. Etapas de la educación en México

| Año | Etapas | Descripción |
|-------------|-------------------------|---|
| 1942 a 1965 | Modernizadora | Momento en la historia de la educación que da origen a diversas instituciones encargadas de planear ésta; coincide también con el impulso a la investigación científica. En 1942 por Ley Federal se creó la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica. La cual tras ocho años fue reemplazada por el Instituto Nacional de Investigación Científica. En 1948 se inaugura la Asociación Nacional de Universidades. En 1965 se establece la Comisión Nacional de Planeación Integral de la Educación. |
| 1972 | De expansión | En materia de modelos educativos, se crearon la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y por parte de la UNAM, nacieron las entonces Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. También se desarrollaron especializaciones y posgrados, además de efectuar cambios en los planes de estudio, y de impulsar las modalidades abiertas. |
| 80's | Desaceleración | Ante la falta de leyes o políticas educativas, la educación superior experimentó tensiones con el gobierno y las universidades públicas, hecho que fue semilla para instaurar una relación muy distinta entre ambas instancias |
| 90's | Evaluación | El gobierno federal instauró políticas mediante las que las universidades quedaban obligadas a ser evaluadas a través de organismos como el CIDE, OCDE, UNESCO y CEPAL. Parte de estos propósitos fue responder a los estándares internacionales y la nueva dinámica de la economía, así como fomentar una universidad en donde se expandiera la investigación científica y tecnológica. |
| Siglo XXI | Continuidad de los 90's | La decisión de continuar con el desarrollo de políticas iniciadas en los 90's se debió en parte a que la OCDE recomendó que la educación superior mexicana se apegara a los tres ejes de cambio: modernización de instituciones, difusión de la democracia y adaptación a la globalización económica. Durante el siglo XXI se desarrollaron diversos programas para la educación superior y para impulsar la investigación científica, siendo el CONACYT uno de los organismos con mayor actividad en dicho sentido. |

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de López, Lagunes y Recio 2012.

No está por demás comentar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) manifiesta que en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores enfrentan graves problemas en todo el mundo.

Reséndiz, asevera que la mejora en la Educación Superior en México enfrenta diversas dificultades, como el hecho de que los esfuerzos en pro de la pertinencia sean a veces abiertamente criticados, tanto en el medio académico como en otros círculos intelectuales. Una de las resistencias se expresa en el argumento de que la educación no debe ponerse al servicio de la capacitación. Ya que se enfatiza que la capacitación no es algo complementario, sino algo esencial en la educación.

Lo anterior permite ver cómo se ha ido desarrollando la educación en nuestro país y el énfasis que se le ha ido dando a diferentes aspectos como la investigación, la modernización, las modalidades abiertas, la globalización, etcétera.

LA EDUCACIÓN Y EL DOCENTE EN BIBLIOTECOLOGÍA

Gutiérrez y Castillo (2015) refieren que en México la enseñanza de la bibliotecología corre por cuenta de las universidades y de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía o ENBA, todas las cuales imparten la carrera a nivel licenciatura, mientras que sólo la Universidad Nacional Autónoma de México junto con la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuentan con maestría; el doctorado también se ofrece en la UNAM.

En una perspectiva histórica más amplia, se tiene noción de que en Estados Unidos, enseñar bibliotecología era una labor que dependía de la disponibilidad de manuales elaborados por las bibliotecas, y del contacto directo que se tuviera con los recursos de información. Pensar en textos académicos específicamente para la enseñanza fue una realidad hasta 1876, en ese año el U.S. Bureau of Education –hoy Departamento de Educación de los Estados Unidos– publicó la obra *Public libraries in the United States*

of America, dividida en dos partes: una para conocer la historia, situación y gestión de las bibliotecas públicas estadounidenses, y otra centrada en las reglas de Ammi Cutter para crear el catálogo diccionario (Metzger 1986).

Otros autores como (Umarani y Nagarkar n.d.) citan que a partir de las ideas sobre la educación bibliotecológica de Shera, se determinó que el profesor ideal, además de ser especialista en las materias que imparte y comunicar con efectividad sus ideas, es una persona con interés y dedicación por la docencia y por los estudiantes. En un análisis sobre la docencia en el contexto hindú, estos autores encontraron que, inicialmente, la bibliotecología fue impartida por bibliotecarios adjuntos de la universidad y, con el tiempo, se fueron contratando profesores de tiempo completo que tuvieran una trayectoria profesional ya recorrida.

Del lado latinoamericano y en particular en la zona centro Rodríguez dio a conocer que la ausencia de escuelas de bibliotecología llevó a que las instituciones internacionales e iniciativas locales capacitaran el perfil bibliotecológico de la región centroamericana, dicha “colaboración y las diferentes posibilidades de apoyo facilitaron el crecimiento académico de los encargados de las bibliotecas y servicios de información” (2012, 28).

La bibliotecología como disciplina profesional que se enseña en las instituciones de educación superior ha desarrollado puntos de vista teóricos y prácticos con base en los cuales ha determinado la pertinencia de preparar a los estudiantes de cara al futuro de la profesión. (Martínez y Ríos 2012) encontraron que la bibliotecología parte de un cuerpo de conocimientos sólidos como la administración y la clasificación, entre otros; y que la comprensión de principios y teorías sustenta el ejercicio de la profesión en el futuro. En cambio, la perspectiva práctica no cree en la existencia de un cuerpo de conocimientos y sostiene que es mediante la propia experiencia como el área se ha venido conformando.

Ser un enseñante en cualquier área del conocimiento es una actividad que no debería estar limitada ni en su propósito ni en su espacio; es decir, tendría que ser siempre algo que va más allá de transmitir información y estar también más allá del aula. Izarry

(2008) entiende al docente bibliotecario como un profesional que comunica conocimientos y experiencias laborales que están vinculadas con la información; es decir, su acceso, recuperación, organización y utilización. Los ámbitos en donde hay un proceso de enseñanza aprendizaje y por ende, de docencia, comprenden desde el aula hasta las propias instalaciones de la biblioteca. La práctica docente, en este sentido, puede reflejarse a través de actividades como:

- Cursos formales o informales.
- Capacitación individualizada o grupal.
- Conferencias, talleres y charlas.
- Asistencia directa en la investigación de alumnos y personal académico.
- Consultoría.

Muchos bibliotecarios han cambiado sus modelos de transmisión del conocimiento basándose en la enseñanza de la instrucción bibliográfica y el desarrollo de habilidades, y en conceptos provenientes de la alfabetización informacional, como una manera de lograr una adecuada pertinencia educativa.

Es interesante revisar lo que la Association of College and Research Libraries, ACRL de la American Library Association (ALA) ha realizado en los últimos años para determinar un perfil adecuado para los bibliotecarios que realizan labores de docencia y de instrucción bibliotecaria. En sus estándares publicados en 2015, se define el uso de roles más que el de las habilidades, porque se trata de presentar una perspectiva más holística de los diversos ambientes, labores en los que se puede emplear un bibliotecario, más que un listado concreto de habilidades para hacer un trabajo específico. (Bryan 2016 346).

En resumen, aunque un bibliotecario profesional no esté consagrado a la docencia, siempre su labor va encaminada a que los demás desarrollen conocimientos acotados a un área específica; es decir, a la información y los centros o unidades donde ésta se concentra y se organiza para satisfacer necesidades principalmente académicas.

Ahora bien, en realidad los avances teóricos sobre la docencia en bibliotecología han sido pocos si se contrastan con otras ciencias sociales o disciplinas como los idiomas, prueba de ello, son los contados esfuerzos en materia de eventos y trabajos académicos. Entre los acontecimientos que, pese a lo anterior, han destacado, se encuentran los que se han desarrollado dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (Corda y Medina 2017). Lo tocante a la preparación de profesionales de la bibliotecología que se dedican al ejercicio docente, según las autoras, se ha hecho visible a través de asignaturas semestrales como Didáctica especial de la bibliotecología y Prácticas de la enseñanza en bibliotecología, impartidas en Argentina:

De este modo, las prácticas de la enseñanza son una etapa de especialización en la que los y las estudiantes deben amalgamar dos tipos de conocimientos: los pedagógicos generales que adquieren en las asignaturas previas y los propios de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera de bibliotecología, con la complejidad especial que también se espera que traigan consigo una experiencia del campo laboral/profesional susceptible de aparecer a la hora de plantear las problemáticas vinculadas a los temas tratados en las clases (Corda y Medina 2017, 910).

Quienes egresan de la profesión y eligen la docencia como parte de su ejercicio profesional, necesitan cubrir un perfil que, en general las escuelas formadoras no se lo dan a profundidad; en algunos casos se imparten algunas materias relacionadas con didáctica, como es el caso del Colegio de Bibliotecología de la UNAM. Sin embargo, la formación de los docentes en bibliotecología para que sea pertinente debe estar mejor planeada y considerar la formación desde aspectos relativos al conocimiento de la disciplina, pero desde el contexto global, contextual (aspectos culturales, sociales y geográficos) así como desde la parte pedagógica y los contenidos específicos de cada asignatura. Pero además la pertinencia docente tendría que estar muy relacionada con la equidad en la impartición de conocimientos.

En forma relacionada, Dias-Sobrinho (2008) defiende el principio de la educación como un bien público y derecho social para lograr la democratización en el acceso a una educación de calidad para todo el alumnado.

La misma autora, asume que la democratización no se limita a la creación de más plazas o la ampliación de oportunidades para los estudiantes más desfavorecidos, sino a también asegurar que se les otorguen los medios para que cumplan de manera satisfactoria sus estudios.

En otras palabras, las políticas de democratización en la educación no solamente deben crear las condiciones para que todos puedan estudiar, sino también asegurar la igualdad desde el punto de vista cualitativo. Dias Sobrinho afirma que los estudiantes que provienen de sectores marginados, y que consiguen ingresar a una escuela de educación superior, se inscriben en licenciaturas de menor prestigio social y económico; es decir las humanidades, que los capacitan para un trabajo poco valorado y falto de creatividad, en contraste con licenciaturas de base técnica que son mucho mejor valoradas y ofrecen ingresos salariales muy adecuados. Para lograr una educación democrática necesariamente se tienen que crear políticas públicas que incluyan los puntos anteriores además de formar de manera sistemática y continua a todo el profesorado. Democratizar no es algo que se restrinja sólo a una expansión cuantitativa, sino que tiene que ver con la calidad, la relevancia y la, pertinencia social. (Dias-Sobrinho 2008, 1237-1243)

Si aplicamos el principio de pertinencia social y más específicamente la pertinencia educativa al ámbito de la bibliotecología, se puede afirmar que el bibliotecólogo docente debe poseer un profundo conocimiento de su comunidad estudiantil, por lo que debe ser capaz de visibilizar a estudiantes que presenten alguna desventaja social o un rezago educativo, para que se vaya formando como un profesional que sepa valorar su identidad como parte integrante de un sistema bibliotecario.

Entonces aplicar la pertinencia social, permitiría crear escenarios donde las bibliotecas y las organizaciones se involucren con el activismo social; esto es, donde se cuestione y se reconstruya el rol de los profesionales y su naturaleza.

No se deben reclamar privilegios como profesionales cuando no se ha cumplido cabalmente con los deberes; ciertas vertientes de la pertinencia social, junto con valores como la libertad de expresión y el acceso libre a la información, son la parte sustantiva para desarrollar una actitud realmente profesional ante los retos, la inequidad y la injusticia. Si bien, esto no ayudaría cuantitativamente a la solución de los problemas sociales, aplicar los principios de la pertinencia social permitiría aumentar nuestra sensibilidad y nuestra autonomía. Lo relevante de nuestra profesión y de nuestros docentes no sólo es educar y promover valores como el libre acceso a la información, sino asumir la responsabilidad de formar un cuerpo de profesionales que sean capaces de dotar de significado social a su labor cotidiana para considerarla como una base en la búsqueda de soluciones a la realidad social.

La pertinencia para establecer el perfil docente dependerá de las características o variables que se determinen tanto en las políticas educativas como al interior de las instituciones de educación superior. Sin embargo en lo que respecta a la teoría, una de las fuentes localizadas, aunque tiene algunos años de antigüedad, es el *Glosario de educación superior*, creado y co-editado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Las variables que la ANUIES (1986) creyó pertinentes se muestran a continuación.

Tabla 2. Variables a considerar en el perfil docente

| | |
|---------------------|---|
| Psicológicas | <ul style="list-style-type: none">• Capacidades• Habilidades• Aptitudes |
| Técnico-científicas | <ul style="list-style-type: none">• Conocimientos• Destrezas |
| Sociales | <ul style="list-style-type: none">• Relaciones humanas• Legislación |
| Culturales | <ul style="list-style-type: none">• Información |

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (1986).

Desde una perspectiva más actual Mas (2012) identificó que el docente tiene tres niveles de actuación.

Tabla 3. Niveles de actuación del docente

| | |
|---------------|--|
| General | <ul style="list-style-type: none">• Entorno laboral• Entorno cultural• Entorno profesional |
| Institucional | <ul style="list-style-type: none">• Adscripción |
| Enseñanza | <ul style="list-style-type: none">• Aula• Laboratorio• Seminario |

Fuente: Elaboración propia con base en (Mas 2012).

Con base en lo anterior, el autor propone seis competencias que integran el perfil docente universitario:

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

La responsabilidad del docente al formar generaciones en el ámbito de las Ciencias de la Información implica transmitir el grado de actitud y valores que el docente despertó en éstas a través del liderazgo, de tal forma que no solamente se le deben dar conocimientos teóricos o prácticos al alumno, sino también valores y responsabilidades mediante el ejemplo del propio profesor. Dicha transmisión de actitudes y aptitudes serán las que el estudiante empleará en su vida cotidiana y quehacer profesional (Umarani y Nagarkar n.d, 39).

Pirella (2018) también vio como una prioridad a considerar dentro del perfil docente a la interdisciplina, dicho autor estudió la relación entre los modelos educativos que se utilizan en Venezuela en la enseñanza de la bibliotecología y el perfil de los docentes. Conforme a sus resultados, Pirella determinó que los docentes en las escuelas de dicho país imparten sus clases con base en una experiencia previa sólida en la práctica profesional y con tendencias hacia la interdisciplina, siendo ésta algo que debe seguir fomentándose hasta convertirse en una realidad de la educación bibliotecológica. Las conclusiones expresadas por el propio autor, reconocen; sin embargo, que, aunque “[...] la formación pedagógica es un elemento que aparece en muchos perfiles docentes, se considera que hay que seguir profundizando en ésta, hasta el punto de configurar saberes pedagógicos y didácticos que orienten los procesos formativos en el área” (Pirella 2018, 18).

El perfil docente en bibliotecología también puede estudiarse según la presencia dentro de los planes de estudio de la docencia como campo laboral. Mediante una revisión breve del perfil del egresado en el área de distintas instituciones académicas, se encontró que son pocas las instancias en las que, a pesar de contar con asignaturas del área docente (como las de didáctica o investigación), la docencia parece no ser contemplada como parte del campo laboral del bibliotecólogo. La *Tabla 4* que se muestra a continuación recopila sólo 3 instancias académicas donde sí se vincula la profesión con la enseñanza como ejercicio laboral.

Tabla 4. Vinculación de la Bibliotecología con la enseñanza como ejercicio laboral

| Institución | Grado | Perfil |
|---|--|--|
| Universidad Nacional Autónoma de México | Licenciatura en Bibliotecología y estudios de la información | <ul style="list-style-type: none">• Principios teóricos, métodos, técnicas y medios para el ejercicio docente y la formación de usuarios.• Promoción de actividades docentes de acuerdo con programas de formación de usuarios y de recursos humanos. |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| Universidad Nacional de La Plata | Profesorado en Bibliotecología y ciencias de la información | <ul style="list-style-type: none">• Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje• Formular y gestionar proyectos de información• Capacitar y orientar a los usuarios• Elaborar productos de información (bibliografías, catálogos, guías, índices, DSI, etc.)• Ejecutar procedimientos para el funcionamiento en unidades sistemas y servicios de información propios del entorno informatizado• Desarrollar y ejecutar el procesamiento de documentos en distintos soportes en unidades, sistemas y servicios de información |
| Universidad de Antioquia | Bibliotecólogo | <ul style="list-style-type: none">• Aunque la Universidad no desglosa entre el perfil de egreso y las habilidades para ejercer la docencia, sostiene que el perfil profesional del bibliotecólogo contempla que éste sea:• Educador en la utilización adecuada de la información |

Lo anterior muestra por qué es tan complejo aproximarse al perfil ideal del bibliotecólogo docente; no es de extrañar que, más allá de las encuestas, si dedicarse a enseñar la disciplina queda fuera del perfil, al concluir sus estudios el egresado no encuentre otros conocimientos que le permitan obtener datos comparables con un estándar con base en los propios planes de esta carrera.

Una de las perspectivas interesantes sobre el tema fue abordada por (Meneses 2010), quien luego de estudiar la educación bibliotecológica según la perspectiva de una de las referentes importantes del área (la doctora Judith Licea Ayala), concluyó lo siguiente sobre el quehacer docente de los bibliotecólogos:

El bibliotecólogo docente de nuevo cuño que requieren los países latinoamericanos es alguien que piense y actúe en relación con lo que conlleva la satisfacción de las necesidades sociales del ser

humano, como individuo y como ser útil a la comunidad. La meta de este profesional debe ser, por lo tanto, servir a la sociedad mediante nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje, con el fin superior de formar cuadros profesionales de la bibliotecología, idóneos para enfrentar los retos que nos desafían en esta región (Meneses 2010, 16).

El docente en bibliotecología por tanto debe siempre estar investigando y generando nuevo conocimiento, lo que le permitirá la transmisión de ideas e información actual que correspondan al contexto en que están viviendo sus estudiantes.

En muchas instituciones de Educación Superior encargadas de la formación de bibliotecología en México se les pide a sus docentes, como parte de su carga académica, que desarrollen alguna línea de investigación; un claro ejemplo de ello es la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía en México, como se muestra a continuación en las disciplinas tanto de Biblioteconomía como de Archivonomía.

Biblioteconomía

- Evaluación de la conducta e intereses lectores de los estudiantes de la ENBA, y de su entorno social.
 - *Objetivo general:* Evaluar la conducta lectora de los estudiantes de la ENBA, y su entorno familiar, para diseñar estrategias que promuevan el hábito lector en los estudiantes de las Licenciaturas de Biblioteconomía y Archivonomía.
 - *Docente:* Mtra. Marisa de Lourdes Romo Baeza.
- Evaluación general del estado actual de la automatización en bibliotecas de las Universidades de México.
 - *Objetivo general:* Realizar investigación de campo en las bibliotecas de las universidades de México para determinar cuáles son los sistemas integrales de automatización que se encuentran instalados en las diferentes bibliotecas de estas universidades.

- *Docentes:* Dra. María Graciela Martha Tecuatl Quechol y Dr. Oscar Arriola Navarrete.
- Estudios de ciberusuarios en unidades de información de cibermedios mexicanos.
 - *Objetivo general:* Desarrollar estudios que permitan determinar las necesidades y habilidades informativas de los usuarios de unidades de información de medios de comunicación digitales en México, con el fin de establecer los perfiles de usuario que permitan por un lado, proponer nuevas estrategias documentales para la gestión de la información en los medios de comunicación digitales, y por el otro presentar estrategias de alfabetización informativa para estos ciberusuarios.
 - *Docente:* Dra. Ivonne Bautista Carmona.

Archivonomía

- Metodología para la organización descripción y valoración de acervos fotográficos.
 - *Objetivo General:* desarrollar metodologías para la organización, descripción y valoración del acervo fotográfico.
 - *Docente:* Lic. Gumaro Damián Cervantes.
- Desarrollo, organización y conservación de acervos especiales con base en metodologías cualitativas y cuantitativas.
 - *Objetivo de la línea:* Desarrollar reflexiones teóricas que aporten conocimientos relacionados con los archivos de historia oral y de la palabra, así como de su organización y conservación en unidades de información.
 - *Docente:* Dr. Luis Francisco Rivero Zambrano.
- Estudios sobre comunicación y producción científica e investigación.
 - *Objetivo:* Analizar los sistemas de comunicación científica y las fuentes de información y representación del conocimiento para hacer la evaluación de lo producido por sujetos e instituciones en revistas científicas.
 - *Docente:* Dra. Martha Patricia Rivera Hernández.

- Historia de la investigación documental en México, siglos XIX al XXI.
 - *Objetivo:* Historiar la forma en que se han ido constituyendo los diferentes acervos documentales en México en la época contemporánea.
 - Docente: Dra. Lara Campos Pérez.

Sin embargo, al hacer una investigación más detallada y ver la producción bibliográfica y considerar si ésta aportaba realmente algo en su área de estudio, se detectó que en algunos casos no era mucha la producción o que no estaba relacionada con las asignaturas que se impartían.

Relacionar la docencia con la investigación es complicado porque tienen que analizarse las obras escritas por los docentes y ver si éstas realmente se corresponden con las materias impartidas. Pero es un hecho que en la mayoría de las Universidades se les pide a los docentes que publiquen y que se mantengan actualizados; sin embargo, no en todos los casos se les da un seguimiento para ver que efectivamente esto se lleve a cabo.

Por tanto los docentes en bibliotecología, con responsabilidad y pertinencia social, deben aceptar el compromiso de formar a los profesionales de la información, y ser capaces de crear un vínculo indisoluble entre la profesión y la transformación en el campo social. Esta pertinencia social del docente en bibliotecología representa una base ética mediante la cual éste pueden incidir en la elaboración de discursos alternos que predominen en la disciplina durante décadas.

Otros aspectos que han estado influyendo directamente y que complican la pertinencia del docente en bibliotecología son los siguientes escenarios citados por Tancredi:

- Ambientes laborales inestables como producto de los cambios acelerados en materia tecnológica, dada la variabilidad económica y los desequilibrios sociales.
- Realidades sociales para el desempeño profesional que son complejas, y la vez opuestas y coexistentes.

- Falta de iniciativa y temor para asumir riesgos en las grandes instituciones --tanto en las que forman, como en aquellas donde se desempeñan los profesionales--, fenómeno éste que ha sido identificado por Robert Shaw (1998) como “insuficiencia en la capacidad de acción”.
- Instituciones que transitan por periodos de transición con la natural incertidumbre que esto genera.
- Devaluación de la formación académica con el consecuente desplazamiento de la facultad de formación hacia los empleadores.
- Movilidad de los profesionales en contraposición al empleo de por vida. (2000, p.81).

Los problemas que se han ido presentado a través de la historia con relación a los docentes en bibliotecología y que han evitado contar con una pertinencia del 100% en su perfil, se deben en gran medida a que las prioridades en la educación van variando, y también los modelos educativos; sin embargo, la mayoría de las instituciones no va llevando a los docentes hacia su formación en esos nuevos modelos o estrategias educativas.

Relacionado con lo anterior Garduño (2007 159) nos dice en la siguiente cita que:

El abordaje de los problemas relacionados con la formación docente ha tenido un importante incremento en los últimos años a raíz de los esfuerzos realizados por diversas instituciones educativas por elevar la calidad, la eficacia y la incidencia para hacerle llegar servicios educativos a una mayor población. Así, la orientación del currículum flexible, los requerimientos sociales de las nuevas propuestas educativas y las facilidades para construir escenarios virtuales de aprendizaje, demandan formas distintas y novedosas de comunicación e interacción entre los sujetos del acto educativo.

También muchos autores resaltan que la pertinencia del perfil docente también depende de dónde estén insertados los docentes; por ejemplo, si se encuentran dentro de una modalidad a distancia tendrán que tener características específicas que el Consejo

Asesor de la CUAED de la UNAM se ha dado a la tarea de redefinir, como son las figuras del asesor y del tutor para la educación abierta y a distancia, y señalan que dicho docente será:

[...] el profesor calificado que fomenta el estudio independiente de los alumnos, aconseje y sugiera la orientación y el ritmo del aprendizaje tomando en consideración las características particulares de cada alumno y la especificidad de la disciplina. Será ésta la persona que oriente y guíe los procesos de aprendizaje, y propicie o fomenta el estudio independiente con el apoyo de los materiales didácticos elaborados *ex profeso* y las tecnologías de información y comunicación. (CUAED 2005, 6).

En cuanto a los roles pertinentes que debe tener un docente en bibliotecología, según la ACRL, son:

1. Cabildeo. Donde el docente necesita ser capaz de transmitirle el valor de la alfabetización informativa a muchas audiencias. El cabildeo también será necesario para la promoción y el mejoramiento de la profesión ante las autoridades.
2. Coordinador. Debe poseer grandes habilidades de organización y comunicación para manejar múltiples proyectos y eventos simultáneos.
3. Diseñador educativo. Es quien crea nuevas experiencias educativas a través de novedosas estrategias didácticas, y desarrolla herramientas de evaluación y objetos de aprendizaje. Se pueden realizar actos educativos a distancia, presencial, en línea o emplear modelos híbridos.
4. Aprendizaje continuo. El bibliotecario deberá poseer curiosidad, apertura y ser flexible para buscar nuevas oportunidades de aprendizaje continuo. Habrá de mantener la iniciativa para buscar amalgamar la práctica educativa con las nuevas formas de instrucción y educación profesional.
5. Liderazgo. Tendrá que poder demostrar su liderazgo dentro y fuera de los contextos universitarios, tanto a nivel profesional como en la vida práctica y con las comunidades con las que se encuentre vinculado.

6. Maestro. Este rol enfatiza que se deben tener habilidades permanentes en los ambientes educativos, y el bibliotecario siempre debe motivar al aprendizaje, sobre todo en contextos donde se pueda emplear la alfabetización informacional.
7. Maestro asociado. El bibliotecario también tiene la potencialidad de relacionarse académicamente con el resto de los profesores del claustro por lo que debe tener confianza en sus fortalezas para propiciar un intercambio académico adecuado. Debe ser experto en conocer las características de la educación formal y los modelos de comunicación de la academia. (ACRL 2017).

Es necesario no perder de vista que llevar a cabo las funciones o roles como docentes o tutores, no nos conduce en automático a la pertinencia docente, debido a que esta pertinencia, como se ha venido mencionando, va más allá, debido a que tiene que ver con el deber ser, lo que también involucra varios aspectos, como la inclusión de las competencias docentes, las cuales tienen repercusión en los diferentes elementos del currículo y, por consiguiente, requieren de una nueva forma de planeación. Con el tiempo, será necesario que las instancias educativas analicen que el perfil docente debe estar también en sincronía con la organización de los espacios y tiempos de las Instituciones Educativas. Pero, entre todos los cambios, el que parece más importante es el metodológico ya que tiene que ver con la manera en que se transmiten los conocimientos y experiencias bibliotecológicas.

Por supuesto, la docencia en bibliotecología necesita estar vinculada con la realidad de las organizaciones en las cuales ejercen sus profesionales. Esto, sin duda, se ha constituido como uno de los retos a vencer dentro del área –y quizá en cualquier profesión– pues por lo general, se observan profesionales bibliotecólogos que tras culminar sus estudios dejan de lado la academia y no conservan un vínculo con la facultad o escuela en la que se formaron, o éste no es directo sino efectuado a través de comentarios de terceros. Del mismo modo quienes se integran a la docencia suelen tener perfiles sin experiencia en el ejercicio profesional (Martínez y Ríos, 2010) y la

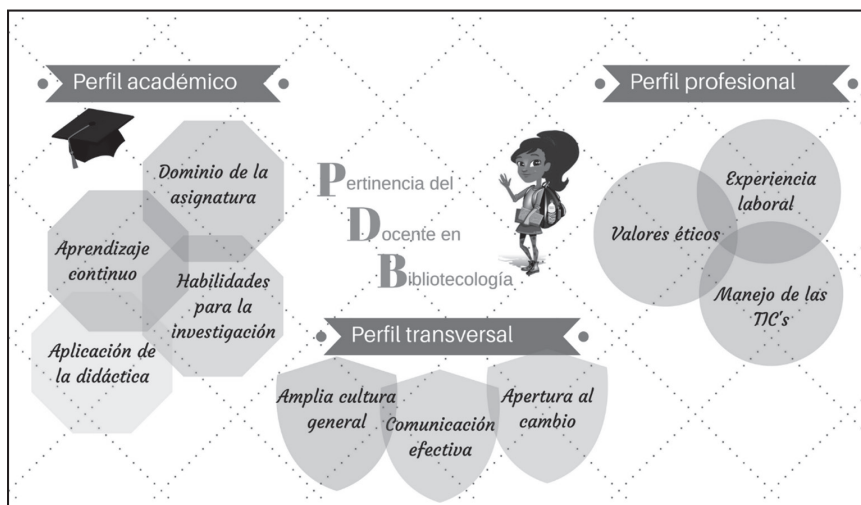
consecuencia de esto es la desvinculación entre la teoría y la práctica. Como parte de la solución, sería también necesario que desde la formación en las facultades o escuelas, quienes se constituyan como docentes se apeguen a métodos y técnicas de enseñanza señaladas y a los autores ya mencionados, y conserven:

- La relación de investigación con la docencia.
- El ejercicio del análisis y la crítica.
- Una actitud de cambio y adaptación.
- Un conocimiento de lo que se hace en el mundo.

Bajo las perspectivas citadas a lo largo de este documento, se intuye que el perfil docente en la bibliotecología se compone de conocimientos teóricos que a lo largo del tiempo han sido el fundamento de la profesión, y que quien ostente el título profesional deberá dominar en un cierto grado; más aún si se aspira a la docencia. Por otra parte, se sumaría también una necesidad imperiosa de curiosidad y reflexión para encontrar los rumbos nuevos que está tomando la bibliotecología. Este aspecto, desde luego, es un asunto que no forma parte del conocimiento tradicional de la profesión, y que no es estático y debe más bien buscarse mediante el cuestionamiento, lo cual llevará hacia la reflexión y, de un modo natural, hacia la investigación.

Se ha venido hablando a través de este documento tanto del perfil docente como de la pertinencia de éste; todo lo dicho se puede resumir en la *Imagen 1*.

Imagen 1. Pertinencia del docente en bibliotecología.



Elaboración propia (2017)

La imagen muestra los 3 rubros que deben considerarse para que exista la pertinencia del docente en bibliotecología; y dentro de cada uno de ellos todos los elementos que los integran.

CONCLUSIONES

La docencia universitaria tiene como propósito formar profesionales con cualidades académicas y laborales de calidad, capaces de idear soluciones para cubrir las demandas de la sociedad, así como para aquellas organizaciones en las que se desempeñan; por tanto, ejercerla requiere más que un dominio teórico de los conocimientos que son propios de la disciplina, entre otras características quienes la practican aplican diversos métodos y técnicas didácticas acordes con los objetivos del programa y planes de estudio, y se interesan por mantenerse al día sobre las tendencias en el ejercicio de la profesión y la investigación. Además, es un profesional con

cierta experiencia laboral en la materia que enseña, por lo que su comunicación de los temas es muy precisa.

En el contexto particular de la docencia bibliotecológica de nivel superior, se ha visto a través de los estudios empíricos en Latinoamérica (citados en esta investigación) que la práctica docente a menudo es ejercida por profesionales que cuentan con una experiencia laboral un tanto limitada y, adicionalmente, con una formación poco inclinada hacia temas de didáctica. Sin embargo, sería inapropiado considerar que este panorama deriva solamente de los profesionales en sí, cuando en realidad en países como México, el ejercicio de la profesión se ha visto limitado por la falta de oportunidades o bien, por una remuneración apropiada que les permita a quienes cursaron los estudios vivir con calidad y ejercer con gusto. Asimismo, la preparación específicamente para ejercer como docente es un tema pendiente dentro de los perfiles de egreso de las escuelas o facultades que ofrecen la licenciatura en bibliotecología.

Visto así el panorama, el perfil del docente en bibliotecología está caracterizado por el conocimiento teórico de la disciplina, pero desconectado del campo laboral y del entorno didáctico. Conveniría comenzar a cuestionarse por las acciones que desde las universidades deben realizarse para cambiar esta situación, entre las cuales, sin duda estarían las siguientes:

- Investigar el estado actual del ejercicio profesional con miras a vincular a los estudiantes.
- Desarrollar una matriz de competencias docentes apropiadas para las áreas de estudio de la profesión, basada por supuesto, en la teoría didáctica y en la asesoría de profesionales de la educación que trabajen conjuntamente con los docentes en bibliotecología.
- Considerar la docencia como una de las salidas laborales de los egresados, previa adquisición de experiencias laborales mediante la vinculación.

Se puede precisar que el perfil docente toma sentido o adquiere pertinencia en la medida en que se van alcanzando los objetivos que

persigue la educación de acuerdo con la función social que les ha sido asignada a los docentes dentro de cada institución educativa.

Y para saber que existe pertinencia del docente con los planes de estudio y lograr así el reconocimiento público, se debe elaborar una estrategia de evaluación que explicita lo nuevo, partiendo del análisis del estado real del perfil docente que se desea tener, y modificar las alternativas para lograr el estado deseado.

Hay que buscar la profesionalización de la docencia en el área, enseñar cualquier disciplina requiere introducir a los estudiantes a las experiencias con las que se van a encontrar el día de mañana, y por ello es necesario que el docente, entre otras características, pueda:

- Transmitir con claridad las teorías, principios y conceptos que dan sustento a la bibliotecología.
- Visualizar nuevos horizontes profesionales y hallar la forma de representarlos en los contenidos y las actividades de su asignatura.
- Comprender las preocupaciones académicas y laborales del estudiantado y proponer soluciones.
- Participar en la investigación teórica y en los comités de investigaciones que tengan por objetivo diagnosticar cómo se ha desempeñado la profesión.

Finalmente, se puede afirmar que la pertinencia del perfil docente en relación con los programas de estudio enfocados a la formación de profesionales de la información, será adecuada en la medida que los docentes cumplan con las funciones y los roles que les son encomendados, y que cuenten con las competencias requeridas por las instancias tanto nacionales como internacionales, pero además cuidando siempre la congruencia y la relación lógica con las condiciones y necesidades sociales, culturales, y también formando recursos humanos con el perfil que la fuerza laboral demanda (conocimientos, competencias, habilidades y valores).

REFERENCIAS

- Association of College & Research Libraries (ACRL). 2017 "Roles and Strengths of Teaching Librarians." *American Library Association*, May 15, <http://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians> (Accessed March 19, 2018) Document ID: 10a82f82-e186-ce34-e93f-dae0b6c6842b
- Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior. 1986. *Glosario de educación superior*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior.
- Baró Duany, Mirtha Clara. 2015. "Preparación metodológica de los profesores de bibliotecología: Reflexiones". *Bibliotecas: Anales de Investigación*, no. 11: 173-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704543.pdf>
- Bryan, Jacalyn E. 2016. "The Preparation of Academic Librarians Who Provide Instruction: A Comparison of First and Second Career Librarians." *Journal of Academic Librarianship*, 42, no. 4: 340-354.
- Corda, María Cecilia y María Celeste Medina. 2017. "Formación docente en el campo de la bibliotecología: Un campo que no se termina de construir." *Memorias de las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública: Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, 907-915. <https://bit.ly/2WMXeA5>
- Coronado-García, Manuel-Arturo y Etty-Haydeé Estévez-Nenninger. 2016 "Pertinencia social de una universidad pública en México, desde la visión de estudiantes, empleadores y docentes." *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VII, no. 20, <https://ries.universia.net/article/view/1109/pertinencia-social-universidad-publica-mexico-vision-estudiantes-empleadores-docentes>

- Días-Sobrinho, José. 2008 “Calidad, pertinencia y responsabilidad de la universidad latinoamericana y caribeña.” En A. L. Gazzola y A. Didrikson (eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina*, Venezuela, IESALC-UNESCO.
- Garduño Vera, Roberto. 2017. “Caracterización del docente en la educación virtual: consideraciones para la bibliotecología.” *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 21, no. 43: 157-183.
- Gutiérrez Chinas, Agustín y Juan Miguel Castillo Fonseca. 2015. “Docencia y liderazgo en las ciencias de la información documental: un acercamiento.” *Revista Interamericana de Bibliotecología* 38, (enero-abril) no. 1: 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v38n1/v38n1a2.pdf>
- Irizarry, Franklyn. 2008. “La docencia y el bibliotecario profesional.” http://academic.uprm.edu/~firizarry/Docencia_del_Bibliotecario.pdf
- López Noriega, Myrna Delfina, Cristina Antonia Lagunes Huerta y Carlos Enrique Recio Urdaneta. n.d. “Políticas públicas y educación superior en México.” en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://bit.ly/12wFw80>
- Martínez Arellano, Filiberto Felipe y Jaime Ríos Ortega. 2012. “Vinculación teoría-práctica en la educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe.” *Word Library and Information Congress: 76th IFLA General Conference and Assembly*, Helsinki. <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/213-arellano-es.pdf>
- Mas Torelló, Óscar. 2012. “Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista.” *Revista Docencia Universitaria* 10, no. 2: 299-318. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6109>

- Meneses Tello, Felipe. 2010. "La educación bibliotecológica: Tema de estudio en el pensamiento de Judith Licea." *Información, Cultura y Sociedad*, no. 23: 9-30. <http://eprints.rclis.org/17205/1/n23a02.pdf>
- Metzger, P. A. 1986. "An overview of the history of library science teaching materials." *Library Trends* 34, no. 3 (Winter): 69-88. <https://bit.ly/2OMZW5N>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 1997. *Reviews of National Policies for Education*: Mexico, París, OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 1998. *La educación superior en el siglo xxi: Visión y Acción*, París, UNESCO.
- Pérez, Teodoro. 2009. "Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? *Altablero*. 52, septiembre-octubre. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-209857.html>
- Pirella Morillo, J. 2018. Modelos educativos y perfiles de los docentes de bibliotecología y ciencia de la información en Venezuela". *Bibliotecas* 36, no. 1: 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/rb.36-1.3>
- Rodríguez Salas, Karla. 2012. "La educación bibliotecológica y los procesos de evaluación en Centroamérica." *La calidad de la educación superior en América Latina: Los desafíos para la educación bibliotecológica*, coordinado por Lina Escalona Ríos, 27-46. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. <http://132.248.242.6/~publica/conmutarl.php?arch=1&idx=266>
- Tancredi, Beatriz. 2000. "Pertinencia social de la formación docente". *Educación integral: reflexiones y experiencias*. Año 3, no. (3-4). <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/AEI/article/view/65/60>

- Tünnermann, Carlos. 2002 “La calidad y pertinencia social en las instituciones de educación superior”. *Segundo Congreso Nacional y Tercero Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad*, Toluca, UAEM.
- UNAM. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, Consejo Asesor. 2005. “Las figuras académicas participantes en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia: Propuesta para su consideración en el Nuevo Estatuto del Personal Académico de la UNAM”. (Documento de trabajo, 2005).
- Umarani, Asha y Shubhada Nagakar. n.d. *Training the trainers: An elective course in library and information science*. <https://bit.ly/2uMv6AQ>

Información y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid: un estudio cualitativo

CARLOS-MIGUEL TEJADA-ARTIGAS
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La labor del docente es esencial para que una titulación universitaria cumpla con su cometido esencial de formar a profesionales y ciudadanos. Pero, como veremos más adelante, por parte de las instancias políticas se olvida que los principales protagonistas del cambio son sus actores principales: los docentes y los alumnos.

El objetivo del presente trabajo es recoger las percepciones de los profesores del Grado en Información y Documentación, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), acerca de la congruencia entre el modelo educativo y su perfil docente.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha sido doble: el método cualitativo de la investigación social y el método bibliográfico. Como método cualitativo se utilizó el foro o grupo de discusión.

El grupo de discusión se formó con cinco profesores universitarios, más el coordinador, también profesor universitario y autor de este capítulo. Cuatro de estos profesores son permanentes (titulares de universidad) y dos no permanentes (uno asociado y otro contratado). El encuentro se produjo el 16 de enero del 2018 en la misma Facultad y duró dos horas. Se buscó precisamente que hubiera representantes de todos los tipos de docentes. La dinámica fue muy ágil ya que todos los participantes se conocen entre sí e incluso se puede decir que existe confianza entre ellos. Todas las intervenciones se transcribieron, y a cada uno de los profesores se les asignó un código: Profesor A, Profesor B, Profesor C, Profesor D, Profesor E y Profesor X (el coordinador).

En cuanto al método bibliográfico cabe señalar que mucha documentación utilizada no está publicada por los canales habituales por lo que presenta dificultades para su consulta.

Conviene indicar también que previamente a esta investigación y en el mismo marco del Proyecto de la UNAM “Perfil del docente y su vinculación con el modelo educativo en la educación bibliotecológica y de documentación en Iberoamérica y el Caribe” dirigido por la profesora Dra. Lina Escalona, el autor de este capítulo realizó otro trabajo de investigación, en el que se recogieron datos más descriptivos del profesorado objeto de este estudio (Tejada 2018).

RESULTADOS

Congruencia entre el perfil docente y el modelo educativo en el proceso de Bolonia

En el artículo complementario a este capítulo, que se acaba de mencionar, se afirmaba que “[...] la sensación, casi 20 años después de la aparición del Proceso de Bolonia, es que ha sido más bien un proceso político más que educativo, en el sentido que no ha habido una transformación radical de la docencia, tal como se pretendía” (Tejada 2018). De hecho, la figura del profesor casi no

aparece en los documentos normativos y políticos que han marcado la adaptación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior.

Esta idea ha sido refrendada por todos los participantes del foro grupal quienes destacan que, después de tanto debate sobre innovación educativa, en la práctica casi todos los cambios realizados se limitan a ser estructurales, como una nueva estructura de titulaciones y la desaparición de un catálogo de titulaciones que fijaba el Ministerio de Educación. Así, se recogen algunas manifestaciones realizadas: “El factor humano de todo el proceso de Bolonia ha sido ignorado” (profesor B); “[...] me siento frustrada con tantas expectativas que se abrieron sobre el cambio de nuestro papel como docentes y que luego no se han acometido” (profesor D); “[...] se ha perdido una gran oportunidad de poder hacer cambios en las metodologías docentes” (profesor A); y “[...] parece que lo único que ha cambiado es la fachada, pero el edificio sigue con sus problemas de habitabilidad” (profesor E).

Los nuevos planes de estudios tienen un enfoque por competencias. Éstas deben describir los resultados del aprendizaje de los alumnos. Así, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) fijó algunos elementos que debían describir las nuevas titulaciones, entre los que figuraban los perfiles profesionales y las competencias transversales (genéricas) y específicas (de formación disciplinar y profesional) (Estivill 2004, 5).

La normativa española que fija el desarrollo de las titulaciones universitarias también identifica la adquisición de competencias como elemento vertebrador. Así, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales señala:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar

su adquisición. Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender. (Ministerio de Educación y Ciencia 2007, 4).

En el grupo de discusión, su coordinador leyó este párrafo del Real Decreto y hubo consenso en la extrañeza de que once años más tarde de esta normativa se esté sólo cumpliendo en parte. Es verdad que los programas de las asignaturas establecen las competencias a desarrollar, pero también lo es, por lo menos en el caso de la titulación del Grado de Información y Documentación de la UCM, que muy pocas asignaturas hacen una evaluación por competencias, siendo el examen teórico la prueba más importante al momento de fijar las calificaciones. Así lo podemos ver en algunas intervenciones: “[...] por sistema todas las asignaturas tienen marcados un día para el examen final” (profesor C); “[...] aunque algunos profesores tengan en cuenta en la calificación, la asistencia o la entrega de trabajos el porcentaje mayor de la nota la sigue marcando el examen final teórico” (profesor D). Además, las dedicaciones docentes siguen teniendo como elemento principal de control la clase magistral. Los participantes también en estos aspectos señalan la incongruencia con el Real Decreto: “[...] los créditos del profesor no son una medida del trabajo del estudiante sino de su permanencia en el aula” (profesor A); “[no tiene sentido que después de hablar tanto de Bolonia los alumnos tengan un horario de clases desde las ocho horas y treinta minutos a las catorce y treinta, si algún alumno hace otra actividad o trabaja ¿qué tiempo le queda para el estudio y el trabajo independiente?” (profesor B).

El plan de estudios y su congruencia interna

El objetivo básico del Grado de Información y Documentación de la UCM es “[...] formar profesionales capaces de seleccionar, gestionar,

organizar y preservar la documentación y la información para que pueda ser utilizada por terceros independientemente del lugar donde esté depositada o de su formato y soporte”; y se indica que “[...] el titulado estará capacitado para trabajar en todo tipo de unidades de información y como gestor de contenidos” (Facultad de Ciencias de la Documentación, s.d.).

El Grado en Información y Documentación se estructura en ocho semestres con un bloque de materias básicas (60 créditos ECTS) y cinco módulos temáticos: Documentos, planificación y evaluación de unidades y sistemas de información (54 créditos) (36 obligatorios y 18 optativos); Fuentes de información y Estudios métricos (54 créditos) (24 obligatorios y 30 optativos); Representación y recuperación de la información (42 créditos) (30 obligatorios y 12 optativos); Gestión técnica de documentos de archivo (36 créditos) (12 obligatorios y 24 optativos); Tecnologías de la información y edición digital (36 créditos) (18 obligatorios y 18 optativos). Además, hay un módulo de formación genérica en documentación (6 obligatorios y 24 optativos) con contenidos en idioma moderno (inglés), latín y derecho; un módulo de prácticas externas (6 créditos) y el trabajo fin de grado (Facultad de Ciencias de la Documentación 2015, 7).

Preguntados los profesores en el grupo de discusión sobre las incongruencias en el plan de estudios, todos señalaron el desajuste entre los objetivos del plan de estudios claramente profesionalizantes y la presencia y/o ausencia de determinadas asignaturas y contenidos importantes en el desarrollo profesional: “[...] no tiene sentido que se esté impartiendo ‘Historia de España’ o Géneros literarios y sin embargo falten asignaturas sobre la gestión de contenidos digitales” (profesor E). Otro de los problemas que señalan los profesores son las asignaturas cuyos contenidos no se corresponden con el título de la asignatura: “[...] lamentablemente hay compañeros que sólo hablan en sus clases de los temas que conocen, aunque no tengan relación con la materia que deben impartir” (profesor A). El último de los problemas que se menciona es el del solapamiento de contenidos de asignaturas: “[...] muchas veces desconocemos los programas de las asignaturas relacionadas y podemos caer en solapamientos” (profesor C).

Esta incongruencia también es señalada por los estudiantes. Así lo manifiestan en sus encuestas de evaluación del curso 2016-2017 (Facultad de Ciencias de la Documentación 2016, 2-3). A continuación, como ejemplo, se recogen algunos de estos comentarios:

- “El grado tendría que tener asignaturas con mayor utilidad y que se adaptará al trabajo (enseñanza de más programas informáticos) y más informática en general. La informática que se nos ha dado hasta ahora es muy básica.”
- “Creo que hay asignaturas algo obsoletas. Debería haber asignaturas más adecuadas a las salidas laborales actuales. Más asignaturas relacionadas con tecnologías.”
- “Creo que dan una información errónea, puesto que nos comunican que hay más salidas aparte de trabajar en una biblioteca, pero luego las asignaturas están enfocadas en su totalidad única y exclusivamente a las bibliotecas.”

Congruencia de la formación académica y/o práctica profesional del docente con el modelo educativo

Un tema que se discutió es si el profesor del Grado en Información y Documentación debe ser un titulado universitario en esta área. Los docentes participantes en el grupo de discusión se mostraron de acuerdo en que al ser una titulación joven, durante los primeros años era imposible que pudiera haber profesores graduados en esta área. Además, se señala que es muy conveniente que estos profesores hayan trabajado en el ámbito de la Biblioteconomía y Documentación, o por lo menos colaborado en proyectos profesionales: “[...] no podemos estar de espaldas a la actualidad ni a la práctica laboral” (profesor D); “[,,,] si Bolonia pone el énfasis en las competencias, es lógico que el profesor conozca de primera mano el ámbito profesional” (profesor A).

En el grupo también se dieron a conocer algunos datos obtenidos en el trabajo complementario antes reseñado (Tejada, 2018), tales como que, en el curso 2015-2016, el Grado contaba con 55 profesores, de los cuales 50 son doctores (91%) y que el porcentaje de

profesores permanentes (catedráticos, titulares y contratados doctores) era de un 60%, frente a un 40% de no permanente (ayudantes y asociados). Hubo unanimidad en considerar adecuado el número de profesores y señalar como un elemento positivo el que la gran mayoría fueran doctores: “[...] es correcto el número de profesores y aunque pueden parecer muchos, una parte importante de ellos, al ser una facultad pequeña, se descarga créditos por sus cargos y responsabilidades de gestión” (profesor B); “[...] de ser al principio de los años 90 una Escuela Universitaria con muy pocos doctores, se ha pasado en casi tres décadas a una Facultad con la mayoría de profesores doctores” (profesor E).

Los docentes integrantes del foro ven muy oportuna la presencia de profesores asociados; es decir, profesionales en ejercicio: “[...] en unos estudios tan vinculados al mundo laboral es imprescindible que haya asociados” (profesor B). Aunque también se señala que muchas veces no imparten asignaturas relacionadas con su actividad laboral: “[...] como suelen ser los últimos profesores en la jerarquía, eligen las asignaturas al final y, en muchas ocasiones, terminan impartiendo las asignaturas teóricas que nadie quiere dar” (profesor C); “[...] no se aprovecha toda la potencialidad de esta figura” (profesor A). Por último, también se menciona en el debate que es una figura contractual un tanto desvirtuada: “[...] se le exige casi la misma dedicación de un profesor titular, con la misma responsabilidad de firmar actas y participar en el desarrollo académico de la titulación, cuando a veces sólo tienen el tiempo justo para venir a clase” (profesor D); y “[...] por su falta de tiempo no participan en las actividades y órganos académicos de la Facultad” (profesor E).

Congruencia de la investigación (orientación del plan de estudios y el perfil del docente) con el modelo educativo

Con respecto al plan de estudios orientado hacia las competencias, el grupo mantiene un consenso sobre la idea de que faltan criterios sobre el necesario equilibrio entre la orientación profesional y la académico-científica del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje: “[...] en los programas tenemos que señalar las competencias profesionales

que adquirirá el alumno, pero no sé muy bien cómo explicitar las competencias más teóricas o de investigación” (profesor D).

Para introducir el debate sobre el perfil investigador del profesorado, el coordinador señala la presencia de siete grupos de investigación en la Facultad y que el 67,3% de los profesores pertenece a alguno de estos grupos (Tejada, 2018). Algunos comentarios indican la importancia de pertenecer a estos grupos y la actividad desigual de ellos: “[...] es que la UCM prima a los profesores que pertenezcan a grupos de investigación” (profesor B); y “[...] hay grupos que hacen muchos trabajos y otros nada, o por lo menos éstos no son visibles” (profesor E).

También se menciona cómo, según los datos obtenidos del Portal Bibliométrico de la UCM, en los años 2015 y 2016 “[...] de los 49 profesores de la Facultad, 20 han sido autores de algunas de esas publicaciones (el 40%). Con una sola publicación nos encontramos 8 profesores, con 2 publicaciones 7 profesores, con 3 publicaciones 4 profesores y con 4 publicaciones 1 profesor” (Tejada, 2018). Estos datos, que señalan el bajo índice de publicaciones del profesorado, no sorprenden a los participantes: “[...] refleja algo sabido por todos, la desigual dedicación de los profesores, hay algunos que sólo se dedican a dar clase” (profesor A).

Congruencia de la dedicación docente y los complementos salariales con el modelo educativo

Uno de los mayores problemas con respecto a la dedicación de los profesores universitarios en España con respecto al nuevo modelo educativo que fija Bolonia, es la ausencia de una normativa general. Hubo un intento del Consejo de Universidades, que no terminó de materializarse, para crear un Estatuto del Personal Docente e Investigador de la Universidades Públicas Españolas (Ministerio de Educación 2011). Este hecho es el primero que genera comentarios en el foro: “[...] no hay unas reglas del juego transparentes y generales; así, se da la situación que compañeros nuestros de la Universidad Carlos III de Madrid, también una universidad pública, tengan que dar un 30% más de docencia que nosotros” (profesor C).

Así, las dedicaciones académicas las fija cada universidad. El Plan de Dedicación Académica del profesorado de la UCM:

Pretende atender a las necesidades en docencia, investigación y gestión de una manera equilibrada y con criterios objetivos y hacerlo de modo que cada uno sienta reconocida su aportación y que, al mismo tiempo, la actividad individual esté en consonancia con las capacidades y el desarrollo profesional y personal (UCM 2017, 1).

Esta PDA fija una dedicación global anual de 1642 horas con la siguiente distribución:

La actividad docente presencial del profesorado con dedicación a tiempo completo será, en general, de 240 horas por curso académico (8 horas semanales durante 30 semanas de actividad docente) y 240 horas de actividad docente complementaria o tutorial (6 horas semanales durante 40 semanas lectivas)[...]; la actividad investigadora del profesorado con dedicación a tiempo completo, deberá ser de, al menos, 1/3 de su jornada laboral (equivalente aproximadamente a 550 horas anuales) [...]; el profesorado a tiempo completo dedicará el resto de su dedicación global anual, aproximadamente 600 horas, a actividades de formación y actualización de conocimientos (cursos de formación, conferencias, congresos, seminarios, movilidad docente, adecuación de material docente, entre otras), así como a la gestión básica necesaria para el desempeño de las tareas anteriores (UCM 2017, 4).

La lectura de estos párrafos de la PDA también provoca reacciones en el grupo de discusión porque, aunque está muy desarrollada, en la práctica sólo se fija esta dedicación en función de las horas de presencia en el aula, las tutorías y los cargos académicos: “[...] todos los años tenemos que rellenar una PDA muy pormenorizada pero luego sólo son importantes para determinarla las horas de clase” (profesor B).

Los complementos salariales por la docencia e investigación también generan debate. En España hay de dos tipos, los quinquenios, por cinco años de docencia, y los sexenios, por seis años de

investigación. Pero los quinquenios se dan de forma automática, mientras que los sexenios los otorga una entidad externa a la universidad, la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora), con unos criterios muy dispares entre las áreas de conocimiento. El área de Biblioteconomía y Documentación, que se encuentra encuadrada en el campo 7. *Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación*, es una de las más exigentes ya que se pide que “[...] al menos cuatro de las cinco aportaciones habrán de ser artículos publicados en revistas que cumplan los criterios de los apartados 3.a) o 3.b) [JCR de Web of Science y SJR de Scopus], tres de los cuales al menos deberán haber aparecido en revistas situadas en el primer y segundo cuartil” (CNEAI 2017, 12). Esta disparidad entre el complemento docente y el de investigación causa que el profesor esté más preocupado por publicar que por sus clases, tal como manifiestan los integrantes del grupo de discusión: “[...] dedicar esfuerzos a preparar una docencia excelente es una pérdida de tiempo a efectos de promoción” (profesor C).

Congruencia de la formación continua de los docentes con el modelo educativo

La importancia de la formación continua en la labor del profesor universitario es algo asumido por los responsables políticos de las universidades. El borrador del fallido Estatuto del Personal Docente e Investigador de la Universidades Públicas Españolas indicaba que hasta un 20% de la dedicación del docente podía emplearse en actividades de formación continua (Ministerio de Educación, 2011:22). De la misma manera el PDA de la UCM indica que “[...] el profesor podrá dedicar al año 600 horas (un 36,5% de las 1642 horas de su dedicación global anual) a actividades de formación y actualización de conocimientos” (UCM 2017). Estas cifras causan cierto asombro a los integrantes del grupo que lo ven como un “brindis al sol”, en cuanto que, como ya se ha comentado, la dedicación sólo es medida por las horas de clase. Además, un integrante del foro hace una matización importante sobre el tiempo dedicado a la propia formación: “[...] es verdad, que igual no son

actividades regladas, pero yo invierto mucho tiempo en leer y estudiar para actualizar mis conocimientos” (profesor D).

El coordinador lee los principios que establece Carlos Marcelo (2005) para la formación del profesorado universitario:

- “Institucionalidad: reconocida, promovida, valorada e integrada en la política institucional de la universidad.
- Continuidad: proceso a lo largo de la vida profesional del docente.
- Diversidad: dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones del profesorado.
- Transparencia: de la política y de los procesos de formación, acreditación y de incentivos para la formación.
- Integración de conocimientos disciplinares y psicopedagógicos, de la teoría y la práctica, de los esfuerzos individuales y colectivos.
- Racionalidad: no se improvisa. Requiere un diagnóstico de necesidades, una planificación, un desarrollo y una evaluación de la misma.
- Flexibilidad: permitiendo que el profesorado cree su itinerario formativo.
- Compromiso profesional y social: la formación como un derecho y como un deber del profesorado universitario.
- Participación y gestión del conocimiento por parte del profesorado.
- Excelencia: es necesario contar con procedimientos para evaluar la calidad de esta formación”.

Estos principios son aceptados por los docentes del grupo, pero señalan cómo en la realidad en las universidades no se aborda la formación continua de una forma tan sistémica: “[...] la UCM, en el último año ha hecho un gran esfuerzo con su Plan de Formación del Profesorado, pero para una universidad con casi 6000 profesores es insuficiente” (profesor A). Así la falta de recursos dedicados a la financiación de estas actividades es la causa principal de su escaso desarrollo.

Hay otras disyuntivas que también se tratan en el debate:

- Formación para la docencia o también para la investigación.
- Formación pedagógica o formación sobre los conocimientos que se imparten.
- Formación reglada para los profesores que empiezan o para todos.

También algún participante alerta que algunos profesores sólo hacen formación continua porque es un mérito más para sus procesos de acreditación, más que por un deseo honesto de actualizarse: “[...] se dan cursos de cualquier cosa con tal de llenar el curriculum” (profesor A).

Para terminar, se cierra este apartado con la aceptación por parte de los participantes en el grupo de las palabras de un informe sobre la adaptación española al Proceso de Bolonia: “[...] es preciso un enfoque integral basado en el triángulo formación-evaluación-reconocimiento/incentivación. Este nuevo enfoque es imprescindible para que el proceso de transición hacia el EEES sea un éxito” (Valcarcel *et al.* 2006, 76).

Congruencia de las estrategias docentes de los docentes con el modelo educativo

Las estrategias docentes son fundamentales para que el modelo educativo tenga éxito. El Espacio Europeo de Educación Superior hace énfasis en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los integrantes del grupo se muestran totalmente de acuerdo con esta cita: “[...] a transparencia de los procesos formativos puede alcanzarse mejor si desplazamos la atención desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje, y consideramos el aprendizaje como eje central del proceso de formación, del diseño curricular y de la interacción didáctica” (Valcárcel *et al.* 2003, 53).

Por mucho que el proceso de Bolonia suponga en la teoría una revolución en las formas de dar clase, en la práctica, la estrategia imperante es la clase magistral: “[...] al final en muchas ocasiones

lo único que se hace en clase es la presentación de un PowerPoint” (profesor D). Otra de las cuestiones que también identifica el grupo es que no hay una puesta en común entre los profesores de sus experiencias en nuevas metodologías o buenas prácticas: “[...] te enteras de algo interesante de metodología que está aplicando algún profesor casi de casualidad” (profesor D).

En el foro también se recogen las opiniones de los alumnos, concretamente sus encuestas de evaluación del curso 2016-2017 (Facultad de Ciencias de la Documentación, 2016:5-6) y se leen algunas de las críticas a las metodologías docentes:

- “[...] creo que en determinadas clases sería conveniente realizar debates o permitir a los alumnos que interactuasen entre ellos y pudiesen expresarse. Considero que esto sería enriquecedor para todos”.
- “[...] en algunas clases mejoraría la comunicación con el alumno, ya que muchos profesores se dedican a leer los power points/libros y las clases se hacen aburridas”.
- “[hacen falta] profesores a los cuales los motive su asignatura”.
- “[es necesario] hacer las clases de asignatura teóricas más dinámicas, realizar actividades prácticas -que no mandar trabajos sin sentido por mandar-, y hacer un uso eficiente del Campus [virtual] y los recursos por parte de TODOS los profesores”.
- “[sería deseable] que hubiera más actividades conjuntas de alumnos y el profesor, no limitarse sólo a leer y explicar el profesor”.

La participación de los alumnos también genera comentarios entre el grupo. Se llega a la conclusión de que, siendo verdad que el actual sistema de enseñanza fomenta -en general- una actitud poco participativa del estudiante en su proceso de aprendizaje, también es cierto que algunos alumnos prefieren las metodologías tradicionales. Algunos de las opiniones a destacar son: “[...] el alumno sólo quiere ir a clase a escuchar, estudiar uno o dos días antes

del examen y así pasar la asignatura” (profesor B); y “[...] la motivación al alumnado se hace imprescindible para incorporar nuevas metodologías que a veces suponen más trabajo por parte del alumno” (profesor E).

Con respecto al campus virtual los profesores que participan en la discusión creen que las conclusiones a las que llega el profesor Pedro Razquín en su estudio sobre el uso de esta plataforma son correctas. Entre ellas, afirma que el campus se utiliza mucho pero solo para colgar las presentaciones de clase y para el correo con los alumnos (Razquín 2017). En esta línea, un participante del grupo señala: “[...] es verdad que el campus tiene muchas posibilidades, pero para estudiarlas necesitaría de un tiempo del que no dispongo” (profesor C).

Congruencia de la evaluación del profesorado con el modelo educativo

El programa Docentia-UCM para evaluar al profesorado también generó mucha participación de los profesores en el debate. Todos los profesores entienden que sea obligatorio someterse a esa evaluación, pero lo que no están de acuerdo es que el cuestionario que rellenan los alumnos sea el mismo para todas las titulaciones de la UCM y no se consideren los elementos específicos de esta titulación o de algunas asignaturas en concreto. Además, no contempla la evaluación de nuevos métodos docentes. Se recoge algún comentario de interés vertido en el grupo de discusión: “[...] no hay ningún apartado en la encuesta para evaluar las innovaciones en el aula o los materiales que se preparan, está más centrado en evaluar una docencia tradicional” (profesor A).

Lo que genera mucha controversia es que para obtener la *Evaluación excelente* todos los alumnos deben de aprobar la asignatura. Así, un profesor comenta: “[...] a nivel teórico está muy bien que todos los alumnos superen una asignatura, pero en el nivel real hay algunos alumnos que no vienen nunca a clase y que no tienen ningún rendimiento. Sorprende que sean aprobados por algunos

profesores para que no les perjudique en su evaluación. Esto es casi prevaricar” (profesor B).

CONCLUSIONES

A partir de la realización de un grupo de discusión se ha podido recoger algunas percepciones del profesorado del Grado de Información y Documentación de la UCM entre las que se pueden destacar:

- El elemento humano de los cambios en la universidad española a partir del llamado proceso de Bolonia no ha sido lo suficientemente atendido.
- El enfoque del Grado en Información y Documentación de la UCM es por competencias, pero el desarrollo de este modelo educativo ha sido más una cuestión de formas que de alcance real. Así, no se realiza una evaluación por competencias que sería fundamental en este modelo.
- Aunque en el nuevo plan de estudios se hizo un esfuerzo por incorporar contenidos muy relacionados con el mundo laboral, tal como exige un modelo por competencias, lo cierto es que sigue habiendo asignaturas y contenidos sin proyección profesional.
- Esa relación con el mundo profesional también se debe dar en el profesorado. Así es conveniente que estos profesores hayan tenido experiencia en bibliotecas, archivos o unidades de información o que participen en proyectos profesionales en este ámbito.
- La presencia de profesores asociados -profesionales en ejercicio- es muy enriquecedor, pero siempre y cuando no se desvirtúe esta figura.
- El número de profesores es adecuado para ofrecer este modelo educativo.
- La implicación con la investigación es muy desigual, con la existencia de profesores que sólo se limitan a la docencia y otros que sólo piensan en publicar para obtener sus sexenios.

- No hay una correspondencia entre los incentivos a la docencia y a la investigación. Los primeros no se someten a ninguna evaluación mientras que los segundos tienen una exigencia muy alta, tanta que para poderlos cumplir el profesor tiene que emplear la mayor parte de su tiempo, restándose a buscar la excelencia en su docencia.
- La formación continua es esencial para que el profesor desarrolle un nuevo modelo educativo que conlleve nuevas metodologías. A pesar del esfuerzo que hacen las universidades, éste no es suficiente y debe contar con una mayor financiación.
- Queda mucho camino por hacer en la innovación en el aula. La motivación para ello es crucial en los profesores, pero también en el alumnado.
- La evaluación del profesorado es necesaria, pero su formato debe ser menos rígido que el actual y debe estar diseñado para cada titulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CNEAI. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2017. “Resolución de 23 de noviembre de 2017, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación”. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*. <http://www.boe.es/boe/dias/2017/12/01/pdfs/BOE-A-2017-14085.pdf>
- Estivill Rius, A. 2004. “Tendencias en la formación de profesionales bibliotecarios: el proceso de convergencia europea, una oportunidad de redefinir las orientaciones profesionales y los contenidos de la titulación”. *Boletín de la ANABAD*. Vol. 54, no. 1-2: 659-690. <http://www.anabad.org/admin/archivo/docdow.php?id=198>.

- Facultad de Ciencias de la Documentación, UCM. 2015. *Guía Docente. Grado en Información y Documentación*. <https://bit.ly/2UyHVgG>
- Facultad de Ciencias de la Documentación, UCM. 2016. *Encuestas de evaluación 2016-2017. Informe de resultados* [Documento de distribución interna de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM]
- Facultad de Ciencias de la Documentación, UCM [s.d.]. *Grado en Información y Documentación. Objetivos y competencias*. <http://www.ucm.es/informacionydocumentacion/competencias-y-objetivos>
- Marcelo, C. 2005. “Los principios generales de la formación del profesorado.” *La formación del profesorado universitario: actas del Encuentro sobre “La formación del profesorado universitario”, celebrado en Almería, 12 y 13 de diciembre de 2005*, coordinado por Antonio Alías Sáez. Almería: Universidad.
- Ministerio de Educación. España. 2011. *Propuesta. Estatuto del Personal Docente e Investigador de la Universidades Públicas Españolas. Versión informada por el Consejo de Universidades*. 25 de mayo. https://www.uv.es/ugt/lou/sextor_borrador_estatuto_pdi.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007. “Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”. *Boletín Oficial del Estado*. España: Madrid <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Razquín, P. 2017. *Uso de las TIC en la Facultad de Ciencias de la Documentación: Un análisis de las prácticas docentes* [Presentación de distribución interna de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM].

- Tejada Artigas, Carlos Miguel. 2018. "Aproximación al perfil del docente del grado en Información y documentación de la Universidad Complutense de Madrid". *Bibliotecas*. Vol. 36, no. 1 Especial, EISSN: 1659-3286 DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rb.36-1.1>
- UCM. 2017. *Plan de Dedicación Académica (PDA) del profesorado de la UCM. Borrador*. [Documento de distribución interna de la UCM]
- Valcárcel, M. (coord.) 2004. *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf
- Valcárcel, M. (coord.) 2006. *Informe final del estudio Reflexión sobre el proceso de Transición hacia el EEES en las universidades españolas*. <http://www.francescesteve.es/eportfolio/publicaciones/Informe-EEES.pdf>

La Facultad de Ciencias de la Información de la UASLP: Modelo educativo y formación docente

ROSA MARÍA MARTÍNEZ RIDER
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

INTRODUCCIÓN

Se presentan las características del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y las correspondientes al currículum de la Licenciatura en Gestión de Información que tuvo como antecedente la carrera de Bibliotecología.

La institución cuenta con programas permanentes de apoyo a los profesores en relación con nuevas ofertas educativas, reestructuraciones curriculares, planeación de asignaturas, evaluación del aprendizaje, innovación y tutorías.

MODELO EDUCATIVO Y FORMACIÓN DOCENTE

Los modelos educativos representan la identidad de una institución dedicada a la formación en varios niveles como el básico, medio superior y el superior. Son el sello que distingue las diversas opciones y las finalidades académicas, que llevan a tomar decisiones sobre cuál alternativa elegir.

Badillo indica que “[...] hablando de una complejidad y pluralidad conceptual debe comprenderse que dentro de este constructo que denomino modelo educativo existe una variedad de conceptos que dan razón de ser y esencia a lo que conocemos como modelo educativo” (2011, 7), e indica que no se puede establecer una definición simple pero sí abordar las dimensiones que le dan cuerpo a un conjunto de conceptos, ideas, racionalizaciones, objetivos, intereses, motivaciones, metodologías, etc. que se traducen como modelo educativo, y que son las siguientes:

- Las instituciones definen o asumen las políticas educativas, por ejemplo, en el enfoque de competencias, la asignación de becas y la movilidad de profesores o alumnos.
- Los recursos económicos determinan la infraestructura, el mobiliario, la tecnología y las contrataciones de personal académico o administrativo, etcétera.
- La ideología extiende el proyecto educativo (hacia la economía de mercado, la globalización, la protección de lo local, etc.)
- De las necesidades sociales han surgido las distintas profesiones, que atienden diferentes objetos de estudio para el desarrollo de la ciencia o de las humanidades.
- El currículum es un reflejo de la cultura que se reproduce en los planes de estudio.

Los centros educativos cuentan con una filosofía (misión, visión y valores).

El impacto final se refleja en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que considera los enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos, tanto disciplinares como psicopedagógicos.

El modelo educativo se compone de principios, normas y estructuras, las cuales, varían de acuerdo con los fines y propósitos que lo rigen, pero donde siempre están presentes los diferentes actores, lo que involucra a las autoridades, la planta de profesores, los estudiantes, los padres de familia y el personal administrativo.

El Siglo XXI presenta escenarios de contrastes y contradicciones, la UNESCO en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, presenta entre sus objetivos a la Educación de calidad que plantea el desarrollo de sistemas que propicien una educación inclusiva y de calidad para fomentar las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

El documento expresa también que la cultura impulsa el acceso a la educación y garantiza planes de estudio, libros de texto y métodos de enseñanza con significado local; además, promueve la valorización de la diversidad cultural y brinda conocimientos y habilidades a los jóvenes para ayudarlos a conseguir empleos decentes.

La libertad de expresión y el acceso universal a la información y la comunicación como herramienta para los ciudadanos es fundamental para generar programas e integrar las tecnologías de información y comunicación en las aulas, y garantizar así el acceso inclusivo a la educación técnica, profesional y terciaria asequible.

Una prioridad fundamental en la buena marcha de un modelo educativo es la formación docente para un desarrollo personal, profesional y laboral, en el campo que beneficia a los estudiantes en primera instancia, quienes son una responsabilidad para los profesores que los ayudan a convertirse en buenos ciudadanos en todos los aspectos.

LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

El modelo de formación universitaria (*Figura. 1*) se sustenta en ocho dimensiones (Modelo Educativo de la UASLP: 2016)

a. *Dimensión Científica-Tecnológica:*

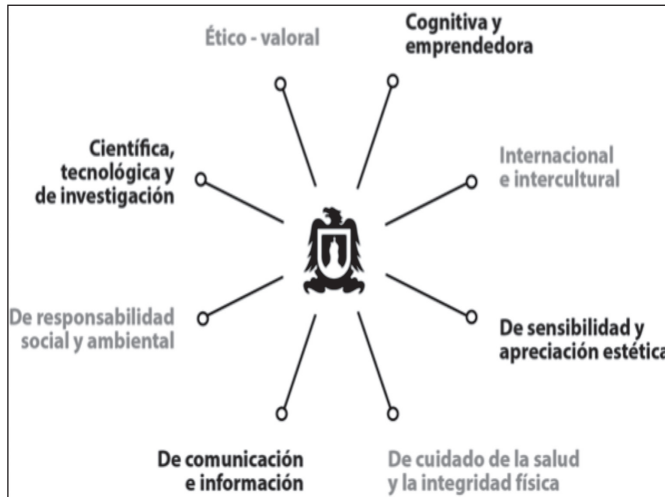
Capacidad de razonar a través del establecimiento de relaciones coherentes y sistematizables entre la información derivada de la experiencia y los marcos conceptuales y modelos explicativos derivados de los campos científicos y tecnológicos propios de la profesión.

- b. *Dimensión Cognitiva y emprendedora:*
Capacidad para aprender a aprender, y capacidad emprendedora para adaptarse a los requerimientos cambiantes del contexto a través de la adquisición del pensamiento complejo (análisis, problematización, contextualización, investigación, discernimiento, decisión, innovación y liderazgo).
- c. *Dimensión Responsabilidad social y sustentabilidad:*
Capacidad para asumir las propias responsabilidades bajo criterios de excelencia y pertinencia hacia la sociedad, para contribuir activamente en la identificación y solución de las problemáticas de la sustentabilidad social, económica, política y ambiental.
- d. *Dimensión Ético-valoral:*
Al enfrentar una situación donde deba tomar o proponer una decisión a partir de varias opciones, el egresado reflexionará sobre las implicaciones éticas individuales, de la organización para la que trabaja y para su sociedad, afrontando las diversas alternativas que se le presenten y seleccionando aquélla que mejor se inserte en los principios de responsabilidad, honestidad, libertad y respeto a los derechos humanos.
- e. *Dimensión Internacional e intercultural:*
Capacidad de comprender el mundo que lo rodea e insertarse en él bajo una perspectiva cultural propia y al mismo tiempo tolerante y abierta a la comprensión de otras perspectivas y culturas.
- f. *Dimensión de Comunicación e información:*
Capacidad de comunicar sus ideas en forma oral y escrita, tanto en español como en inglés, así como a través de las más modernas tecnologías de información.
- g. *Dimensión del cuidado de la salud y de la integridad física:*
Capacidad para cuidar el propio cuerpo y mantener la salud en sus esferas psicológica, biológica y social, con una perspectiva de corto, mediano y largo plazo, mediante estrategias preventivas específicas.

h. *Dimensión de sensibilidad y apreciación estética:*

Capacidad de percibir y disfrutar y, en su caso, de expresar y producir creativamente diferentes manifestaciones artísticas y culturales que le permitan potenciar sus sentidos, comprender su contexto actual y enriquecer su visión del mundo y de la vida.

Figura 1. Modelo Educativo de la UASLP

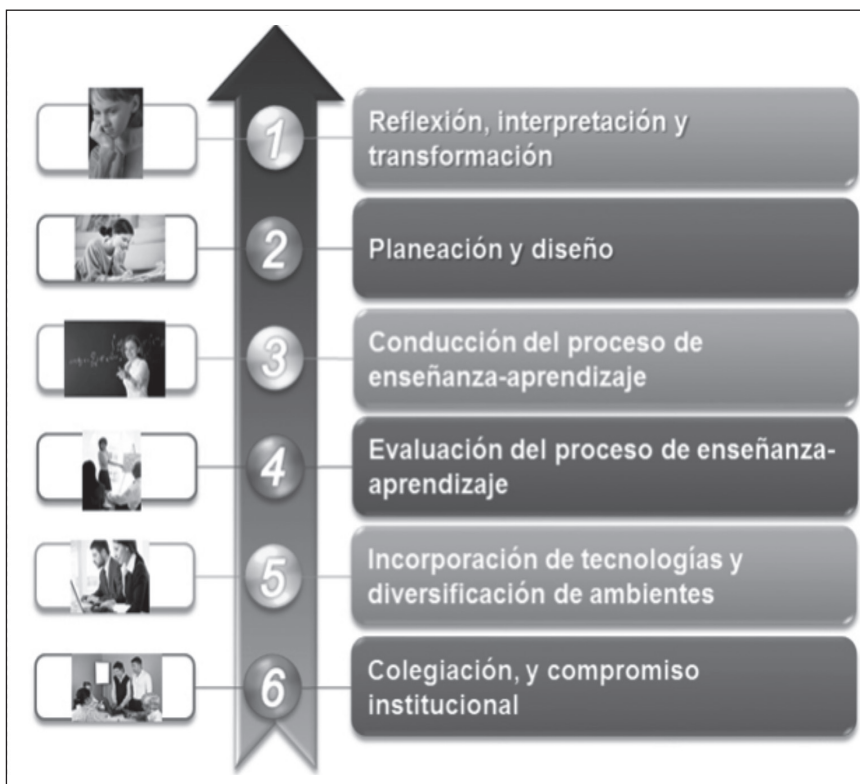


Fuente: Modelo Educativo de la UASLP (2016)

En lo que se refiere a los docentes, el Modelo Educativo plantea seis competencias con un programa de formación continua, de capacitación de profesores y de generación de portafolios de innovación (*Figura 2*).

Estas seis competencias se relacionan con el trabajo cotidiano de los profesores, dirigidas a la reflexión de la práctica docente y su realimentación, que implica una actualización y una innovación en los contenidos de las asignaturas.

Figura 2. Competencias docentes UASLP



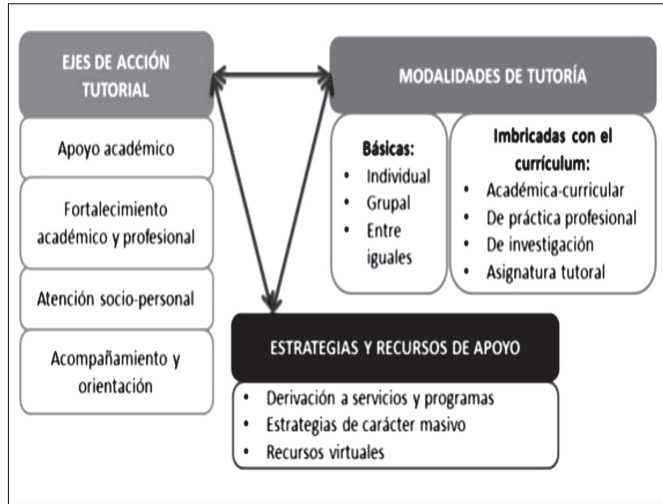
Fuente: Modelo Educativo de la UASLP (2016)

Cabe destacar que el trabajo que realizan las academias y las comisiones curriculares involucran las necesidades de formación docente para la mejora continua y el fortalecimiento de la calidad de la educación.

Otro aspecto de la formación docente se relaciona con el Programa Institucional de Tutorías, al que se le ha puesto especial atención para dar seguimiento al historial académico de los estudiantes, con el fin de alcanzar una efectiva eficiencia terminal (*Figura. 3*).

Este Programa es permanente, a lo largo del año se capacita a los profesores y se proporciona apoyo a los estudiantes en temas sociales, culturales y académicos.

Figura 3. Programa Institucional de Tutorías de la UASLP



Fuente: Modelo Educativo de la UASLP (2016)

LA LICENCIATURA EN GESTIÓN DE INFORMACIÓN

En 2014 se llevó a cabo una reestructuración curricular en la Facultad de Ciencias de la Información. De la revisión de la Licenciatura en Bibliotecología se transitó a la Licenciatura en Gestión de la Información.

Siguiendo el Modelo Educativo institucional, este currículum tiene las siguientes características:

- Flexibilidad curricular.
- Evaluación por créditos.
- Movilidad de profesores y estudiantes.

El modelo educativo...

- Nuevos métodos de enseñanza.
- Incorporación de las tecnologías de información y comunicación.
- Profesionalización y educación continua de los docentes.

El perfil de ingreso contiene requisitos administrativos que están en relación con los académicos, éstos se dividen en necesarios y deseables, y están integrados en conocimientos, habilidades, actitudes, valores y aptitudes; se expresan en competencias básicas como la lectura y la comprensión de textos; e implican el respeto, el manejo de operaciones matemáticas; la utilización de las tecnologías de información y comunicación; la comprensión oral y escrita del idioma inglés, entre otras más.

El perfil de egreso incluye la descripción del campo profesional; las instituciones, organizaciones y empresas donde laborarán, así como las funciones que desempeñarán los egresados.

La estructura del proyecto curricular abarca los componentes de la formación profesional; los campos de formación básica y transversal; y las competencias básicas, profesionales, de énfasis y de orientación.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Gestión de Información (*Figura 5*) consta de seis áreas:

- Servicios
- Administración
- Tecnologías
- Organización
- Patrimonio
- Normalización

Se debe obtener la certificación de las cuatro habilidades del idioma inglés y cursar el servicio social y las prácticas profesionales

Figura 5, Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión de Información

| COMPONENTES | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|-----------------------------------|--|---|----------|--|
| SEMESTRE | SERVICIOS | ADMINISTRACIÓN | TIC | ORGANIZACIÓN | PATRIOTISMO | NORMALIZACIÓN | INGLÉS | CRÉDITOS | |
| 1 | CINCUESTA LA INFORMACIÓN DOCUMENTAL 104 5 0 2 7 | TEMA ADMINISTRATIVA 104 4 1 2 7 | INTRODUCCIÓN A LA TIC 104 1 4 2 7 | | CULTURA ACERTA 105 5 0 2 7 | INTRODUCCIÓN A LA INFORMACIÓN 105 3 2 2 7 | INICIAL | 42 | |
| 2 | TRILÓGIA DOCUMENTAL 204 2 3 2 7 | RECURSOS 204 3 2 2 7 | | TECNICAS DE BÚSQUEDA DOCUMENTAL 204 1 4 2 7 | INTERNO DOCUMENTAL 205 3 2 2 7 | TECNICAS DE INVESTIGACIÓN 205 3 2 2 7 | INICIAL | 42 | |
| 3 | USUARIOS Y CLIENTES DE LA INFORMACIÓN 304 3 2 2 7 | ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS 304 4 1 2 7 | BASES DE DATOS 304 1 4 2 7 | REGISTRAR Y CLASIFICAR DOCUMENTOS 305 3 2 2 7 | OPTELIA I 307 1 2 1 4 | OPTELIA I 307 1 2 1 4 | INTERMEDIO | 43 | |
| 4 | SERVICIOS DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL 404 3 2 2 7 | TÍTULO DE SISTEMAS 404 2 3 2 7 | OPTELIA I 404 1 2 1 4 | CLASIFICACIÓN DE INFORMACIÓN 405 3 2 2 7 | OPTELIA I 405 3 2 2 7 | OPTELIA I 407 4 1 2 7 | INTERMEDIO | 43 | |
| 5 | SERVICIOS DE CONSULTA 504 2 3 2 7 | USUARIOS Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN 504 1 2 1 4 | OPTELIA I 504 1 4 2 7 | CLASIFICACIÓN DE MATERIALES CONTINGENTES 505 3 2 2 7 | OPTELIA I 507 1 2 1 4 | OPTELIA I 507 1 2 1 4 | AVANZADO | 43 | |
| 6 | SERVICIOS DE ESPECIALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN 604 2 3 2 7 | DESARROLLO DE CONEXIONES 604 3 2 2 7 | OPTELIA I 604 1 2 1 4 | TALLER DE PROCESAMIENTO DE DOCUMENTOS 605 1 4 2 7 | OPTELIA I 607 1 2 1 4 | OPTELIA I 607 1 2 1 4 | SERVICIO SOCIAL (80 hrs) y Prácticas | 73 | |
| 7 | | PLANIFICACIÓN DE RECURSOS HUMANOS 704 3 2 2 7 | TALLER DE RECURSOS PROTECTOR 704 1 4 2 7 | OPTELIA I 704 1 2 1 4 | OPTELIA I 704 1 2 1 4 | OPTELIA I 707 1 2 1 4 | PÁCTICOS PROFESIONALES (80 hrs) y Prácticas | 73 | |
| 8 | TALLER DE ADMINISTRACIÓN DE LA INFORMACIÓN 804 1 4 2 7 | RECURSOS DE LA INFORMACIÓN 804 3 2 2 7 | OPTELIA I 804 1 2 1 4 | OPTELIA I 805 1 2 1 4 | OPTELIA I 805 1 2 1 4 | OPTELIA I 807 1 2 1 4 | OPTELIA I 807 1 2 1 4 | 43 | |

| | | |
|-------|---|--|
| Total | OBSERVACIONES | |
| | <p>MATERIAS COMUNES COMPRENDIDAS EN CERO. Lo mínimo son créditos de acuerdo a los intereses del estudiante y programas de otras entidades académicas.</p> <p>Para que el estudiante sea considerado pasante como mínimo 378 créditos.</p> | |

Fuente: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Gestión de la Información (2014).

Además de la formación disciplinar con que cuentan los profesores de la Facultad, con cursos y talleres que se ofrecen cada año en el mes de octubre, cuando se celebra la Semana de Ciencias de la Información, a lo largo del año las instituciones dedicadas a la Bibliotecología, la Secretaría Académica y el Instituto de Ciencias Educativas ofertan diversas modalidades de formación docente.

El Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP trabaja las líneas de investigación que se listan a continuación:

- Formación y desarrollo profesional de profesores.
- Procesos de orientación educativa y tutoría.
- Educación inclusiva.
- Nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación psicológica y la cognición.

Y combina los cursos, talleres y diplomados con la investigación.

La Secretaría Académica de la UASLP ofrece conferencias, diplomados, cursos y talleres para fortalecer las competencias docentes y la innovación académica.

Como parte de los resultados de una investigación laboral efectuada por los miembros del Seminario Internacional de Educación el 60% de los docentes aseguró estar tomando cursos relacionados con temas pedagógicos, didácticos, curriculares y sobre tutoría, que son difíciles de categorizar dada la variedad de su enfoque, mientras que 55% lo hicieron con cursos de formación disciplinar.

Sostienen que la facultad les brinda los apoyos para la actualización pedagógica y la formación docente.

En el pasado, varios profesores hicieron posgrados en educación; sin embargo, las políticas gubernamentales de educación pública superior, establecieron que se debería continuar con la especialización de la formación del pregrado.

CONSIDERACIONES FINALES

La formación docente se relaciona directamente con la calidad del modelo educativo, el profesor tiene la obligación de actualizarse para responder a las demandas educativas del Siglo XXI, en particular de la innovación pedagógica y tecnológica.

La Bibliotecología conlleva un área que es la capacitación del personal de bibliotecas, centros de información y de documentación. Asimismo, se deben abrir las opciones semipresenciales y a distancia en todo el país.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene como punto nodal la libertad de expresión, la información y la comunicación, donde los bibliotecarios apoyan a los usuarios y ciudadanos, particularmente en la época de la posverdad y las falsas noticias.

Las academias y las comisiones curriculares son los espacios adecuados para definir las necesidades de formación docente para atender el aprendizaje de calidad y la actualización de los planes de estudios.

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí apoya la formación docente a través de tres instancias, el reto es lograr que todos los profesores de la Facultad de Ciencias de la Información participen en ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badillo Mendoza Irving. 2011. *Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición del sujeto a partir del modelo educativo*. Tesis de licenciatura en Pedagogía. UPN. <http://200.23.113.51/pdf/28142.pdf>

UNESCO. *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. <https://es.unesco.org/sdgs>

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. 2014. *Gestión de la Información*. <http://www.fci.uaslp.mx/OE/LGIDEF>

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Secretaría Académica. 2016. *Modelo Educativo*. <http://www.uaslp.mx/formación-universitaria/modelo-educativo>

Perfil del docente y su vinculación con el modelo educativo de la Carrera de Bibliotecología y Documentación

KARLA RODRÍGUEZ SALAS
Universidad Nacional de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

El estudio se desarrolla en el marco de la investigación “Perfil del docente y su vinculación con el modelo educativo en la educación bibliotecológica y de documentación en Iberoamérica y el Caribe” realizado por la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información” de la Universidad Nacional de Costa Rica. Los resultados permitieron dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿en qué medida, el perfil del docente es congruente con el modelo educativo que difunde el currículo de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información?, ¿cuál es el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas de los docentes de las escuelas de Bibliotecología, Documentación e Información, ¿cuáles son los estilos de enseñanza-aprendizaje? y ¿cuáles son las estrategias institucionales que se han implementado para que el perfil del docente sea congruente con el modelo educativo del plan de estudio de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información?

Para abordar el tema de la congruencia entre el perfil del docente universitario de bibliotecología y el modelo educativo, fue

necesario iniciar con la realización del rastreo documental, lo que permitió identificar los trabajos que se han realizado sobre el perfil docente de bibliotecología en Costa Rica e Iberoamérica y además obtener un panorama sobre el conjunto de los conocimientos, habilidades y aptitudes que tienen los docentes de educación superior en el área disciplinar. Con base al análisis de lo encontrado, se investigó el modelo educativo, los estilos de enseñanza y las estrategias instituciones que se han implementado para que el perfil del docente sea congruente con el modelo educativo de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información, lo que permitió determinar además el perfil del docente universitario en bibliotecología, y establecer la correspondencia entre el modelo educativo del plan de estudios de la carrera de Bibliotecología y Documentación de la EBDI (Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información).

Con base a lo encontrado se procedió a identificar algunas de las acciones emprendidas en la EBDI para fortalecer el perfil docente.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación se basó en un enfoque mixto. El estudio implicó un análisis cuantitativo y cualitativo del material recuperado. Durante el proceso se logró una participación activa de la comunidad docente en los talleres y reuniones que generaron insumos sobre las competencias, estilos de enseñanza y la congruencia del modelo educativo que difunde la carrera de Bibliotecología y Documentación.

Para determinar la congruencia entre el perfil del docente y el modelo educativo que subyace al currículum de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional de Costa Rica, se tuvo como referencia la concepción teórica de modelo pedagógico, el perfil del docente universitario y el marco estratégico de la carrera de Bibliotecología y Documentación.

Para cumplir con esta tarea fue necesario formular una referencia teórica sobre la carrera de Bibliotecología y Documentación,

sus propósitos educacionales y formativos, el modelo pedagógico y el perfil docente para luego detectar cómo se han puesto éstos en práctica en la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información.

Una vez cumplido ese propósito, se procedió a elaborar un diagnóstico sobre el perfil docente el cual abarcó las siguientes categorías de análisis:

- Análisis de la situación docente en cuanto a: género, años de servicios, especialidad, experiencia laboral y área disciplinar.
- Formación disciplinar:
 - Capacitaciones recibidas
 - continuidad en la formación
 - Identificación del área disciplinar
- Área de desempeño docente
 - Asignaturas impartidas
 - Áreas de correspondencia
 - Formación pedagógica
 - Recursos tecnológicos utilizados
- Investigación
 - Área de desempeño
 - Productos de investigación
- Área de desempeño laboral
 - Tipo de unidad de información
 - Área laboral
 - Experiencia laboral
 - Vinculación con el área docente
 - Actualización en el área de desempeño
- Área de divulgación universitaria
 - Participación en eventos nacionales e internacionales
 - Experiencia como facilitadores de talleres o cursos fuera de la universidad
- Perfil
 - Cualidades personales del docente en bibliotecología
 - Áreas de conocimiento para ejercer la docencia
 - Mediación pedagógica

- Habilidades y destrezas
- Actitudes y valores
- Formas de evaluación

Para recolectar información acerca de estas variables se utilizó un cuestionario dirigido a los docentes, con preguntas abiertas y cerradas elaborada por el grupo de investigación del Seminario de Educación. Esta recopilación de datos se acompañó de una entrevista y la instauración de dos talleres en el que participaron el personal docente y administrativo de la EBDI de tiempo completo y parcial.

Los talleres se desarrollaron con la utilización de una metodología participativa y un trabajo de reflexión individual y conjunta, con miras a visualizar el conocimiento con el que cuenta el personal académico y administrativo, así como los alcances/aportes del y en el Modelo Pedagógico de la UNA y su relación con la carrera (perfil docente, perfil de graduación). Igualmente, se procuró conocer si el personal docente tiene claridad sobre el perfil de graduación de la Carrera y la interrelación que debe existir entre éste y el diseño/desarrollo de los cursos que cada profesor tiene a su cargo.

Al mismo tiempo, se analizó la hoja de vida del personal docente de la EBDI contratado el año 2016 con el fin de complementar esta información.

Por otra parte, los datos obtenidos con base al escrutinio de la hoja de vida de los profesores se presentaron en una hoja de Excel, ya que esta herramienta permite analizar los datos y realizar estimaciones numéricas y elaborar cuadros y gráficas estadísticas.

Obtenidos los resultados y teniendo como horizonte la perspectiva teórica sobre el perfil docente y el modelo educativo, se procedió a hacer una serie de recomendaciones para fortalecer algunos aspectos de la práctica docente y de su vinculación con el modelo educativo de la carrera de Bibliotecología y Documentación.

MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

El modelo pedagógico expresa los principios y lineamientos que orientan el quehacer académico universitario y articula el quehacer propio de las unidades académicas a partir de la gestión que permite la formulación del plan de estudios y su ejecución en los espacios de aprendizaje. Desde este punto de vista y en correspondencia con la normativa institucional, este plan de estudio pretende la formación del profesional de manera integral, tomando en cuenta tanto lo cognitivo, como lo procedimental y lo actitudinal. Por ello que la EBDI considera y valora el saber que posee el docente en torno a la disciplina y su estructura epistemológica, y reconoce su habilidad para articularlo con el saber pedagógico, para constituir una unidad de comprensión, comunicación, construcción, argumentación y proyección entre el sujeto, su objeto de conocimiento y los contextos en que todo esto se circunscribe. (UNA-Modelo Pedagógico, p. 4)

Principales principios (Universidad Nacional 2012. 4):

- Respeto a la diversidad en todas sus expresiones.
- Respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
- Formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social.
- Flexibilidad para conceptualizar el aprendizaje como proceso sociocultural, histórico, dinámico y transformable, para construirlo de muchas maneras.
- Interactuación con los procesos formativos donde los conocimientos sean discutidos y enriquecidos permanentemente.
- Formación de un espíritu investigador en los futuros profesionales.
- Creatividad que permita la innovación, así como la utilización de medios, estrategias y recursos de enseñanza en los procesos de mediación pedagógica.
- Disposición para determinar los principios lógicos subyacentes en cada disciplina, que permitan una formación profesional de calidad.

El modelo educativo...

- Evaluación como proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo.
- Mejoramiento continuo en la formación integral de los estudiantes y los procesos de gestión académica-administrativa y para-académica.
- Visión prospectiva que permite la planificación estratégica para el logro de objetivos a mediano y largo plazo.

En Costa Rica el Consejo Superior de Educación, El Ministerio de Educación Pública y la Comisión Nacional de Rectores (CSE-MEP-CONARE) han apostado por la pedagogía socio constructivista, por lo que se comprende que la Universidad Nacional se base en un plan que ayude el proceso de conocimiento que permite identificar al sujeto, motivando la creación de vínculos entre el estudiante, sus iguales y el docente, quien se convierte en un facilitador y guía que ofrece oportunidades para que otros aprendan a construir conocimiento.

Los procesos de evaluación docente han evidenciado que algunas prácticas educativas, se desarrollan de manera metódica; no obstante, se mantienen los esfuerzos por incorporar en la práctica nuevas formas de educar en las que prevalezca la construcción colaborativa del conocimiento y la interacción de las distintas realidades entre las personas, todo ello con un enfoque constructivista.

LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y DOCUMENTACIÓN Y EL MODELO EDUCATIVO QUE LA DESPLIEGA

La Carrera de Bibliotecología y Documentación se ofrece en la Universidad Nacional desde 1977, año en que fue creada la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información. Ese año se inició con el primer plan de estudios para la formación de técnicos en bibliotecología y documentación.

El plan de estudio de bachillerato fue aprobado el año 1991 y posteriormente se aprobó el de licenciatura en el 1995. Actualmente, la Escuela ofrece dos carreras: Bibliotecología y Documentación,

y Bibliotecología Pedagógica. Por su parte la carrera de Bibliotecología y Documentación ofrece dos variantes: Tecnologías de la Información y la Comunicación y Gestión de la Información.

La carrera tiene tres titulaciones: el diplomado, que es una salida lateral, con una duración de dos años y medio; el bachillerato con duración de cuatro años y la licenciatura en Bibliotecología y Documentación, que se prolonga durante un año y medio.

Principales áreas disciplinares: Organización de la información, Investigación, Usuarios/Lectores/Clientes de Información, y Administración de Recursos y Servicios de Información, y como ejes transversales: Gestión de Unidades de Información Documental, Tecnologías de la Información y Comunicación y Métodos y Técnicas de Investigación.

Naturalmente las demandas del mercado laboral y el surgimiento de nuevas necesidades del sector han llevado a la modificación y actualización del plan de estudio. El primer rediseño se realizó en 1998 y en el 2004 se inició una revisión del plan de estudios como consecuencia del proceso de aseguramiento para reasegurar la calidad, con miras a la acreditación de la Carrera, lo cual se empieza a ejecutar a partir del 2005.

En 2017 se inicia el nuevo rediseño del plan de estudios de la carrera de Bibliotecología y Documentación como parte de las acciones de mejora para enriquecer los aprendizajes y ajustar la oferta académica al modelo pedagógico de la Universidad Nacional, el cual manifiesta:

La enseñanza y el aprendizaje se entienden como procesos sociales, históricos y culturales que van más allá de la mera transmisión del conocimiento. Se fundamenta en el análisis y problematización de la realidad, del trabajo práctico e investigativo sobre el contexto en que se desenvuelve el estudiante y su carrera, en el desarrollo de competencias para la innovación y la resolución de problemas, la negociación de conflictos, el trabajo en equipo interdisciplinario, y la toma de decisiones con base en información confiable y oportuna (UNA 2010).

Siguiendo lo manifestado en el Modelo Pedagógico de la UNA, el nuevo rediseño del plan de estudio, asume la enseñanza y el aprendizaje como:

[...] procesos sociales, históricos y culturales que trascienden la transmisión lineal del conocimiento; cuya naturaleza busca la problematización de la realidad, la generación de condiciones que favorezcan el acceso de la información, el diseño de proyectos investigativos que respondan a las demandas del contexto, al ejercicio responsable de la práctica profesional y al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el buen vivir y el convivir

De acuerdo con lo anterior se insta a concebir la enseñanza como un proceso guiado por el académico, quien promueve la construcción del conocimiento mediante el uso de estrategias metodológicas con la intención de fomentar el autoaprendizaje, la reflexión crítica y creativa; el respeto y la tolerancia entre los diversos actores involucrados. “Tal y como se establece, es un proceso que rescata el gusto por aprender e incentiva el aprendizaje permanente, el aprender a aprender y la educación continua” (UNA 2012, 6).

PERFIL DOCENTE

El modelo pedagógico de la Universidad Nacional, identifica al docente como aquel que guía y orienta al estudiante en la construcción de conocimiento, y quien está dispuesto a ceder su protagonismo para que el estudiante sea quien asume la responsabilidad de su propio proceso de formación. En este sentido se da una apertura para lograr, mediante el uso de diversas estrategias, transferir lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Todo esto responde a la acción sustantiva de la universidad: docencia, investigación y extensión, en las que estas prácticas tienen una estrecha relación con las competencias de carácter disciplinar y pedagógico; la investigación, con las competencias y habilidades

para generar nuevo conocimiento y la transformación de sus saberes, actitudes y aptitudes, y la extensión, con las competencias para lograr incidir positivamente en la solución de problemas relacionados con el acceso y transferencia de la información. Dichas competencias conforman el perfil del docente y deben estar en correspondencia con los planes de estudios, el modelo educativo y las necesidades del entorno.

La planta docente de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información registra un total de 23 docentes, 8 de tiempo completo y 15 de tiempo parcial; es decir, su jornada laboral de tiempo completo la desempeñan en otras instituciones y tienen nombramientos de 10 a 20 horas semanales. Su perfil docente está determinado por el área de desempeño y demanda acciones y competencias relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; la promoción de oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal; y el favorecimiento del proceso de aprendizaje del alumno, propiciando acciones que le permitan a éste una mayor autonomía, así como evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para contribuir a la mejora continua de la docencia y participar activamente en la gestión curricular. Además de estos aspectos, algunos mentores desarrollan la función investigadora, lo que les permite ser partícipes de la creación de conocimiento científico y mejorar, en nuestro caso, el campo bibliotecológico y así ofrecer nuevas propuestas que metodológicamente puedan ser utilizadas o adaptadas a las materias del plan de estudios. Como dinámica de trabajo, en la EBDI se propicia la creación de espacios que contribuyan a mantener una actitud de constante reflexión y crítica, así como de autoevaluación, de formación y de compromiso ético con la profesión. En este proceso es importante resaltar la capacidad de autoevaluarse, participar y aceptar con humildad los resultados de las evaluaciones con miras a un mejoramiento continuo, características indispensables para su desempeño.

RESULTADOS MÁS RELEVANTES

Con respecto a las variables: género, edades y niveles donde se desarrolla la docencia, se encontró que los profesores encuestados en su mayor parte son mujeres (73%) y que el 27% corresponde a hombres. Las edades de mayor recurrencia son las de más de 51 años (52.6%), entre 46 y 50 años (15.8%) y un porcentaje similar corresponde a las edades entre los 41 a los 45 años (15.8%) y entre los 31 y 35 años. Los rangos de 25 a 30 años, y 36 a 40 años conforman el 15.8% restante. Finalmente, en cuanto a los niveles educativos donde se desarrolla la docencia, se evidenció que el 52.4% cuenta con el grado de licenciatura y un 47.6% con postgrado. Un 14.3% manifiesta haber obtenido también el grado de diplomado. Lo anterior podría deberse a la salida lateral que tienen algunos planes de estudio donde como opción, podrían obtener, tras un plazo de dos años de formación, el grado de diplomado o técnico.

Sobre la situación actual como docente y el número de años de servicios con la institución, el 73.7% son de tiempo parcial y un 33.3% de tiempo completo.

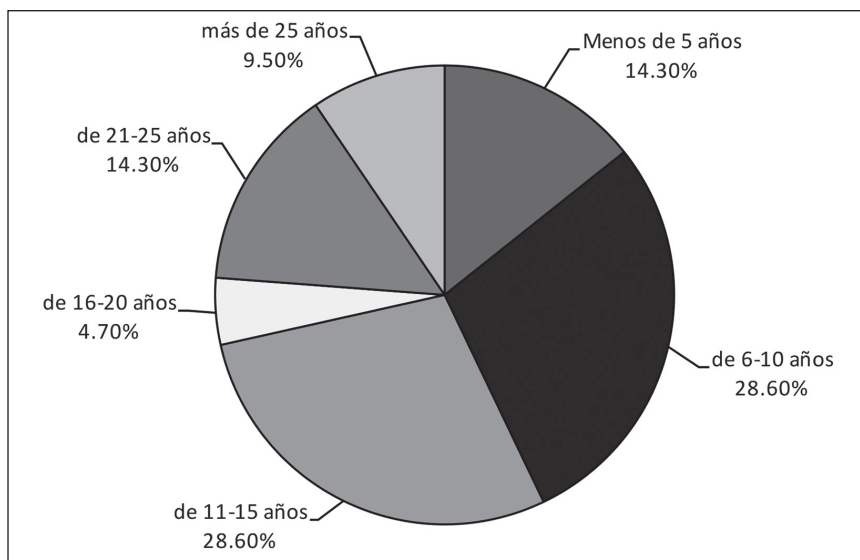
Estos datos mantienen una realidad que se viene dando desde que se inició el primer plan de estudios, la mayor parte del personal docente continúan siendo mujeres. Lo anterior podría deberse a que la carrera en sus primeras décadas era seleccionada únicamente por mujeres y muy pocos hombres iniciaban estudios en bibliotecología. Sobre las edades, también se aprecia un dato interesante, alrededor del 69% de los académicos sobrepasan los 46 años, dato que podría indicar que además de contar con madurez académica, son personas que podrían estar acercándose al cumplimiento del tiempo promedio para la jubilación. Al respecto, es importante pensar en cuadros de relevo, en la formación de éstos y en su involucramiento en la gestión académica de la EBDI que permita rescatar la experiencia y las buenas prácticas docentes.

Con respecto a la formación disciplinar, del total de los docentes entrevistados, el 9% cuenta con el grado de licenciatura, un 81% con maestría y un 9% con doctorado como último título académico obtenido. La interdisciplinariedad de la disciplina así

como el plan de estudios han determinado que, aun cuando la mayoría del personal ha obtenido su especialidad en bibliotecología, algunos de ellos cuentan con posgrados en economía, informática, filosofía, educación, administración de empresas, gestión de información, estadística y museología.

En cuanto a la experiencia en docencia universitaria, el *Gráfico 3* muestra que el 57.2% del personal académico se ha desempeñado a nivel universitario entre 11 a 20 años (en los rangos de 11 a 15 y de 17 a 20 respectivamente y un 4.8% de 16 a 20 años de experiencia). Estos datos hacen pensar que el personal con que cuenta la EBDI cuenta con un alto grado de madurez académica en la enseñanza de la bibliotecología. Un 14.3% de ellos-ellas, se encuentra en el rango de los 21 a los 25 años, y un igual porcentaje se encuentran en el rango de menos de 5 años de experiencia académica. Estos datos tienen coherencia con el tipo de vinculación (horas docencia y atención a estudiantes) y la programación de estos según el plan de estudios.

Gráfico 3. Experiencia en docencia universitaria



Con respecto a la actualización disciplinar, las áreas en las que ha recibido capacitación el personal docente, están relacionadas con: organización de la información, tecnologías de la comunicación y la información, didáctica universitaria, gerencia y administración, y servicios de información e investigación. Estas áreas guardan alguna correspondencia con el área de conocimiento del plan de estudios en la que se desempeñan.

Por otra parte algunos de ellos-ellas asisten a congresos y talleres apoyados por la universidad como parte del acompañamiento para asistir a eventos cortos de capacitación y actualización, y otros lo hacen con apoyo de las instituciones donde laboran por ser parte de su perfil profesional e intereses de la entidad.

En relación a la formación pedagógica, muchas de las capacitaciones recibidas por el personal en esta área, son promovidas por la EBDI como parte de los resultados obtenidos en la evaluación docente, el proceso de aseguramiento de la calidad y los diagnósticos participativos en donde el personal manifiesta sus necesidades de capacitación de acuerdo a la tendencia disciplinar.

Con respecto al desempeño en investigación, es importante considerar que el 45% de los académicos-académicas tienen asignado alrededor de medio tiempo de su carga docente para la investigación, mientras que el 55% de este personal tiene dispuesta su carga completa para impartir cursos del plan de estudios. No obstante debido a la naturaleza disciplinar en la mayoría de estos casos se promueve la realización de proyectos de investigación como parte de la evaluación. De esta forma este personal contribuye con soluciones y servicios a diferentes tipos de unidades de información y con el desarrollo de proyectos específicos que proporcionan información para la mejora de los servicios. Los temas de investigación que han sido abordados se refieren a: evaluación de la calidad, educación bibliotecológica, perfil docente, mercado laboral, epistemología, organización de la información, estadística aplicada a la bibliotecología, estudios métricos, recursos de información y alfabetización informacional.

Sobre las áreas del conocimiento para ejercer la profesión, se consideran como prioritarias las de tecnologías de la información y la comunicación; la investigación, y las relacionadas con el campo

disciplinar, seguidas de la pedagogía universitaria. En este aspecto, resulta importante destacar que una persona aporta un valor agregado al hacer referencia al área de gestión de la información, al señalar que se efectúe ésta independientemente de su tipología o naturaleza, lo que podría interpretarse como una apertura del ámbito laboral a instituciones u organizaciones “no tradicionales”, como bancos (información financiera), organismos jurídicos (casos de tribunales), u otros. Es este un aspecto en el que vale la pena profundizar.

En este punto conviene señalar que la pedagogía universitaria, aunque no se considera como uno de los principales elementos, desde esta perspectiva es uno de los principales temas a contemplar para el perfil docente. Lo anterior, considerando que la mayor parte de los-las docentes, tienen titulación profesional en bibliotecología u otras áreas relacionadas, más no en pedagogía. Es conocido que en educación superior, el proceso requiere la promoción de aprendizajes entre el estudiantado, para lo cual el docente, debe disponer/desarrollar/crear conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que les permitan promover el aprendizaje específico de la bibliotecología, la documentación y la información.

Sobre la temática relativa a la evaluación de los aprendizajes, se le solicitó al personal enunciar las tres formas de evaluación que más utiliza en el ejercicio de su función docente. Al respecto se constató que las estrategias de evaluación más utilizadas por los docentes son: las pruebas escritas/comprobaciones/exámenes (54,5%), las prácticas/estudios de casos (45%) y los trabajos de investigación e investigaciones cortas (40,9%). Este tipo de estrategias pueden considerarse como las formas tradicionales de evaluación, no obstante quienes utilizan la investigación y el análisis de casos podrían estar promoviendo el cuestionamiento y la búsqueda de posibles soluciones, que son formas más integrales de conocer el aprendizaje que está logrando el estudiantado. Los mapas conceptuales (13%) y la observación (9%), aunque son menos frecuentes, son más creativos, en tanto su ejecución por parte del estudiantado y el profesorado requieren del desarrollo de habilidades y destrezas, así como la interrelación con los contenidos y actitudes que les permiten cumplir con este tipo de evaluación.

Por último, los docentes indican, con menor porcentaje (4.5%), algunas formas que pueden considerarse innovadoras/creativas y las cuales es importante fomentar:

- Foros de discusión.
- Evaluación por competencias.
- Reportes de videos.
- Trabajo/exposición, como estrategia para promover la seguridad para expresarse oral y públicamente.
- Elaboración de ensayos y reportes.
- Sesión de preguntas y respuestas orales.
- Diagnóstico cotidiano: que valora el dominio de los estudiantes sobre los contenidos, y evita así repetir información y actividades.
- Evaluación formativa: mediante ensayos y reportes mediante los cuales los estudiantes expresan sus puntos de vista o crítica sobre la información.
- Evaluación de foros.
- Uso de la técnica de la corte.

Para evidenciar el grado de conocimiento y correspondencia con su quehacer, se consideró importante rescatar la opinión del personal sobre el modelo educativo y su contribución al desempeño de la persona docente. Al respecto, un 94.4% responde que sí contribuye a su quehacer, mientras que el 5.6% responde que no. Las respuestas hacen referencia al rol del docente y a las libertades en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Aun cuando la mayoría de las personas responde que el modelo educativo de la carrera, sí favorece el quehacer de la persona docente, al menos un 20% de las repuestas denotan que existe poco o nulo conocimiento sobre los alcances, tanto del modelo educativo, como del Modelo Pedagógico de la UNA, en el cual el quehacer docente constituye uno de sus elementos fundamentales, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra de las razones proporcionadas está en función del tiempo que se tiene de laborar para la universidad, lo que no exime

al docente de conocer la normativa institucional y el plan de estudios, así como el modelo educativo al que debe corresponder con su quehacer.

Lo encontrado evidencia una contraposición sobre los valores y actitudes identificadas por los participantes como indispensables en la persona docente: compromiso y responsabilidad, compromiso con su desarrollo y crecimiento profesional, y disposición para reflexionar sobre su quehacer.

Es importante evidenciar que tanto la Escuela como la Universidad, realizan convocatorias y espacios de reflexión sobre el modelo pedagógico y el mejoramiento del quehacer docente; no obstante, se hace necesario replantear nuevos mecanismos de integración y evaluación de la función docente para revocar la creencia de algunos docentes de que su actividad radica únicamente en impartir la lección, sin prestar importancia a la normativa y la filosofía institucionales.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La dinámica de trabajo desarrollada en la investigación permitió ir identificando áreas de formación que requerían ser fortalecidas con miras a lograr una mayor correspondencia con el modelo pedagógico de la Universidad Nacional y educativo de la carrera de Bibliotecología y Documentación. Las áreas prioritarias de abordaje se relacionan con la mediación pedagógica y la evaluación de los aprendizajes.

También se evidenció la necesidad de fortalecer los procesos de inducción y de implementar nuevas estrategias de formación en relación con el modelo educativo y pedagógico de la UNA, en cuanto que persisten casos en los que no se refleja el conocimiento o manejo de los principios y lineamientos que orienten el quehacer académico universitario.

Con el propósito de contribuir de forma oportuna, se planificó una serie de talleres y cursos con la participación de especialistas internacionales, en calidad de pasantes, y en coordinación con la

Vicerrectoría de Docencia como acompañamiento a las carreras acreditadas.

A partir de algunas de las respuestas obtenidas y considerando que la temática del modelo pedagógico y perfil docente se relacionan directamente con el proceso de promoción de aprendizajes, se propició un espacio de intercambio académico y se coordinó la visita de pasantes para la realización de un encuentro de bibliotecología. Además se planificaron y llevaron a cabo dos talleres, para lo cual se tuvo la participación de la dirección, la subdirección, del personal administrativo y del personal docente, como actores principales en dicho proceso. La intención era promover conversaciones críticas-reflexivas-propositivas entre los participantes, y recabar información que permitiera identificar algunos elementos relacionados con el conocimiento y la aplicación de los principios del modelo pedagógico.

Tal y como demanda el modelo pedagógico y el educativo con enfoque socio constructivista, la docencia universitaria requiere procesos constantes de análisis y reflexión sobre sí misma, interrelacionados con fundamentos teóricos de la pedagogía desde una visión interdisciplinaria para generar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. En este sentido, vale mencionar que un porcentaje considerable del personal ha realizado cursos y participado en eventos nacionales e internacionales con el fin de fortalecer sus competencias disciplinares, aspecto trascendental para lograr correspondencia entre la formación y un perfil que incluya condiciones para enfrentar los cambios en el proceso educativo.

Los resultados de la investigación evidenciaron que hay una percepción de que se pueden hacer cosas diferentes, no obstante se requiere fortalecer la comprensión de la mediación pedagógica que necesita la carrera. Esta necesidad fue externada tanto por docentes como evidenciada en los resultados del estudio que, además, mostró la necesidad de lograr concatenar el quehacer con el modelo educativo de la carrera.

Los años de experiencia en la docencia universitaria sumados a la competencia profesional en el campo y la interdisciplinarietà

de la disciplina, evidenciaron la integración de otras especialidades en el cuerpo docente de la carrera. Esta integración ha sido muy interesante por cuanto ha permitido compartir conocimientos y fortalecido las áreas disciplinares del plan de estudio y contribuido al proceso de formación del estudiantado.

Las competencias presentadas al docente en bibliotecología están relacionadas con la gestión de la información, la administración, las tecnologías de la información y la comunicación, la gestión curricular y la organización de la información.

En lo que respecta a la actitud, se rescata la importancia del trabajo en equipo que incitó la coordinación y el diálogo entre especialidades, y la comunicación y mediación del aprendizaje, la evaluación y las actitudes relacionadas con la flexibilidad, así como la empatía y la atención a la diversidad y a la interdisciplinariedad, al desarrollo de prácticas innovadoras y a la sensibilidad para autoevaluarse; sin embargo, se requiere de un personal anuente a enfrentar los retos y dispuesto a ser parte de los procesos de mejora continua. La revisión de los resultados anteriores permite precisar cuáles han de ser las actitudes y valores en los que deben ser formados los docentes universitarios para ejercer la docencia.

La participación en los talleres mostró el aprecio que tiene el personal docente por su trabajo y el deseo general de colaborar y promover aprendizajes en un ambiente de exigencia, cordialidad y respeto, así como también inquietud por participar y colaborar en todos los aspectos administrativos que sea necesario. No obstante, existen diferencias en el nivel de experiencia entre la docencia universitaria, y el conocimiento que poseen de los diferentes modelos pedagógicos, así como entre la temática relacionada con la mediación pedagógica y el enfoque evaluativo, ya que, en la mayoría de los casos se detecta una tendencia al enfoque “tradicional”.

La mayor parte del personal expresa, que se realizan los mejores esfuerzos y que existe variedad en las acciones y actividades que se llevan a cabo, las cuales surgen desde la perspectiva y experiencia de cada persona. No obstante, es éste un esfuerzo que no se encuentra articulado (incluso en los niveles de exigencia que se le requiere al estudiantado). Se nota que son pocas las personas

que conocen formas diferentes y creativas de promover aprendizajes y de evaluar; y que también son sólo algunas las que realizan los procesos más creativos, aquellos que promueven en mayor medida la construcción de conocimiento y la interrelación con el contexto, pero que requieren mayor esfuerzo, tanto desde la perspectiva docente como desde el estudiantado; lo que en algunos casos genera “diferencias” –no tan positivas– entre los docentes.

Lo anterior indica la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica (con formas que promuevan la creatividad, la construcción del conocimiento en interconexión con el contexto, el desarrollo del cuestionamiento crítico y propositivo, entre otros) y la evaluación, ya que parecen ser pocas las personas que utilizan enfoques pedagógicos y evaluativos “no tradicionales” que aportan la creatividad, la incertidumbre, la construcción, la propuesta y la investigación, por ejemplo.

Por otra parte, existen algunas personas que parecen presentar un poco de “resistencia” a involucrarse en procesos de aprendizaje docente que permitan una interrelación y promoción de movimientos en el aula que sean más lúdicos, creativos y propositivos. Parece existir una tendencia a “encerrarse” en “su” curso, sin tener la perspectiva integral del plan de estudios, ni de la misión, la visión de la carrera y el modelo de la universidad. El no tener total claridad del modelo pedagógico de la universidad, de su impacto en la carrera y del plan de estudios como un todo, hace que la promoción de aprendizajes se realice de una forma “fragmentada” en cada curso, desde la mirada de cada docente --con muy buenas intenciones, con profesionalismo, ética y responsabilidad--, pero sin la visión integral que se requiere, al menos, desde lo que actualmente se encuentra planteado en el plan de estudios y el modelo pedagógico. Sin embargo, se muestra interés por conocer y participar en procesos de reflexión y de convivencia, así como la posibilidad de poder iniciar algunas transformaciones.

Los resultados de la evaluación docente han brindado insumos que permiten evidenciar algunos aspectos vinculados con esta labor. No obstante, algunos de estos mecanismos no parecen ser medios suficientes para emprender acciones de mejoramiento de

su desempeño, ya que se ha evidenciado que ciertos resultados no son fiables, bien por la escasa respuesta, por el tipo de método empleado para su realización o incluso porque algunos docentes no le otorgan el valor posterior necesario para la transformación y reflexión, por considerar que el estudiantado toma esto para valorar subjetivamente su quehacer, lo cual perjudica la aportación de elementos sustanciales para determinar la congruencia de su práctica con el modelo educativo.

Con base en lo anterior, se considera necesario continuar abriendo espacios de reflexión y capacitación que promuevan la integración del personal de tiempo parcial, que es donde se han identificado mayores vacíos, sobre todo en lo que respecta a la comprensión, el compromiso y la aplicación del modelo educativo.

Dada la naturaleza institucional, la función docente va más allá del espacio de aprendizaje donde se imparte la lección, y consiste en facilitar y orientar el proceso educativo; organizar situaciones de enseñanza vinculadas con las áreas de conocimiento; respetar y promover el respeto a las diversidades; contribuir al desarrollo de aptitudes y capacidades para la investigación, y evaluar las competencias adquiridas o desarrolladas.

En este sentido, todo podría visualizarse como si el docente fuera la persona que conoce y practica los principios y lineamientos institucionales para la formación, sobre la cual:

- Tiene conocimiento de su área disciplinar y la actualiza en busca del dominio de contenidos y nuevas tendencias disciplinares.
- Cuenta con conocimientos en pedagogía que le permitan mediar y facilitar aprendizajes.
- Se preocupa y promueve metodologías y prácticas innovadoras que trabaja y aprende en equipo, lo que le permite participar y proponer junto a sus pares, la elaboración de propuestas, programas y estrategias de aprendizaje.
- Se acepta como aprendiz permanente, y por tanto es una persona que acepta con humildad que el acto educativo requiere de personas que se actualizan y mantienen en formación.

El modelo educativo...

- Maneja y se capacita en las tecnologías para promover entornos de aprendizaje alternativos.
- Sistematiza experiencias de investigación y extensión.
- Promueve ambientes de escucha y conversación reflexiva y de respeto.
- Se interesa por las capacidades diversas de sus estudiantes.
- Busca la utilización de estrategias evaluativas coherentes con los procesos didácticos llevados a cabo en el aula.

De acuerdo con lo anterior, la realización de este estudio ha proporcionado los insumos para proponer un listado de competencias para el docente de la Carrera de Bibliotecología y Documentación, y producido un proceso de reflexión y análisis compartido que relaciona al objeto de estudio implícito en la oferta curricular con los perfiles profesionales que se pretenden formar y los resultados de los procesos de evaluación.

Hoy por hoy es imprescindible la formación continua del personal, sobre todo cuando éste en su mayor parte, no se ha formado apropiadamente para ejercer su función como docente. De lo que se trata es de fortalecer los planes educativos para alcanzar la acción sustantiva de la universidad, así como contribuir a fortalecer y mejorar sus competencias didácticas y la propia actividad docente. Lo cual vendría a complementar su formación profesional.

La dinámica del abordaje aquí realizado, ha generado espacios oportunos para la reflexión sobre la actividad docente de un “yo” educador y a partir de esto, ha retroalimentado y planteado acciones conjuntas para mejorar, así como para fortalecer la evaluación como una oportunidad de reflexionar la práctica docente y de mejorar su quehacer en general, en concordancia con lo que establece el modelo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M. 2011. "Perfil del docente en el enfoque basado en competencias". *Revista electrónica EDUCARE*, 15, (1): 99-107.
- Bain, K. 2007. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Universitat de València.
- Ballanti, G. 1979. *El comportamiento docente*. Argentina: Edit. Kapelusz
- Barba, L. y Alcántara A. 2003. "Los valores y la formación universitaria". *Revista Reencuentro*. no. 38: 16-23.
- Beillerot, J. 1996. *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bengoechea, P. 2006. Aprendizajes constructivistas y no constructivistas: una diferenciación obligada para nuestras aulas. *Aula abierta*, 87: 27-54.
- Bueno, M. y Garrido, M. 2012. *Relaciones Interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Bullough, R. 2012. "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En Biddle, B; Good, T. y Goodson, *La enseñanza y los profesores I*. España: Editorial Paidós.
- Cabalín, D.; Navarro, N.; Zamora, J. y Martín, S. 2010. "Concepción de Estudiantes y docentes del buen profesor Universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera". *Int. J. Morphol*, 28 (1): 283-290.
- Caballero, K. 2013. "La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional". *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2): 391-412.

- Carrera, F. y Coiduras, J. 2012. "Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales". *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.10 (2): 273-298
- Carretero, M. 2001. *Constructivismo y Educación*. Argentina: Grupo Editor
- Coll, C. 2000. *Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo se ha de enseñar lo que ha de construirse?* Madrid: Universidad de Barcelona.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. 1998. *Declaración mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: UNESCO.
- Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior. 2016. *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016 - 2020*. San José, Costa Rica: CONARE - OPES.
- Esteban, M. 2000. *El diseño de entornos de aprendizaje constructivista*. Madrid: Santillana.
- Fernández, M. y González, S. 2012. "El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado". *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2): 237-249.
- Giuseppe, P.; Gil, M.J. y Fiorese, L. 2012. "Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina". *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2): 121- 147
- Gómez y Polanía. 2008. *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Bogota: Universidad de La Salle.

- Gorrochotegui, A. 2005. "Compromisos de la Docencia Universitaria". *Educación y Educadores*. 8:105-121.
- Guzmán, I., R. Marín y Inciarte, A. 2014. *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo: Astrodata. Universidad del Zulia.
- Hernández, Fernández y Baptista. 2010. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, S. 2008. "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje". *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 5 (2): 26-35.
- Hué, C. 2008. *Bienestar Docente y pensamiento emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Juárez, J.; Molina, A. y Straka, T. 2011. *Una nueva propuesta para La Educación en Valores. Guía teórico-práctica*. Venezuela: Ediciones Paulina.
- Kunakov, N. y Romero, L. 2012. "Las características esperadas del docente en una innovación curricular orientada a competencias". *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2): 257-268.
- Lara, J. 1987. "Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista". *Enseñanza*, no. 15: 29- 50.
- López, A. 2007. *Aproximación a la calidad docente eje de la excelencia académica*. Heredia, Costa Rica: INTEC.
- Berger, P. y Luckman, T. 1968. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Manjón, J. 2005. "Funciones del profesorado universitario para el siglo XXI. Consideraciones éticas". *Revista Fuentes*, 2: 65-76.
- Marqués, R. 2008. *Profesores muy motivados*. Madrid: Narcea.

- Mas Torelló, O. 2011. "El profesor universitario: sus competencias y formación". *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15 (3).
- Mérida, R 2012. "La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria". *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1): 186- 212.
- Morales, N. y Rodríguez, S. 2005. "Evaluación de la política en educación de la administración pacheco de la Espriella". *Economía y sociedad*, (28): 83-99.
- Morales, R. y Cabrera, J. 2012. "Competencias docentes transversales, el método de selección Mizona-CDT". *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2): 75-101.
- Oviedo, Y. 2009. "Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento". *Revista de Innovación Educativa*, (28): 76-83.
- Pozo, I. 1999. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. 2000. *La crisis de la educación científica ¿Volver a lo básico o volver al constructivismo? El constructivismo en la práctica*. España: Edit. Laboratorio Educativo.
- Preciado, F.; Gómez, A. y Kral, K. 2008. "Ser y quehacer docente en la última década: un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39): 1139-1163.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. 2008. "La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (8): 681-712
- Tabón, S. 2006. *Competencias en la Educación Superior: políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.

Trinchero. 2007. "Políticas de la educación superior: la educación como derecho y no como servicio". *Temas de nuestra América*, (45): 141- 146.

Tünnermann, C. 2008. *Modelos Educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.

Universidad Nacional (Costa Rica). 2012. *Modelo pedagógico*. Heredia: UNA Gaceta.

El perfil del profesor de archivística, bibliotecología y ciencia de la información en Colombia

ORLANDA JARAMILLO
LEIDY MARISOL SALAZAR ÁLVAREZ

En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de docencia universitaria está determinado por directrices, tanto de carácter interno –propias de la Institución de Educación Superior–, como de carácter externo –las dictaminadas por los organismos de dirección, evaluación y control de la educación– (para Colombia el Sistema Nacional de Educación Superior y el Consejo Nacional de Acreditación); y además por las demandas del contexto en continuo cambio y las constantes tensiones sociopolíticas, económicas y tecnológicas que reclaman de la educación superior y del profesor universitario visiones innovadoras y transformadoras para el cumplimiento de sus ejes misionales en docencia, investigación y extensión-proyección a la sociedad en su función de contribuir a la innovación y al desarrollo del país, en la cual el profesor es elemento clave y decisivo.

Una situación recurrente en la educación superior es la carencia de un perfil docente para cada carrera universitaria, tanto por el carácter inter y multidisciplinar que cada profesión enmarca --pues ninguna es suficiente por sí sola-- como por la necesidad de dilucidar al docente como ser integral desde el saber ser y el saber hacer. Aunque existe abundante literatura que define y determina al docente universitario con una serie de competencias comunes, es necesario determinar cuáles son las competencias del profesor de bibliotecología-archivística. Si bien, la Ley 30 de 1992 *Ley de Educación Superior*, en Colombia, les da a las instituciones públicas un carácter y autonomía en los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza, no define parámetros para el perfil del profesor universitario en áreas específicas, sino que las aborda a partir de la generalidad del docente universitario; de ahí la importancia del presente trabajo al ocuparse de las especificidades del profesor en bibliotecología-archivística.

El intento para determinar el perfil del profesor universitario de bibliotecología-archivística se inició con la investigación documental que partió de las preguntas: ¿qué trabajos se han realizado sobre el perfil docente de bibliotecología en Colombia? ¿cuáles son los enfoques teóricos que subyacen en los trabajos sobre el perfil docente de bibliotecología en Colombia? y ¿cuál es el aporte de las universidades que ofrecen el programa para estudiar el perfil docente de bibliotecología en Colombia? Preguntas que permitieron determinar las características del docente universitario en bibliotecología-archivística. Para este propósito se inició un rastreo documental con el fin de conocer los elementos comunes y las tendencias que orientan el desarrollo bibliotecológico en el país, con sus respectivos enfoques teóricos que, indudablemente, repercuten en el perfil del docente y en la formación profesional; rastreo que se complementa con el estudio de la estructura de la educación superior en Colombia y que busca mostrar la diversidad de instituciones y dinámicas que giran en torno a ellas en consonancia con el marco regulatorio de la Ley 30 de 1992, el cual establece el principio de autonomía universitaria, que le da libertad a estas instituciones para que puedan auto-determinarse, auto-gobernarse y

auto-administrarse, ahí donde los criterios y procesos para la selección, contratación y perfeccionamiento del profesor sean un estímulo para el mejoramiento continuo. Desde este marco legislativo se ilumina el perfil del profesor, sustentado en los lineamientos curriculares derivados del Mercosur, la SLA y el EUOREFERENCIAL, lineamientos que buscan hacer frente a las necesidades de la sociedad actual y a las tendencias del mercado laboral en el área.

El documento continúa con el capítulo de metodología que recoge la estrategia y el diseño metodológico enmarcados por el proceso de investigación, y que permitió llegar a los resultados obtenidos, los cuales se exponen en el capítulo tres; “análisis de los resultados y hallazgos”, que fueron base para determinar el perfil del profesor en el área, lo cual es parte del capítulo cuarto, que constata que en Colombia no existen trabajos directamente relacionadas con el perfil docente de bibliotecología-archivística, ausencia que permite afirmar que el tema está en ciernes y que hasta la fecha no forma parte de las agendas de investigación en el área. Situación distinta sucede con el tema sobre el perfil del profesor universitario y el de la educación superior, en los que se encontró una buena cantidad de estudios relacionados con calidad, autoevaluación, régimen salarial, formación posgraduada, investigación y productividad académica, aspectos esenciales para el mejoramiento de las instituciones de educación superior, los programas y, especialmente, la cualificación del ejercicio docente.

Es importante señalar que en Colombia las condiciones de selección, contratación y perfeccionamiento del profesor universitario son favorables, debido a las situaciones del marco jurídico de la Ley 30, que da autonomía a las instituciones para diseñar dichos procesos y por el esquema salarial universitario, donde la experiencia docente, los estudios posgraduados y la investigación-producción académica son factores para buscar el mejoramiento salarial, el cual es una de las principales estrategias de estímulos para el ejercicio docente. Ejercicio que además del dominio de las áreas de desempeño disciplinar tiene por esencia la generación de nuevo conocimiento como estrategia de innovación, transformación y producción de éste a partir de la formación profesional.

CONTEXTO DEL EJERCICIO DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones de investigación, enseñanza y servicio a la comunidad, en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009.

La educación tiene la misión de posibilitar el desarrollo de los talentos y las capacidades de creación de las personas, de modo que puedan responsabilizarse de sí mismas y realizar su proyecto de vida. Es así como la Unesco concibe la educación como un derecho fundamental de la persona, que tiene un valor humano universal; por ello el aprendizaje y el conocimiento son fines en sí y constituyen objetivos que deben ser desarrollados y garantizados a lo largo de la existencia de toda persona, desde el ofrecimiento de instrumentos que favorezcan la creación, asimilación y difusión del saber y de la ciencia para que el conocimiento y la enseñanza estén al alcance de todos, pues “[...] la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común” (Delors 1996, 51), más aún en el contexto contemporáneo, donde la sociedad de la información desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y al conocimiento, por lo que la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información para hacerla útil y convertirla en conocimiento. En este sentido “[...] la educación tiene que adaptarse

en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia» (Delors 1996, 18).

En Colombia, la educación se define como un proceso de formación permanente, fundamentado en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; es así como la Constitución Política (1991) la plantea como un servicio público que tiene una función social y de responsabilidad del Estado, el cual debe regular y velar para el cumplimiento de sus fines. En respuesta a esta responsabilidad, el sistema educativo colombiano está estructurado en varios niveles: educación inicial, preescolar, básica, media y educación superior. Por su parte, la educación superior, definida como el conjunto de los procesos orientados a la formación de sujetos políticos, capaces de transformar la realidad y darles solución a las necesidades de la sociedad, es fuente de conocimiento que desarrolla investigación teórica y aplicada en consonancia con su misión de ser motor del desarrollo científico, social, económico y cultural de un país, y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida (basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser). Misión que, de acuerdo con el Informe de la Unesco, se realiza en el marco de cuatro funciones esenciales:

- La preparación para la investigación y para la enseñanza.
- La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.
- La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término.
- La cooperación internacional; la universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales -como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar. (Delors 1996, 36).

Funciones enmarcadas en los ejes misionales de docencia, investigación y proyección a la sociedad; y dentro de los principios de autonomía institucional y de libertad académica como condiciones indispensables para responder a las demandas y necesidades de la sociedad, y en cumplimiento de su responsabilidad de avanzar en la comprensión de los problemas sociales, económicos, científicos, culturales y en respuesta a la complejidad de los desafíos mundiales (Unesco 2009).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

La educación superior en Colombia ha trascurrido por diferentes etapas, las cuales han impregnado características a su desarrollo, de acuerdo con el momento histórico. Según Melo (2014), la historia de la educación superior se remonta al:

Siglo XVI y XVII con la fundación de las universidades Santo Tomás, San Francisco Javier y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario [...] instituciones que concentraron sus actividades en la enseñanza de teología, filosofía, jurisprudencia y medicina [...] En los primeros años de la República se despierta el interés por la educación superior, especialmente, por la necesidad de formar profesionales para la construcción del Estado [...] Después de la disolución de la Gran Colombia, se aprueba una reforma educativa liderada por Mariano Ospina Rodríguez que impulsa la educación técnica y científica, limita la libertad de enseñanza e introduce un carácter confesional a la educación, debido al papel protagónico que se le asigna a la iglesia católica [...] Posteriormente, los gobiernos de Tomás Cipriano de Mosquera y de José Hilario López, adoptan un programa educativo liberal y menos intervencionista [...] Después de la Constitución de Rionegro se efectuó una reforma educativa de corte liberal que desligó el poder civil del eclesiástico, estableció la escuela obligatoria y gratuita y redefinió el financiamiento de la educación por parte del Estado. En estos años se destaca la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y de la Universidad de Antioquia [...] En los primeros años del

siglo XX no hubo avances significativos en materia de educación superior, toda vez que persistió el control estatal y la influencia de la iglesia católica y los problemas de calidad y baja cobertura [...] En 1930 se da un vuelco a la política educativa del país; en educación superior se intenta fortalecer los nexos entre la formación académica de los estudiantes y la realidad económica del país, caracterizada por el proceso de industrialización. Con esta perspectiva, se promueve la libertad de enseñanza, se otorga mayor autonomía administrativa y académica a las universidades, se asignan recursos para mejorar la calidad y la práctica docente, se ordena la construcción de una Ciudad Universitaria y se amplía el número de facultades de la Universidad Nacional [...]. En la segunda mitad de la década de los cuarenta se crearon varias universidades regionales (Valle, Industrial de Santander, Atlántico y Universidad de Caldas). En 1953 se crean, con carácter nacional, las universidades pedagógicas de Tunja y Bogotá [...] Con la expedición de la Constitución Política de 1991 se consagra la libertad de enseñanza y se reconoce la educación como un derecho y un servicio público que puede ser prestado por el Estado o por los particulares [...] Durante la primera década del 2000 se fortaleció la formación técnica y tecnológica, se creó el Viceministerio de Educación Superior, al cual se le encargó la inspección y vigilancia del sector y se adoptaron algunas medidas en materia de acreditación y de calidad.

En Colombia, la educación superior depende de la combinación de financiación pública y privada, en consonancia con la Constitución Política (1991) que consagra la libertad de enseñanza y reconoce la educación como un derecho y un servicio público, que puede ser prestado por el Estado o por particulares; en el caso del Estado, a éste se le asigna la función de inspección y vigilancia con el fin de asegurar la calidad del sistema educativo. Producto de la Constitución Política se sancionó la Ley 30 de 1992, que constituye la base normativa del sistema de educación superior y desde la cual se determinan los lineamientos que la rigen, como son los *principios* (finalidad, objetivos, autonomía universitaria) que se fundamentan en el marco de la libertad de enseñanza y de aprendizaje, de investigación, de cátedra y en el principio de calidad; el *personal docente y administrativo*, la *clasificación de las*

instituciones (públicas, privadas y de régimen especial) y de los *programas* (en técnicos, tecnológicos, universitarios y profesionales); programas académicos ofrecidos por instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias y universidades, denominadas instituciones de educación superior –en adelante IES–; a las cuales pueden acceder quienes acrediten el título de bachiller (haber cursado la básica primaria, básica secundaria y la media vocacional) y la certificación del Examen de Estado (prueba oficial obligatoria que presentan quienes egresan de la educación media).

En la literatura sobre educación superior es común encontrar la *Ley 30* como punto de partida para el cambio de este sector de la educación en Colombia, dado los avances significativos en organización de la educación, cobertura, calidad y eficiencia de los organismos e IES (IESALC-Unesco, 2002). En esta línea, el informe de la OCDE y del Banco Mundial destaca el aumento de la cobertura, la planificación y formulación de políticas educativas, sistemas de evaluación y un compromiso con la toma de decisiones basada en datos, como puntos fuertes de la educación superior en Colombia. No obstante estas fortalezas, el informe advierte que el país requiere de una mayor capacidad científica, tecnológica y de innovación, para crear el conocimiento que se necesita y para selección y adaptación en contextos por fuera del país. En virtud de las debilidades encontradas, el informe recomienda la promoción de la internacionalización, la actualización de los planes de estudio, un mejor aprendizaje de un segundo idioma y la movilidad de docentes y estudiantes (OCDE 2012). Como estrategia para responder a las demandas del contexto, el país moviliza recursos tanto para la financiación del desarrollo de la educación superior, como para mejorar la calidad y la pertinencia; muestra de ello es el incremento de la financiación pública y la propuesta del gobierno de nuevos mecanismos de financiamiento que vinculan los recursos a las tasas de crecimiento del PIB (La Educación Superior en Colombian 2012). Estrategia respaldada en la creación de diversos organismos, unos responsables de la calidad y la pertinencia (Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad-CONACES y el Consejo Nacional de Acreditación-CNA); otros para

apoyar la toma de decisiones (Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior-SNIES y el Sistema de Información de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-SACES); para la permanencia con equidad (Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior-SPADIES) y el Observatorio Laboral para la Educación. Dentro de este marco jurídico, para el año 2016, el país contaba con un total de 288 IES, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1: Instituciones de Educación Superior en Colombia

| Tipo de institución | Pública | Privada | Régimen especial | Total |
|---------------------------|---------|---------|------------------|-------|
| Universidad | 31 | 49 | 1 | 81 |
| Institución universitaria | 15 | 93 | 12 | 120 |
| Institución tecnológica | 6 | 38 | 6 | 50 |
| Institución técnica | 9 | 28 | 0 | 37 |
| Totales | 61 | 208 | 19 | 288 |

Fuente: Observatorio Laboral para la Educación

Instituciones que se concentran, principalmente, en las ciudades capitales y de acuerdo con el Observatorio de la Educación Superior en Colombia, con una cobertura del 45.5% de la población. Los programas de formación profesional en Bibliotecología, Archivística, Documentación y Ciencia de la Información son ofrecidos por universidades e instituciones universitarias.

EL PROFESOR: ACTOR CLAVE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el proceso enseñanza-aprendizaje el profesor es uno de los elementos nucleares a considerar, pues es quien incide, de manera directa, en el proceso, además de ser determinante para alcanzar la calidad y la excelencia de la educación. El docente universitario es un mediador, tutor, organizador y orientador del proceso de aprendizaje y de acceso al conocimiento. Para la Unesco, en sus principios rectores, la docencia en educación superior constituye una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo

riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida; es una forma de servicio público que requiere del docente profundos conocimientos en un saber especializado y que exige además un sentido de responsabilidad personal e institucional, tanto en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general, como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y de investigación (Actas de la Conferencia General de la Unesco 1997, 31).

En este sentido, el profesor universitario ha de reconocer que el ejercicio de sus derechos entraña obligaciones y deberes, como el de enseñar competentemente y conducir de forma imparcial y equitativa a los estudiantes para fomentar el libre intercambio de ideas; el de investigar y difundir lo investigado desde el respeto a la ética de la investigación y el reconocimiento de la labor intelectual de sus colegas y sus estudiantes, y cuando sea necesario, responder a los problemas contemporáneos de la sociedad con el objetivo de alcanzar los niveles más altos en su labor profesional (Actas de la Unesco 1997). Así, la función y responsabilidad del docente universitario es multidimensional en la medida que debe incorporar elementos de carácter personal, disciplinar y pedagógico; elementos que revisten grados de complejidad de acuerdo con el contexto social, político e institucional en el que desarrolla el acto educativo; acto que exige bagaje de conocimientos tanto de su disciplina como del área pedagógica. Por su parte, la función investigadora implica continuar creando conocimiento científico y mejorar el campo disciplinar, por lo que es necesario una actitud de constante reflexión y crítica, y de formación y de compromiso ético con la disciplina. En consecuencia, ser profesor universitario no se improvisa, ya que se requiere de permanentes procesos de formación e investigación debido a que sobre él se sustenta la calidad de la IES dentro del propósito del saber superior, pues el avance de uno repercute en el avance del otro; de ahí la necesidad de vinculación de docentes comprometidos tanto con su mejoramiento continuo, como con el desarrollo institucional.

La condición del profesor universitario, de carácter estatal en Colombia, la determina la *Ley 30* en los Artículos 70-76, donde se

establecen los requisitos, el tipo de vinculación, la dedicación, el escalafón, el régimen salarial y prestacional y el estatuto profesoral:

Para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario [...] podrán ser de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra [...] Los profesores de cátedra no son empleados públicos ni trabajadores oficiales [...] Serán profesores ocasionales aquellos que con dedicación de tiempo completo o de medio tiempo, sean requeridos transitoriamente por la entidad para un período inferior a un año [...] El estatuto del profesor universitario deberá contener, entre otros, los siguientes aspectos: a) Régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas, b) Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos, c) Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario, d) Régimen disciplinario [...] El escalafón del profesor universitario comprenderá las siguientes categorías: a) Profesor Auxiliar, b) Profesor Asistente, c) Profesor Asociado, d) Profesor Titular (*Ley 30 1992*).

En cuanto a la calidad del profesor, se puede decir que ésta tiene una estrecha relación con la remuneración salarial, especialmente en el sector público, donde el *Decreto 2912* del 2001 *Régimen de Salarios y Prestaciones* establece parámetros para el mejoramiento docente, como lo es la evaluación periódica de méritos y la constitución del salario con base en un sistema de puntos; sistema que fija el salario de acuerdo con la experiencia profesional, el nivel de formación y la producción académica, haciendo del salario un factor diferenciador del profesor de las IES públicas con los demás funcionarios del Estado. Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación determina el tipo de docentes al describir las características requeridas, en cuanto cantidad, pertinencia, calidad y dedicación, de acuerdo con la naturaleza de la institución y del programa que aspira obtener la acreditación de alta calidad, tanto de los programas como de las IES, y así ingresar al Sistema Nacional de Acreditación (Consejo Nacional de Acreditación 2013).

Tanto el *Decreto 2912* como la *Ley 30*, establecen diferencias evidentes entre los docentes de IES públicas y privadas, al otorgar la autonomía a las instituciones para que creen su propia regulación, incluyendo los aspectos docentes (selección, ingreso, evaluación, escalafón y salario); así, la planta docente en las instituciones estatales se conforma mediante convocatoria pública, y en la privada queda a discreción de los entes administrativos de la institución.

PERFILES DEL PROFESOR DE BIBLIOTECOLOGÍA-ARCHIVÍSTICA

Cuando se habla del perfil del docente universitario se hace referencia al conjunto de características, cualidades, competencias que identifican la formación de una persona para asumir, en condiciones óptimas, las funciones y tareas de la educación superior con calidad, en conformidad con los retos que plantea las dinámicas de la actual sociedad, denominada por algunos sociedad de la información y por otros sociedad del conocimiento. Dinámicas que demandan un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los cambios continuos de la sociedad (Bozu y Canto 2009).

Actualmente se vive una etapa de transición y de cambio en el rol del profesor debido a múltiples causas, entre las más destacadas está el crecimiento desmesurado de la información y el acelerado cambio en las TIC, que generan un fuerte impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el perfil del profesor basado en la división de funciones está cambiando poco a poco para dar paso a perfiles diferenciales, así en «las competencias del docente, es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos» (Galvis 2007, 49) y que en última instancia define la pertinencia del perfil:

Las competencias se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto [...]

para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que se quiere comprender [...] la construcción de sentidos implica necesariamente negociación con otros: familiares, compañeros de trabajo, profesores o interlocutores anónimos de los textos y de los medios de comunicación; negociación construida en base a los valores éticos de la democracia, del reconocimiento del otro y del respeto a los hechos (Galvis 2007, 51).

El perfil hace alusión al conjunto de competencias que identifican al profesor para asumir las responsabilidades propias de las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Entendida la competencia como la “zona de intervención en la que actúa tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces. La competencia implica conocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla” (Zabalza 2007, 20); en este sentido, la competencia no sólo es la habilidad para el desempeño o ejecución de la tarea, sino que también son las condiciones con respecto al saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Estas condiciones hacen de las competencias procesos dinámicos, que deben ser planificados a lo largo de los momentos de la carrera docente para que se actualicen, reafirmen y perfeccionen con el ejercicio educativo; ejercicio inmerso en un contexto actuación de constantes cambios históricos, culturales, políticos sociales e institucionales, donde el ser competente incide profundamente en la formación de profesionales competentes.

Por lo tanto hacen parte del perfil docente la apropiación y transmisión de saberes y el desarrollo de la disciplina, es decir la «creación de conocimiento innovador, productivo, donde transmitir lo último sería verdaderamente lo importante y significativo en el rol del profesorado» (Bozu y Canto 2009, 92); así el profesor universitario debe preocuparse por hacer, crear y mejorar el saber científico (investigar), por innovar en su contexto y transferir dicho saber. En este sentido, se da la necesidad de una actitud constante de reflexión y crítica, de auto-perfeccionamiento y compromiso ético

con la profesión; compromiso que se refleja en la participación y en el desarrollo de la investigación en el área de desempeño, en la apuesta por responder a las necesidades de transformación y avance de la disciplina, pues “[...] lejos de oponerse la investigación a la docencia, se potencian mutuamente, por cuanto el saber producido a través de la investigación circula en las aulas que constituyen un primer ámbito de validación” (Rodríguez 2008, 57).

Desde este enfoque, el perfil debe responder al compromiso de formar profesionales de nivel superior que serán los responsables de brindar solución a las situaciones de la sociedad.

Al tener la bibliotecología-archivística la categoría de formación profesional, el perfil de sus profesores hace parte del conjunto de condiciones y criterios antes expuestos. Es por ello que la preocupación por determinar cómo debe ser y actuar el profesor, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como formador de profesional de la información, son preguntas siempre abiertas que buscan dar respuesta, en palabras de Fosenca Rodríguez al “[...] papel do professor do ensino superior na formação o profissional e para a definição de um perfil que permita atuar frente aos desafios da atual sociedade da informação e do conhecimento” (2015, 1); papel que despliega su esencia desde los fundamentos teóricos y prácticos que soportan los procesos de formación de profesionales en bibliotecología-archivística en Colombia. Procesos determinados por la caracterización de los programas (expresada en: modelo pedagógico, planes de estudios, denominación de las titulaciones, títulos que otorgan y áreas de énfasis del profesional de la información) y por el contexto de la IES donde se inscribe. Formación profesional que en Colombia es ofrecida por cinco universidades con una duración entre ocho y diez semestres académicos, con diferentes denominaciones y titulaciones, donde el título más usual es *“Profesional en Ciencia de la Información-Bibliotecología”*; como se ilustra a continuación:

Tabla 2: IES que ofrecen programas de formación profesional en el área

| Institución | Títulos que otorga |
|--|---|
| <i>Corporación Universidad de la Costa CUC (Institución privada)</i> | Profesional en Ciencia de la Información - Bibliotecología |
| <i>Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano -Uninpahu (Institución privada)</i> | Profesional en Ciencia de la Información: Bibliotecología, Documentación y Archivística |
| <i>Pontificia Universidad Javeriana (Institución privada)</i> | Profesional en Ciencia de la Información- Bibliotecología |
| <i>Universidad de Antioquia (Institución pública)</i> | Bibliotecólogo /Archivista /Tecnólogo en Archivística |
| <i>Universidad de La Salle (Institución privada)</i> | Bibliotecólogo y Archivista |
| <i>Universidad del Quindío (Institución pública)</i> | Profesional en Ciencia de la Información y la Documentación, Bibliotecología y Archivística |

Fuente: Diseño de la investigación

La formación de los profesionales de la información ha transitado por varias etapas, de acuerdo con Anglada (2014), hay tres etapas en la evolución de la labor del profesional de la información. La etapa de la mecanización, período caracterizado por la mecanización de procesos y construcción de nuevos edificios, la de automatización con la creación de redes y catálogos colectivos de bibliotecas y la etapa de digitalización, caracterizada por el acceso electrónico a cantidades masivas de información a través de internet; etapas que inciden en la formación de profesionales en una sociedad donde “el tiempo presente, con su desbordado crecimiento tecnológico, exige un abandono de las prácticas tradicionales del servicio para ponerse a la par con las exigencias de los nuevos usuarios de la información, internautas compulsivos, consumidores voraces y veloces de información” (García 2013, 34). Formación que busca garantizar que los profesionales respondan a los retos de los cargos y escenarios laborales que exigen nuevas técnicas en el tratamiento, organización y gestión de la información, y con ellos nuevos productos y servicios (Jaramillo 2014).

Retos profesionales que son materia de discusión, análisis y consenso por organismos, instituciones y asociaciones profesionales como ALA, SLA, EUROGUIDE-LIS, IFLA, y MERCOSUR; desde la definición de áreas básicas o el *Core* de la formación del profesional, las cuales

son traducidas en planes de estudio en el diseño de los programas. Justamente, desde la consideración de las áreas básicas se hizo la revisión de los planes de estudio de las cuatro IES que ofrecen programas para la formación de profesionales en Colombia, y se encontró que éstos tienen como áreas centrales y comunes: Fundamentación- Características de la disciplina, Generación-Recuperación de la información, Organización-Tratamiento de la información, Administración de sistemas y servicios de información física o virtual, y Diseño-Prestación de servicios de información, áreas que son transversalizadas por las Tecnologías de la información, la Investigación y la Formación socio-humanística. No obstante, cada Universidad tiene su propia identidad en el perfil profesional que señala significativas tendencias en los procesos de formación (Jaramillo 2014). A continuación se especifican las áreas que conforman los programas de formación del profesional de la información, en las universidades en las cuales se realizó la investigación:

Tabla 3: Core de los programas de formación del profesional de la información

| IES- Programa- Ciudad | Áreas de formación |
|---|--|
| <i>Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Programa de Bibliotecología. Medellín.</i> | Fundamentación y Caracterización de la información |
| | Tecnologías de la Información |
| | Organización de la Información |
| | Gerencia de la Información |
| | Socio-humanística, comunicación y lenguaje |
| <i>Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Programa de Archivística y Programa de Tecnología en Archivística. Bibliotecología. Medellín.</i> | Gestión Documental |
| | Patrimonio y Archivos |
| | Tecnologías y Comunicación |
| | Administración y Archivos |
| | Investigación |
| <i>Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Programa de Sistemas de Información y Documentación. Bogotá.</i> | Electivas |
| | Fundamentación |
| | Información y Documentación |
| | Gerencia de la Información |
| | Tecnologías de la Información |
| | Socio-humanística, Comunicación e investigación |

| | |
|--|---|
| <i>Universidad Pontificia Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje Departamento de Ciencia de la Información. Programa de Ciencia de la Información-Bibliotecología. Bogotá.</i> | Fundamentación |
| | Organización y análisis del conocimiento |
| | Sistemas y arquitecturas de organización documental |
| | Gestión |
| <i>Universidad del Quindío. Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes. Programa de Ciencia de la Información y la Documentación Bibliotecología y Archivística. Armenia.</i> | Socio-humanística |
| | Fundamentación |
| | Bibliotecología y Documentación |
| | Archivística |
| | Informática |
| | Socio-humanística |

Fuente: Diseño de la investigación

La implementación de estas áreas en los planes de estudios es la apuesta a la formación de un profesional de la información que esté en “[...] capacidade de interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente” (Fonseca y Vieiria 2015, 9); formación complementada con los campos social y humanístico y la investigación para un mejor ejercicio de la profesión, para garantizar profesionales analíticos, críticos, éticos y estéticos de la realidad del sector. Áreas y competencias de formación que fueron la brújula para determinar el perfil docente.

Tabla 4: Core del profesional de la información-2016 (SLA)

| Área | Competencias |
|------------------------|---|
| Fundamentación teórica | Reconocer el objeto de estudio de la disciplina. Aportar a la construcción de nuevo conocimiento y discursos epistemológicos propios de la disciplina. Desarrollar un pensamiento crítico que incluya el razonamiento de carácter cualitativo y cuantitativo. Aplicar los conocimientos de dominio teórico-disciplinar en el entorno de trabajo. |

El modelo educativo...

| | |
|--|---|
| Organización de la información y el conocimiento | <p>Aplicación de prácticas profesionales para la descripción estándar de recursos de información.</p> <p>Desarrollo de lenguajes documentales de acuerdo con el contexto local.</p> <p>Desarrollo de políticas y procedimientos de calidad para la organización, tratamiento y gestión de la información.</p> <p>Uso de las habilidades de gestión de información para aprender acerca de un dominio o la disciplina en particular.</p> <p>Coordinar el desarrollo e implementación de sistemas documentales teniendo en cuenta las necesidades de las comunidades.</p> |
| Tecnologías de la información y la comunicación | <p>Reconocer e implementar arquitecturas de información de acuerdo con la naturaleza de la organización.</p> <p>Seleccionar e implementar sistemas de información y del conocimiento.</p> <p>Selección y uso de herramientas de gestión de la información y contenidos, plataformas de medios sociales y demás herramientas informacionales.</p> <p>Identificar herramientas tecnológicas que satisfagan las necesidades específicas de las comunidades.</p> |
| Recuperación y análisis de la información | <p>Identificar necesidades de información.</p> <p>Desarrollo de estrategias sofisticadas de búsqueda y recuperación de la información.</p> <p>Evaluar y analizar la veracidad y calidad de las fuentes consultadas y la información recuperada por medio de la visualización y uso de herramientas.</p> <p>Enseñar las competencias informacionales en contextos formales e informales.</p> |
| Recursos de información y del conocimiento | <p>Seleccionar y gestionar recursos de información de todos los tipos, medios y formatos relacionados con los objetivos organizacionales y las necesidades de las comunidades.</p> <p>Facilitar el intercambio de conocimiento dentro de las organizaciones.</p> <p>Evaluar recursos nuevos o poco conocidos de manera sistemática mediante la aplicación de métodos analíticos.</p> <p>Analizar información y flujos de conocimiento relevantes que aporten a los objetivos de la organización y a las necesidades de la comunidad.</p> |
| Servicios de información y del conocimiento | <p>Articular las necesidades de información para la creación de productos y servicios teniendo en cuenta la naturaleza de la organización y las necesidades de la comunidad.</p> <p>Permitir el intercambio de conocimiento organizacional por medio de procesos digitales y electrónicos.</p> <p>Reconocer del comportamiento de los usuarios de la información.</p> <p>Dar prioridad a los servicios de información para satisfacer las necesidades operativas o estratégicas más críticas de la organización.</p> <p>Habilidades en el marketing de recursos, productos y servicios.</p> |

| | |
|------------------------|--|
| Ética Informacional | Reconocer las cuestiones éticas relativas a la manipulación de la información, incluyendo, pero no limitado a la privacidad y confidencialidad, seguridad de la información, la propiedad intelectual, derechos de autor y la libertad intelectual. Evaluar y comunicar de la aplicación de la ética de la información de la organización. |
| Complementaria | Iniciativa, adaptabilidad, flexibilidad, la creatividad, la innovación y la resolución de problemas. Desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas. Construir relaciones de trabajo en red y colaboración colectiva, incluyendo la capacidad de fomentar el respeto, la inclusión y la comunicación entre los diversos individuos. Liderazgo, administración y gestión de proyectos. Aprendizaje permanente. |

Fuente: Diseño de la investigación

Estas competencias hacen parte de los retos de las IES que ofrecen programas en bibliotecología-archivística, en Colombia, instituciones que buscan ser competitivas y formar, cada vez, mejores profesionales; formación que depende, tanto del plan de estudios, del modelo y proyecto pedagógico, como también de las características y calidad del profesor. En consecuencia, no es posible hablar de un perfil único del profesor, pues éste perfil dependerá de variables y condicionantes como: tipo de institución, didácticas, metodologías y modelo educativo de los programas.

METODOLOGÍA DEL PROCESO INVESTIGATIVO

El proceso investigativo tuvo como punto de partida el estudio exploratorio, analítico e interpretativo de la literatura que aborda el perfil del profesor universitario, lo que implicó un análisis cualitativo y cuantitativo de los documentos recuperados en diferentes fuentes de información como bases de datos, repositorios institucionales y metabuscador Carrot 2, con el propósito de “Caracterizar el perfil del docente que permea el curriculum de las escuelas de bibliotecología-archivística en Colombia” y con los objetivos específicos de: identificar los estudios realizados sobre el perfil

del profesor de bibliotecología-archivística en Iberoamérica; establecer el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes de los docentes de las escuelas de bibliotecología-archivística en Colombia y, determinar las estrategias institucionales que se han implementado para el perfeccionamiento del perfil docente, bajo la siguiente estrategia y diseño metodológico.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia de metodología comprende el enfoque, el método, las técnicas e instrumentos de análisis y la recolección de información. Donde el enfoque mixto se vincula con la perspectiva analítica, interpretativa y descriptiva de los discursos, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos actores de la investigación buscando conocer lo real y concreto sobre el quehacer del profesor de bibliotecología-archivística en Colombia. Enfoque que asumió como objeto y sujeto de estudio los perfiles docentes.

El método empleado fue la investigación documental, para lo cual se definieron tres tipos de fuentes: bases de datos interdisciplinarias (DialNet, DOAJ, EBSCO, Emerald, Science Direct y Web of Science), repositorios especializados (E-lis, Redalyc y Scielo), repositorios pertenecientes a cuatro universidades colombianas que actualmente ofrecen el programa de Bibliotecología (Universidad de Antioquia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de La Salle y Universidad del Quindío) y el metabuscador Carrot 2, que efectúa búsquedas simultáneas en distintos buscadores como Ask, Bing, Yahoo, Google, entre otros, y permite la localización de información alojada en diferentes bases de datos. Además de estas fuentes documentales se buscó información en las bases de datos de las IES, la Plataforma ScientI-Colciencias (CVLAC), el Directorio de expertos en el tratamiento de la información (EXIT), el sitio web de los programas de formación profesional en el área y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES (Colombia).

Para la recolección de la información se aplicaron las técnicas de búsqueda documental y la encuesta, acompañadas de los instrumentos como guía de encuesta y ficha analítica. En cuanto a la encuesta, ésta se aplicó a los profesores adscritos a los programas de formación en bibliotecología-archivística; el cuestionario comprendió de 28 preguntas (unas de carácter cerrado, otras abiertas, algunas de selección múltiple y otras de completación) y seis áreas (datos personales, formación disciplinar, desempeño docente, desempeño en investigación, desempeño laboral y desempeño en proyección universitaria). Este cuestionario fue diseñado bajo los lineamientos discutidos y consensuados por los participantes del Seminario de Educación Bibliotecológica, realizado en San Luis Potosí-México en el año 2015, además de ello, se tuvieron en cuenta aspectos del contexto colombiano determinados por la Ley 30 de Educación Superior. Con el fin verificar la coherencia, comprensión, pertinencia y oportunidad de las preguntas se realizó la prueba piloto con la participación de cinco profesores de la Escuela Interamericana de Bibliotecología que permitió ajustar el instrumento y garantizar mayor facilidad y eficiencia en su aplicación. Una vez recolectada la información fue importada a una hoja de cálculo de Microsoft Excel, donde se depuró y categorizó para el posterior proceso de análisis de la información.

De acuerdo con la información suministrada por las directivas de los Programas y los datos hallados en el Sistema Nacional de Educación Superior-SNIES, el total de profesores adscritos a dichos programas es 169, entre vinculados o de planta (término indefinido), ocasionales o por prestación de servicios (término definido), por hora cátedra o adscritos a otras unidades académicas de la misma IES. A continuación, se ilustra sobre el total de profesores en el área:

Tabla 5: Profesores adscritos a programas de archivística, bibliotecología y ciencia de la información

| IES | Número de profesores y tipo de vinculación | | | | Totales |
|--|--|-----------------------|---------|---------------------------|---------|
| | Vinculado | Ocasional/T. definido | Cátedra | Otro: Visitante, servicio | |
| <i>Universidad de Antioquia</i> | 13 | 10 | 33 | 8 | 64 |
| <i>Universidad de La Salle</i> | 9 | 0 | 11 | 0 | 18 |
| <i>Pontifica Universidad Javeriana</i> | 8 | 0 | 27 | 0 | 35 |
| <i>Universidad del Quindío</i> | 2 | 0 | 50 | 0 | 52 |
| Totales | 32 | 10 | 121 | 8 | 169 |

Fuente: SNIES-Sitio Web de la Universidad

La aplicación del cuestionario se realizó en línea durante el periodo de octubre-diciembre de 2015, mediante la plataforma formularios Google. El total de cuestionarios diligenciados directamente por el profesor y por parte del equipo de investigación, con la información extraída de la base datos CVLAC, EXIT y el sitio web de las IES, fue de 95. La tasa de retorno corresponde al 57% de los profesores adscritos a los programas de formación profesional en Colombia. Mediante la encuesta por la plataforma Google se obtuvo respuesta de los profesores adscritos al Programa de Ciencia de la Información y la Documentación Bibliotecología (Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío), al Programa de Sistemas de Información y Documentación (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de La Salle) y de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. La información de los profesores del Programa de Ciencia de la Información-Bibliotecología (Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana) se obtuvo mediante la búsqueda en diferentes fuentes como CVLAC y EXIT. De igual manera, no se encontró información de los profesores de la Fundación Universitaria UNINPAHU y de la Corporación Universidad de la Costa-CUC.

DISEÑO METODOLÓGICO

Los objetivos se abordaron en tres fases: búsqueda documental, elaboración y aplicación de instrumentos de recolección de información, y análisis e interpretación de datos y resultados. Cada una de ellas, con sus respectivos procesos que integran una dinámica cíclica en la investigación. Estas fases se describen a continuación:

Fase I: Búsqueda documental

La búsqueda y análisis documental sobre el perfil docente corresponde a la primera fase del proceso de investigación. Búsqueda pertinente y relevante desde los cambios sucedidos por el fenómeno de la globalización y con la incursión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y para la enseñanza de la bibliotecología-archivística, en particular. También porque permite reconocer las competencias que determinan el quehacer del docente universitario, en el área de la bibliotecología-archivística, desde su responsabilidad con el cumplimiento de los ejes misionales de la educación superior: docencia, investigación, extensión-proyección a la comunidad y la gestión académica. Esto con el fin de conocer el estado de los estudios del perfil de manera general y luego de cada una de las áreas que componen las disciplinas que hacen parte de la Ciencia de la Información: Fundamentación Teórica, Organización y Tratamiento de la Información, TIC y Gerencia, en un primer momento en Colombia y luego en Iberoamérica. En este sentido, el análisis documental se concibió como un proceso reflexivo que posibilitó la comprensión de los contenidos desde tres categorías: autores, fecha y lugar de publicación. Esta estrategia de investigación ayudó a identificar los patrones implícitos en la producción académica, a partir de los cuales fue posible esclarecer, dar sentido y comprender el tema investigado y además, conocer lo producido y lo avanzado en dicho campo.

Fase II. Diseño y aplicación de técnicas de generación de información

El proceso de investigación, además de la búsqueda documental, aplicó la técnica de encuesta, la cual estuvo acompañada del instrumento guía de encuesta para profesores (ver anexo). Aparte de la información obtenida de las encuestas, se tuvo en cuenta la información obtenida de la base de datos *Currículo Vitae de Latinoamérica y El Caribe-CVLAC* (principal base de datos de investigadores en Colombia, diseñada y administrada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-COLCIENCIAS) y de las hojas de vida de los profesores existentes en las bases de datos de las Universidades donde se imparte formación en el área.

Fase III. Análisis de datos

A partir de los datos recolectados con la aplicación de la encuesta, extraídos de los archivos de las IES y de la base de datos CVLAC se realizó el análisis de información, el cual conllevó la definición de dos campos, cinco categorías y dos subcategorías. Un campo relacionado con los datos personales del profesor: formación, experiencia y tipo de vinculación. El otro campo comprende el área de desempeño, donde se categorizó la información relacionada con las funciones misionales de la educación superior y con ellas los aspectos relacionados con el profesor universitario mediante las categorías de docencia, investigación, extensión, administración académica y formación. Para cada categoría se definieron subcategorías, con el fin de poder facilitar la organización de los datos recopilados y hacer un análisis más apropiado de los mismos.

Luego del establecimiento de los campos, categorías y subcategorías (áreas de formación) se procedió al cruce de datos entre ellos, siendo necesaria la elaboración de matrices con las cuales se buscaba extraer los aspectos cualitativos para el análisis descriptivo que comprendió aspectos académicos, formativos, investigativos y laborales relacionados con el perfil del docente en el

área. Este análisis e interpretación se realizó a partir del diseño de matrices en Excel, donde se identificaron variantes importantes como fuentes de consulta, autor, año y lugar de publicación. Para visualizar los contenidos de los trabajos seleccionados se aplicó el software de minería de datos *Voyant*, que permitió tener un mapa de ideas de los conceptos más concurrentes en los textos y sus relaciones con otros términos igual de relevantes, y así reconocer la pertinencia de dichos trabajos; donde el color define los ejes, el tamaño de la letra determina el número de recurrencia de la palabra en el texto y el grosor de la línea muestra la cantidad de veces que se relacionaron las palabras entre sí.

Los trabajos seleccionados fueron aquellos cuyo contenido fue concurrente con la representación gráfica que arrojó el software; los conceptos principales que fueron abarcados en ellos aparecerán de color verde y los términos relacionados estarán en rojo. Los resultados obtenidos del análisis de la información hacen parte del capítulo de resultados y hallazgos.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

Una situación recurrente en educación superior es la carencia de la definición de un perfil docente para cada disciplina, debido al carácter inter y multidisciplinar que éstas enmarcan y a la necesidad de determinar al educador como ser integral desde el saber, el hacer y el ser. Si bien, existe abundante literatura que enmarca y potencia al profesor universitario con competencias comunes, es necesario determinar cuáles son las específicas al profesor de bibliotecología-archivística, el cual es responsable de la formación de los profesionales de la información. De ahí la importancia de conocer los estudios y avances sobre el perfil docente de Bibliotecología en Colombia, como herramienta que permite tomar decisiones en el área y que puede generar nuevo conocimiento de tal manera que se coadyuve al desarrollo de la educación bibliotecológica. En este sentido, el presente capítulo da cuenta de los resultados obtenidos en la aplicación de las técnicas de búsqueda y

análisis documental, y de la encuesta a profesores adscritos a los programas de formación de profesionales de la información.

RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA Y ANÁLISIS DOCUMENTAL

Inicialmente, la búsqueda se delimitó geográficamente en Colombia y se obtuvieron resultados insignificantes, situación que conllevó a ampliar el criterio geográfico a Iberoamérica. Esta ampliación permitió conocer trabajos de autores colombianos que han investigado sobre el tema desde el ámbito de América Latina y que han sido publicados en otros países de la región. Una característica de la mayoría de los estudios encontrados es que son resultados de las investigaciones realizadas en el marco del Seminario de Educación Bibliotecológica, coordinado por el Instituto de Investigaciones en Bibliotecología e Información-IIBI de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Los resultados se presentan en seis categorías: a) Estudios sobre el perfil del profesional bibliotecología-archivística, b) Estudios sobre el perfil del profesor de bibliotecología-archivística, c) Estudios sobre las competencias del profesor del área de fundamentación teórica, d) Estudios sobre las competencias del profesor del área de organización y tratamiento de la información, e) Estudios sobre las competencias del profesor del área de gerencia, f) Estudios sobre las competencias del profesor del área de TIC.

Estudios sobre el perfil del profesional bibliotecología-archivística

Para conocer el perfil del profesor en bibliotecología-archivística es imprescindible dar cuenta del perfil del profesional del área y es por ello que se estableció el perfil como categoría a analizar, donde se encontraron 58 documentos de pertinencia para la investigación; estudios que plantean los grandes desafíos de la formación en el momento actual, derivados de las exigencias del mercado laboral y de los avances de las TIC. En consecuencia, las IES deben generar

las estrategias para que los planes de estudio de los programas de formación respondan al momento actual, desde la reflexión sobre el perfil docente de bibliotecología-archivística, el objeto de estudio de la profesión y las demandas del mercado laboral.

Los trabajos revisados abordan los temas de competencias, perfiles y formación de profesionales de la información; la mayoría fueron publicados en el año 2012 (18%) y en el 2008 (13%) donde Colombia, Costa Rica y México tienen el mayor número de publicaciones. En estos trabajos predominan los temas de calidad de los programas y perfil profesional, donde se destacan los trabajos de los investigadores adscritos al Seminario de Investigación Bibliotecológica, en los que se da importancia a la inclusión de la investigación en los planes de estudio para el desarrollo de perfiles de formación profesional en el área de la investigación y como estrategia de enseñanza de los docentes. No obstante, Escalona Ríos advierte la escasa práctica investigativa y su vinculación con la enseñanza y en esta misma línea, Pirela Morillo aborda el tema de las competencias y la creación de perfiles que garanticen la pertinencia y la calidad en la formación del profesional de la información. Asimismo, en el ámbito Iberoamericano, sobresalen las investigaciones sobre el perfil del profesional de la información en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior donde Tejada Artigas es el principal referente en el tema de competencias y perfiles.

Por su parte, Montoya Agudelo y Pardo Rodríguez aportan al panorama de la educación bibliotecológica-archivística una investigación sobre el papel de los modelos pedagógicos en la educación superior; estudio que invita a la reflexión curricular y su adaptación a los cambios contextuales en materia de ciencia y tecnología, en la línea de propiciar un sentido crítico al perfil del bibliotecólogo y del archivista. El trabajo propone, además, articular modelos pedagógicos desde diferentes enfoques según las necesidades de formación para integrar un modelo propio ajustado a las condiciones socioculturales. Otro aporte interesante es el trabajo de Gutiérrez Chiñas, quien plantea el ejercicio profesional del bibliotecólogo y la educación bibliotecología desde las teorías del liderazgo, y con ellas, las exigencias de los procesos docentes de una constante actualización.

Es conveniente resaltar que en la línea temática de Archivística se encontraron, en Colombia, dos autores que enfocan su visión desde la disciplina con perspectiva más amplia para dar cuenta de su evolución. En este contexto Giraldo Lopera (2009) hace un recorrido desde la praxis archivística hasta llegar a su evolución científica, que permite el posicionamiento de ésta como una disciplina independiente de la Bibliotecología y en relación con disciplinas como Historia, Administración, Derecho e Informática, las cuales fortalecen sus propiedades, métodos y prácticas. Asimismo, plantea la necesidad de definir perfiles tanto para el profesional como para el profesor del área. Por su parte Marín Agudelo (2012) propone una visión contemporánea de la enseñanza de la Archivística desde la sociedad de la información para responder a las demandas que exige el medio actual, desde la revisión y análisis de los perfiles y competencias que demanda el contexto actual y que requiere de archivistas cada vez más cualificados.

De manera general, se puede decir que los estudios reseñados tienen líneas de trabajo en común y permiten vislumbrar una fuerte atención por parte de las universidades de América Latina y Colombia —en algunos estudios de caso—, mostrando una preocupación por la calidad de la educación en el bibliotecología-archivística. Otro elemento a destacar es el interés de estos estudios por el cambio de nombre de la profesión y con ello la definición de un perfil docente ajustado a las necesidades de las universidades y sus condiciones socioculturales, que permitan la articulación de procesos pedagógicos y enfoques curriculares, además de una reflexión permanente de los planes de estudio, con la inclusión de la ciencia y la tecnología como elementos indispensables para una educación innovadora y de calidad.

Estudios acerca del perfil del profesor bibliotecología-archivística

La búsqueda documental acerca de estudios que plantean el tema del perfil profesor en bibliotecología-archivística, eje fundamental del trabajo investigativo, permitió constar lo poco abordado

de la temática especialmente en el ámbito colombiano donde no se encontraron estudios relacionados con el tema, y en el ámbito Iberoamericano donde se hallaron algunos estudios. Córdoba González muestra la escasa práctica investigativa en el campo bibliotecológico por parte del profesor, para lo cual recomienda integrar este criterio a su perfil y así hacer real el componente de investigación en la formación del estudiante, en pro de lograr una relación armoniosa entre la teoría y la práctica. Para García y Pervieux la práctica docente debe brindar espacios para el aprendizaje a partir de actividades y estrategias de formación que les permitan a los futuros profesionales fortalecer su experiencia como alumnos para visualizar su papel como profesores.

Por su parte, Gutiérrez Chiñas plantea la necesidad de fortalecer una identidad disciplinar, puesto que ésta permite la preparación y formación de profesionales que se reconocen plenamente con la profesión; el liderazgo educativo del docente lo hace responsable en gran medida de dicha identidad, pues esto transmite no sólo conocimiento teórico, sino también actitudes y valores a través del liderazgo. De igual manera, Tejada Artigas propone el diseño de un enfoque o modelo de enseñanza basado en competencias profesionales, que responde a las necesidades de formación profesional y a requerimientos de los docentes en el área. Finalmente, la investigación de Gorbea Portal muestra las potencialidades en investigación y docencia de las instituciones iberoamericanas que ofrecen las carreras de la Ciencia la Información desde tres aspectos: desarrollo institucional, recursos humanos y proyectos de investigación.

Si bien se encontraron algunos trabajos relacionados con el profesor, el tema central no corresponde al perfil docente. En el caso de los autores colombianos, sus trabajos de investigación corresponden a temas relacionados con la formación profesional que, de alguna manera, fortalecen dicho perfil y entre los que se destacan los aportes de Múnera Torres, Vallejo Sierra, Jaramillo y Montoya Agudelo, con temas como educación bibliotecológica, autoevaluación y formación profesional.

Estudios acerca del perfil del profesor en el área de la fundamentación teórica

Las competencias cognitivas que debe desarrollar el profesor del área de fundamentación-caracterización de la información están relacionadas con el reconocimiento epistémico de las disciplinas que hacen parte de la formación de profesionales de la información, para la generación y aplicación de conocimiento teórico en el desempeño profesional. En este orden de ideas, la investigación fundamentó el perfil del profesor desde el conjunto de competencias de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal propias del quehacer bibliotecológico y de las áreas en las que éste se encuentra adscrito, las cuales determinan tendencias que son producto de los contextos sociales, académicos, tecnológicos y laborales.

De los estudios encontrados se destaca a Setién Quesada, Rendón Rojas, Alfaro López, Ríos Ortega, Parada y Gutiérrez Chiñas, quienes se centran en la definición de enfoques epistémicos, de directrices básicas para la enseñanza de la disciplina y la buena práctica del quehacer bibliotecológico, enunciándolas como competencias importantes del profesional y su desarrollo por medio de la investigación.

De manera general, los estudios sobre el perfil del profesor en el área de fundamentación-caracterización de la información se centran en el desarrollo de enfoques epistémicos, orientaciones básicas para la enseñanza de la disciplina y las prácticas tradicionales del quehacer bibliotecológico, distinguiéndolas como competencias importantes que debe adoptar el profesional de la información por medio de la investigación. Algunos autores enunciados como Setién Quesada, Rendón Rojas, Alfaro López y Ríos Ortega se destacan por ser teóricos reconocidos dentro de la disciplina, al abordar temas relacionados con la enseñanza y epistemología de la disciplina bibliotecológica y sus relaciones teórico-prácticas.

En esta línea, para Alfaro López la disciplina bibliotecológica ha llegado al límite en su fase de constitución, por lo que existe la necesidad de recuperar el conocimiento histórico para fundamentar mejor el objeto del campo desde el conocimiento científico. En

el caso del estudio de Angelozzi muestra las competencias que el referencista deberá desarrollar en el nuevo escenario de cambio, donde es evidente que la sociedad de la información exige competencias tecnológicas así como la formación y actualización permanente de los profesionales, los cuales deben reconocer los saberes clásicos de la profesión bibliotecológica, la prestación de los servicios con énfasis en el usuario, y tener conocimiento de las técnicas y los conceptos de la práctica del referencista.

Por su parte, Castro Escamilla expone la disciplina bibliotecológica en relación con todos los elementos que la integran como sistema complejo, incluyendo las actividades bibliotecarias, los usuarios y sus perfiles, la información y sus particularidades, y lo complejo tanto de la fundamentación teórica como de la praxis. De igual forma, Del castillo Guevara y Leal Labrada esbozan el desarrollo de la Bibliotecología como campo de conocimiento e intentan aclarar contradicciones entre el carácter científico o técnico de la disciplina, concretándola como una ciencia en formación que se vincula a las Ciencias Sociales y que no debe orientarse sólo hacia procesos simplemente técnicos de descripción y normalización bibliográfica.

En cuanto a los estudios de Escalona Ríos, se plantea la necesidad que tienen las instituciones de educación superior, específicamente del área bibliotecológica, de realizar estudios de egresados ya que éstos permiten entre otras cosas, hacer seguimiento de la calidad de la formación, y conocer el campo laboral y las competencias que se deben desarrollar en el estudiantado. Para Gutiérrez Chiñas es impostergable adquirir conciencia de la necesidad de homogeneizar el campo bibliotecológico, lo que permite darle una identidad a la disciplina reconociendo el perfil de los egresados, las materias y la profesión en general, pero también llama la atención sobre la identificación de elementos comunes y un nombre común que identifique la profesión en las diferentes instituciones.

Meneses Tello realiza una recopilación de las publicaciones de la profesora Judith Licea, quien plantea que la práctica de la docencia no puede desvincularse de la investigación, la cultura educativa y la formación de profesionales, ya que deberá estar liderada

por profesores que sobresalgan por su excelencia en la docencia y en investigación, para lograr la calidad de la educación. Asimismo, Naranjo Vélez recomienda las habilidades y el tipo de formación que requiere el bibliotecólogo tanto para la promoción y animación de la lectura, como para la formación de usuarios, donde éste incide en el establecimiento de vínculos entre el mundo cotidiano y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y analítico de los usuarios a modo de orientador, lo que indica que el bibliotecólogo requiere una formación pedagógica que le permita actuar activamente en los procesos formativos. Parada reflexiona acerca de las tendencias de la ciencia de la información, la bibliotecología y el futuro de las bibliotecas, planteando que los bibliotecarios deben colonizar con sus prácticas profesionales tanto físicas como virtuales de la unidad de información, además de reconocer la historia del libro y las bibliotecas como asunto clave para rescatar la tradición social de la profesión. Del mismo modo, los trabajos de Ríos Ortega plantean la necesidad de cambiar la idea de la enseñanza de la bibliotecología como técnica, hacia una concepción articulada y coherente que le corresponde como disciplina teórica, para lo cual el autor propone desarrollar una conciencia sobre el carácter conceptual, teórico e histórico de la tradición investigativa, pues a mejor comprensión teórica, mejor práctica.

También se hallaron un buen número de autores que abordan el aspecto epistemológico de la bibliotecología-archivística. Mención especial tienen los trabajos de Rendón Rojas, los cuales realizan el análisis sobre el objeto de la bibliotecología y de sus conceptos fundamentales, desde las bases epistemológicas que sustentan la estructura teórica de la disciplina, hasta su lugar dentro de las ramas del conocimiento y sus relaciones con otras disciplinas. Plantea que el sistema informativo documental es el objeto de estudio formado por la interacción entre: información, documento, usuario e institución informativa documental; de ahí la necesidad del trabajo investigativo de carácter interdisciplinario. Mientras que Peña Vera identifica los enfoques epistemológicos en algunos conceptos básicos propios de la Ciencia de la Información, los cuales clasifica en empírico, racional y vivencial, y concluye que desde

los dos primeros se ha establecido principalmente el conocimiento científico de la disciplina. Por su parte, Quintana expone algunos paradigmas de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, entre los que dominan el físico y el cognitivo, así como el enfoque sociocognitivo; pone énfasis en la organización y representación de la información y el conocimiento, como el tema de mayor influencia para la ruptura de paradigmas debido a la evolución de los soportes, los formatos y los procesos.

Igualmente, Setián Quesada estudia la bibliología desde las raíces *biblio* y *liber*, y plantea el sistema de conocimientos bibliológico-informativos que abarca todo lo relativo a los distintos tipos de portadores de información registrada que puedan manipularse para su consulta y uso, incluidos lo cibernético e informativo. Radamés Linares analiza el desarrollo bibliotecológico en dos momentos: su proceso de construcción como espacio de conocimiento en el siglo XIX, lo que le permite establecer su legitimidad como campo académico y profesional; y en el siglo XX, donde la renovación “tecnoinformacional” impulsa el trabajo y la unión interdisciplinar entre las disciplinas que tienen por objeto de estudio la información. Mientras que para Quintero Castro, la epistemología de la bibliotecología se ocupa del establecimiento de los criterios de validez con los cuales se legitiman o respaldan los conocimientos producidos en el campo bibliotecológico, también orienta las prácticas y promueve una reflexión constante de la disciplina.

Estudios acerca del perfil del profesor en el área de organización, tratamiento y representación de la información y el conocimiento

El área de organización, tratamiento y representación de la información y el conocimiento, exige competencias para el tratamiento de la información que garanticen los procesos de recuperación, conservación, almacenamiento, acceso y uso, y con ellos, el establecimiento de políticas para el logro de los objetivos organizacionales y la satisfacción de las necesidades de información de los usuarios.

Los trabajos resaltan las competencias del profesional de la información desde las tendencias en la organización, tratamiento y recuperación de la información y del conocimiento; como es el caso del trabajo de Bertolini y otros, se destaca la importancia del área de Gestión y Tratamiento de la Información, en general, y de la asignatura de Catalogación y Clasificación, en particular, al ser imprescindibles para la formación del bibliotecólogo; además expone que el avance tecnológico y los nuevos escenarios en el tratamiento de la información repercuten en la revisión de planes y programas de estudio. Castro Viguera expone las competencias y habilidades que debe poseer el analista de información, quien tiene la misión de satisfacer necesidades de información de usuarios en pro de mejorar su toma de decisiones. Este profesional requiere de competencias fundamentales tales como la capacidad de análisis, síntesis y manejo de información, y debe considerar la conveniencia de contar con competencias lógicas (estructurales), matemáticas (manejo de datos), lingüísticas, comunicativas, cognitivas y psicológicas con el fin de comprender al usuario e inferir sus necesidades informativas. Durrieu realiza una exposición sobre las competencias genéricas y luego particulariza las necesarias para la formación de bibliotecólogos en procesos técnicos, clasificando las competencias en técnica, metodológica, social, investigativa, informativa y participativa o colaborativa. En el trabajo de García Franco se analiza el campo de las ontologías de la organización del conocimiento y su correlación con la ingeniería del conocimiento, en el marco de Internet y la Web Semántica, con la propuesta de integrar la formación lógico-matemática en la formación de los profesionales de la información, al igual que la combinación de teoría, práctica y apertura interdisciplinar como indicadores para el éxito y dominio en dichos temas.

Garrido Yáñez da cuenta de los aspectos relacionados con los docentes de bibliotecología de la UNAM, relevando aquellos que son propios de la enseñanza de las asignaturas que componen el plan de estudios; define tanto los contenidos de las asignaturas de catalogación y clasificación como los transversales a la formación del profesional. López Zamorano describe el papel del catalogador como

gestor de la información, planteando que sus desafíos corresponden a los cambios dados por nuevas herramientas, soportes, capacidades necesarias, y las nuevas funciones y perspectivas en relación con los profesionales del área bibliotecológica y su relación con otras disciplinas. Aspectos similares se exponen en el trabajo de Martínez Ávila, donde se relaciona la Organización del Conocimiento con las Tecnologías de la Información (Web, Internet, Web Semántica, Inteligencia Artificial, la Web 2.0 y Linked Data) y se proponen algunos retos y oportunidades a nivel de la asignación de términos (clasificación mediante fortalecimiento de teorías y paradigmas de indización), unión de vocabularios, análisis de dominio, evaluación y diseño de sistemas, etiquetado social y calidad de metadatos, así como compromiso ético con cuestiones que afectan la profesión y al acceso a la información en sentido amplio. De igual manera, Caldera Serrano explica el *Production Research* como el perfil profesional de un experto buscador con competencias y habilidades para la recuperación de información audiovisual, que posee conocimiento en fuentes audiovisuales y se especializa en el control de los derechos de imágenes, licencias y permisos para el uso de este material.

Picco plantea el proceso de catalogación a partir de los cambios producidos por las TIC y con ello las RDA y FRBR, e incorpora cuatro entidades: obra, expresión, manifestación e ítem. La autora destaca la identificación de la obra como elemento fundamental de la catalogación y manifiesta como necesario el trabajo interdisciplinario del catalogador, pero admite que con las TIC se corre el riesgo de convertir la catalogación en un copiar y pegar de datos, por lo cual debe replantearse la utilidad y la necesidad de esta práctica. Olaran Múgica habla de los códigos catalográficos de mayor importancia a nivel internacional (MARC21, FRBR, ISBD consolidada y RDA), para luego analizar la situación española. Al finalizar, evidencia su preocupación por el abandono y desidia de la práctica catalográfica y del control de autoridades, tanto así, que afirma la falta de comprensión en cuanto a los elementos propios de las FRBR y del VIAF (Virtual International Authorities File).

Otro trabajo similar es el de Rodríguez García quien echa una mirada al proceso de catalogación y específicamente a la implementación

de los lineamientos para la descripción y el acceso a los recursos (RDA y FRBR), el uso del modelado de datos y la tecnología de la información. El autor considera que el catalogador debe identificar actividades colaborativas (uniformidad), cooperativas y de coordinación (automatizar las tareas), y sugiere que los datos bibliográficos del catálogo deben ser considerados, en la práctica, como elementos interoperables de la Web. Línea de trabajo que es consecuente con los planteamientos de Vargas Rodríguez y Zamorano Pérez, al realizar una exposición detallada de las RDA y la aplicación de una encuesta en Chile, donde se concluye que la catalogación requiere repensar el perfil y las competencias de los profesionales de la información para actualizar los conocimientos y adaptarse a las nuevas tecnologías en pro de brindarles mejores servicios a los usuarios.

Sánchez García, en particular, estudia el proceso de gestión y organización del conocimiento en el desempeño de actividades documentales, y expone la gestión del conocimiento como estrategia de competitividad que requiere habilidades de los profesionales de la información y les exige, entre otras cosas, capacidades para el trabajo en equipo y conocimientos de otros idiomas con el fin de encontrar mejores métodos y técnicas para extraer, traducir y representar el conocimiento de manera correcta, desambigua y exhaustiva.

Estudios acerca del perfil del profesor en el área de las TIC

No se encontraron estudios que cumplieran a cabalidad con el objetivo de investigación, pues los autores exponen principalmente las necesidades de formación de los profesionales de información sin mencionar las competencias que debe adquirir el profesor del área de las TIC, al ser el proveedor principal de conocimientos tecnológicos y el responsable de la formación de profesionales competentes en cuanto al uso de éstas. Sin embargo, se hallaron acercamientos hacia el perfil tecnológico de los profesionales de la información, los cuales dan luces acerca de las competencias que debe poseer el profesor de esta área en los programas de Bibliotecología y Archivística.

Los estudios desarrollan, principalmente, temas relacionados con necesidades de formación y educación virtual, donde las competencias del profesor de las TIC deberán ser orientadas hacia el conocimiento y el uso de plataformas educativas, contenidos digitales y aplicaciones para la evaluación y representación del conocimiento. Además, manifiesta de manera reiterativa la urgencia de crear perfiles profesionales donde las TIC no sean consideradas como un área separada de las demás, sino como elemento transversal a los planes de estudio, tanto de Archivística como de Bibliotecología.

Algunos autores como Tejada Artigas y Pirela Morillo plantean su preocupación por los riesgos que puede ocasionar el uso inapropiado de las TIC, en cuanto a posibles conocimientos incompletos y visiones sesgadas o poco profundas de la realidad, además de problemas relacionados con los derechos autor y el acceso democrático a Internet. Pirela Morillo, además, manifiesta la necesidad de formar profesionales con una apropiación sociocrítica de las tecnologías que conduzcan e impulsen el desarrollo humano y social. Por su parte, Garduño Vera resalta las competencias que el profesor de Bibliotecología debe poseer para desarrollar su labor desde la virtualidad, tales como la formación en bibliotecología, el manejo de diversos dispositivos tecnológicos, los conocimientos pedagógicos, al manejo de herramientas y servicios de la web social, un compromiso con la investigación, y una actualización constante y alfabetización informacional. Asimismo, Machin Mastromatteo manifiesta inquietudes en torno al surgimiento de términos relacionados con la biblioteca virtual digital 2.0 y los entornos digitales; términos que los bibliotecarios deben explorar, potenciar y agregar a su perfil profesional. Desde el análisis de las demandas del mercado laboral Morato, Sánchez Cuadrado y Fernández Bajón plantean los conocimientos tecnológicos requeridos al profesional de la información, los cuales se relacionan con la gestión del contenido web en redes sociales, soportes tecnológicos para la gestión documental, Web Semántica para productos de valor añadido y la negociación con el tratamiento de la información. En este sentido, Sequeira expresa que el bibliotecario debe ser visto como un curador del contenido.

En el caso de Uribe Tirado y Castaño Muñoz, sus trabajos se acercan más a las competencias que adquieren los bibliotecólogos en su proceso de formación y a los conocimientos y habilidades para acceder, evaluar y recuperar información; conocimientos que se identifican como alfabetización en información, la cual es considerada una subcompetencia de las competencias en TIC.

Estudios acerca del perfil del profesor en el área de Gerencia

En ámbitos gerenciales el profesor de bibliotecología-archivística tiene el papel de gestionar el aula de clase en pro de la generación de conocimiento y el fortalecimiento de competencias administrativas de los futuros profesionales de la información. En esta categoría se encontró la menor cantidad de estudios con relación a las otras cuatro áreas anteriores; una posible explicación puede relacionarse con los saberes propios de las ciencias administrativas, donde existe talento humano formado en esta área y que necesariamente no requiere formación en la Ciencia de la Información. Un estudio que sobresale en este campo es el realizado por el colombiano Téllez Tolosa, que explicita las competencias de los profesionales de la información en la práctica administrativa.

En términos generales, los documentos encontrados exponen la necesidad de la actualización constante en el área de gerencia y el fortalecimiento del trabajo colaborativo, en pro del posicionamiento de los perfiles y de las profesiones de bibliotecología-archivística. Algunos resultados evidencian el desconocimiento de la importancia del proceso de gestión de la información, tal es el caso de Da Silva quien estudia, a partir de los resultados de una encuesta hecha en Brasil, el perfil de gestores de información en términos industriales, además de sugerir que se incorpore el conocimiento multidisciplinar y buscar nuevos modelos de gestión administrativa de la información.

Por su parte, Flores de la Fuente realiza un aporte al tema del liderazgo del gerente de las unidades de información, y concluye expresando que el bibliotecólogo requiere de la administración y

el liderazgo transformacional para posicionarse en el orden técnico, gerencial, social e individual; siendo una responsabilidad de la universidad la incorporación de estos temas en los planes y programas de formación. Esta conclusión concuerda con la exposición de Varela, quien asegura que la formación por competencias permite la educación integral de un nuevo profesional transdisciplinar e integral en la Ciencias de la Información, para lo cual es necesario que los docentes se actualicen, trabajen en equipos y multidisciplinariamente, y conformen e integren redes de conocimiento para consolidarse como profesionistas. Así, Zamora Guzmán estudia el rol del archivista en las instituciones públicas costarricenses, destacando que los encargados de los archivos requieren competencias gerenciales para su desempeño; sin embargo, la formación actual de los profesionales no brinda esas competencias.

Otros autores como Maspons y Montero plantean que el mercado laboral evidencia la necesidad de incluir gestores de la información —*Information manager*—, pues las empresas reafirman, con productos y servicios la importancia de la gestión de la información como una ventaja competitiva. Sin embargo, el desconocimiento de la profesión y la imagen errónea del bibliotecario afecta la contratación de estos profesionales.

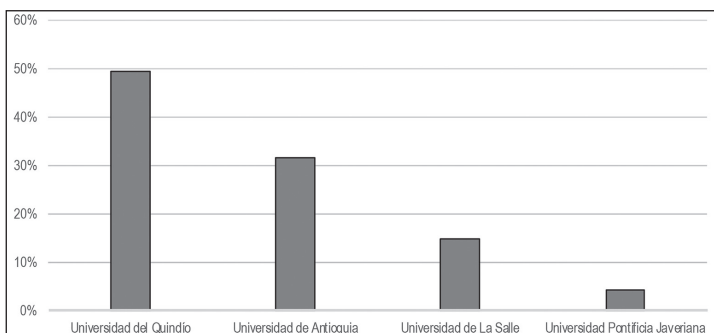
Por su parte, Téllez Tolosa esboza el profesional de la información (archivista o bibliotecólogo), en relación a su competitividad, como alguien que puede ejercer funciones directivas y/o gerenciales, para lo cual requiere competencias cognitivas, habilidades y actitudes de liderazgo, con mente de estrategia y de innovador, por lo que considera una actualización permanente y autocrítica. Asimismo, plantea la fusión de competencias técnicas y gerenciales y no descuidar ni unas ni otras, pues la creatividad y el análisis son lo que convierten al profesional de la información en un estratega, en tanto que los conocimientos y competencias cognitivas, son las que le permiten desarrollarlas, siendo éstas fundamentales y básicas para mejorar sus habilidades y actitudes.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta a los profesores, la cual tuvo como principal criterio, de aplicación, su vinculación actual al ejercicio docente. Los resultados comprenden las categorías de: datos generales, datos laborales, formación, actividades de investigación-producción científica y extensión.

Para identificar el perfil del profesor de Bibliotecología-Archivística en Colombia, es necesario determinar cuál fue la participación de éstos, por universidad que ofrece formación en el área; pues si bien en Colombia existen seis IES que brindan formación profesional, se obtuvo información de cuatro, dos de ellas de carácter público (Antioquia y Quindío) y dos de carácter privado (La Salle y Javeriana); sobre la Fundación Universitaria UNINPAHU y de la Corporación Universitaria de la Costa-CUC no se encontró información. Así, los profesores con el mayor número de participación están adscritos a la Universidad del Quindío, seguidos por los de la Universidad de Antioquia y un número reducido de profesores de la Pontificia Universidad Javeriana, institución de la cual no se tuvo devolución de la encuesta; por consiguiente, los datos fueron extraídos de otras fuentes. La Gráfica muestra la participación por universidad:

Gráfica 1: Participación de profesores por IES



Fuente: Diseño de la investigación

De los 169 profesores registrados el Sistema Nacional de Información en Educación Superior-SNIES¹ y el sitio web de las universidades como vinculados a procesos de formación de bibliotecólogos y archivistas, se obtuvo la respuesta de 95 profesores, de los cuales 71% tienen contratación por hora cátedra, 19% a término indefinido (vinculado o de planta) y 8% con contrato a término definido. Los datos muestran la hora cátedra como modalidad de contratación predominante, cifra que es desbordada por la Universidad del Quindío cuya principal característica del programa es la virtualidad. Se observa que la proporción de profesorado con contrato permanente en las universidades es inferior al profesorado que tiene contrato temporal o definido. La *Tabla 6* muestra el número de profesores y el tipo de contrato:

Tabla 6: Distribución de profesor por universidad y tipo de contrato

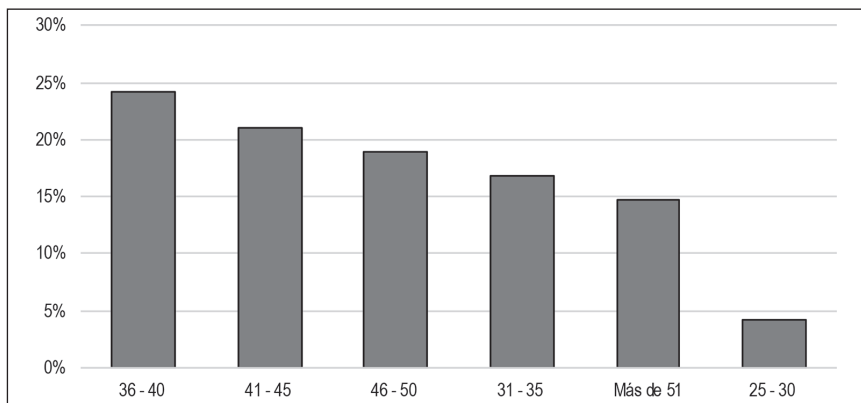
| Universidad/Profesores | Vinculado | Servicios ocasionales | Hora cátedra | Total |
|------------------------|-----------|-----------------------|--------------|-------|
| <i>U. Antioquia</i> | 10 | 8 | 12 | 30 |
| <i>U. La Salle</i> | 10 | 0 | 4 | 14 |
| <i>U. Javeriana</i> | 4 | 0 | 0 | 4 |
| <i>U. Quindío</i> | 1 | 3 | 43 | 47 |
| Totales | 25 | 11 | 59 | 95 |

Fuente: Diseño de la investigación

En términos generales la composición por género y grupo de edad de los profesores tiene un comportamiento ligeramente equilibrado con un 58% género masculino y con predominio del 24% en el rango de edad entre 36-40 años, con porcentajes mínimos en dos extremos de la escala de valores (jóvenes y adultos mayores), como se puede apreciar en la gráfica. Estos datos tienen correspondencia con el relevo generacional que actualmente viven las universidades colombianas. Estos grupos de edad se muestran en la Gráfica 2.

1 SNIES. Página web: <http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/snies1/docentes>

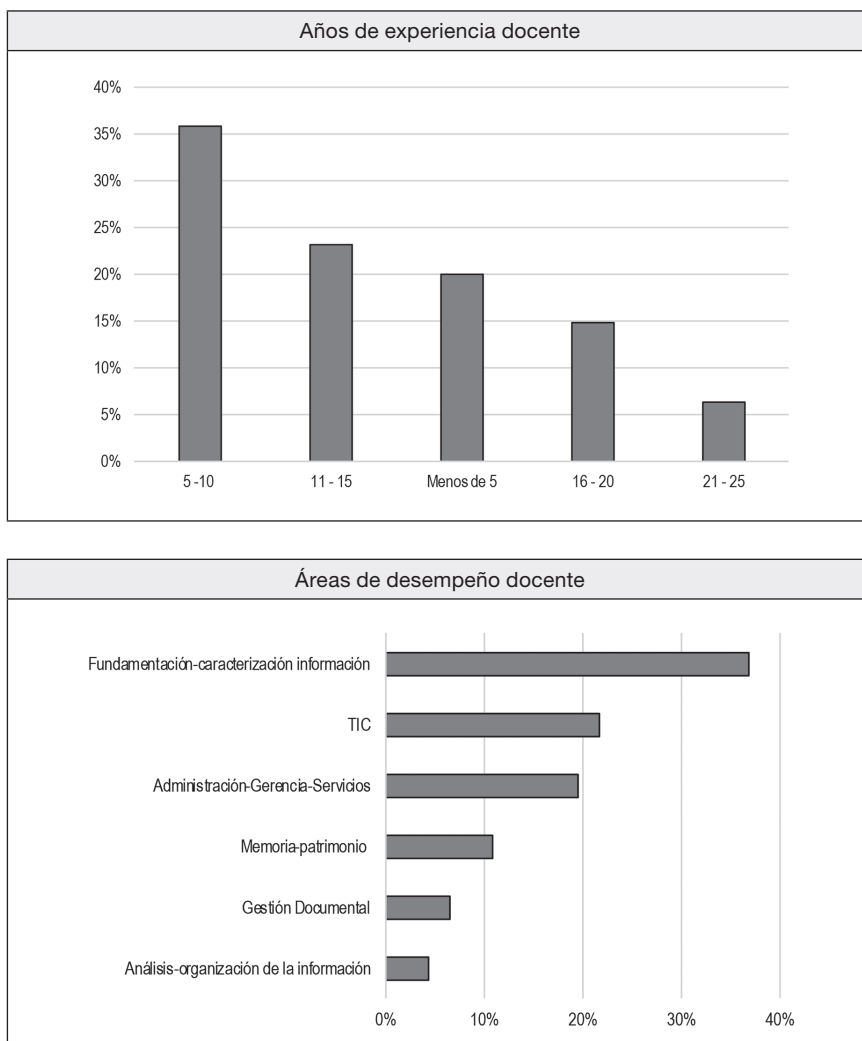
Gráfica 2: Rango de edad



Fuente: Diseño de la investigación

En cuanto a los años de experiencia en docencia, esta pregunta puede motivar distintas interpretaciones puesto que es posible que un profesor lleve muchos años en la universidad, aunque no siempre en el ejercicio docente. Teniendo en cuenta esta salvedad, se valora de forma muy positiva que 36% de las respuestas correspondan a profesores con entre 10-15 años de experiencia docente; sumado a este porcentaje están los profesores que tienen entre 11-15 años de antigüedad, lo que constituye un 23%, y que significa que más del 50% del colectivo de profesores presenta una significativa trayectoria docente; no obstante preocupa que sólo 6% supere 20 años de experiencia en la docencia; porcentaje que está directamente relacionado con el rango de edad. En cuanto a las áreas de desempeño, se destaca que los profesores que tienen el porcentaje más alto se ubican en el área de fundamentación-caracterización de la información, seguido por el área de las TIC. Estos aspectos se recogen en las siguientes gráficas:

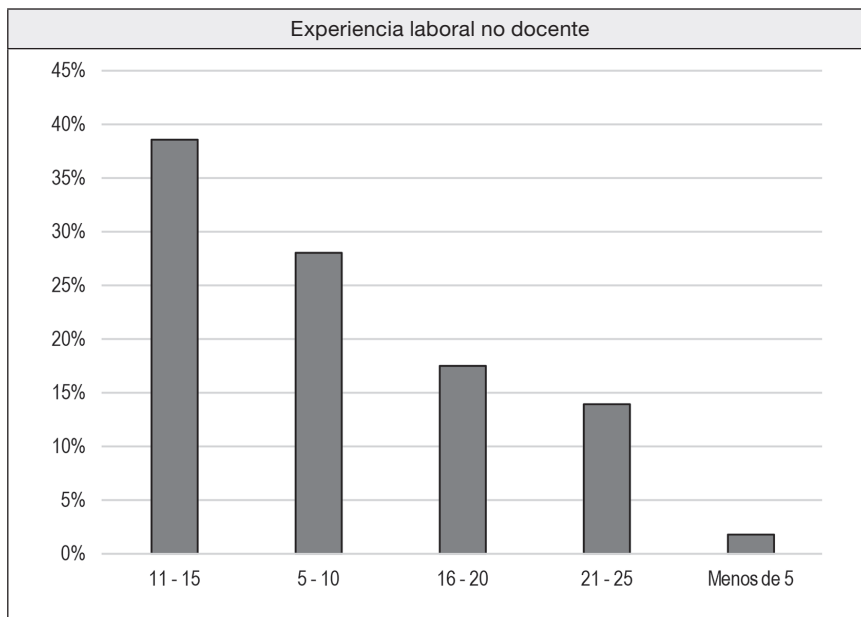
Gráfica 3: Experiencia en docencia y áreas de desempeño

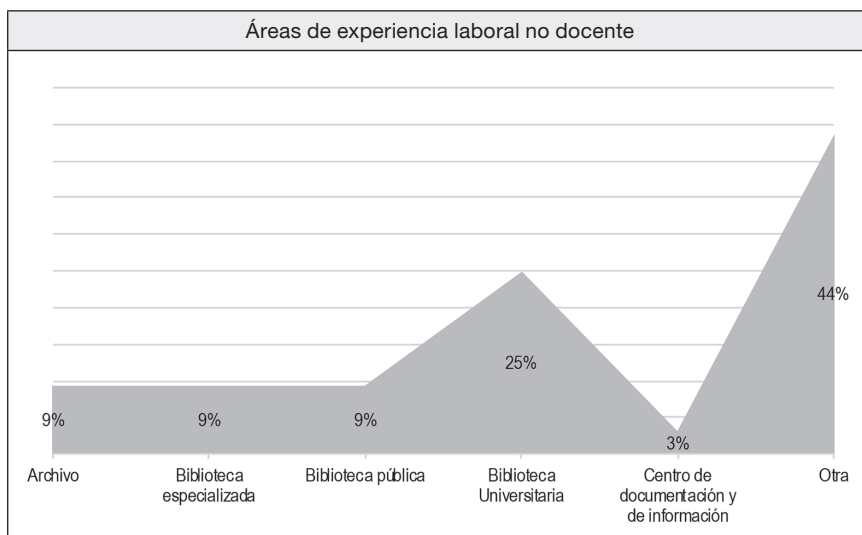


Fuente: Diseño de la investigación

Sobre la experiencia del profesor en el campo laboral con actividades diferentes a la docencia, el 67% afirma tener experiencia laboral, con el porcentaje más alto en el rango entre 11-15 años, seguido por el de 5-10 años. Por su parte, el campo laboral de mayor vinculación corresponde a las tipologías de unidades de información. Estos resultados tienen coherencia con el tipo de vinculación de la mayoría de docentes (hora cátedra) y con las áreas de formación del profesional de la información, que comprenden saberes socio-humanísticos, administración-gerencia y sobre las TIC, como se puede apreciar en la Gráfica 4

Gráfica 4: Experiencia laboral no docente



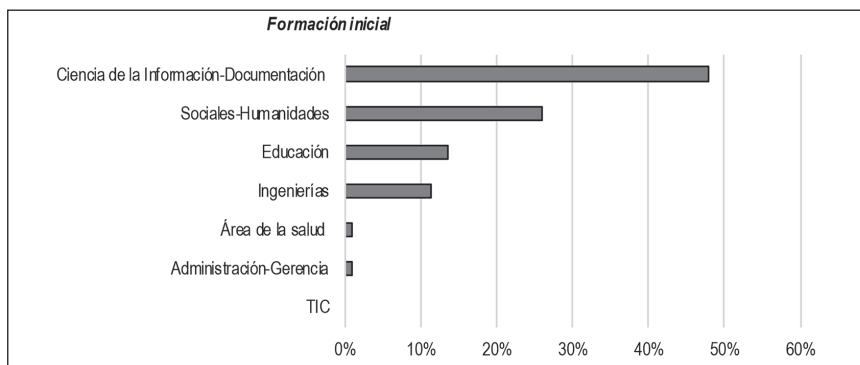


Fuente: Diseño de la investigación

En esta misma línea, el 94% de los profesores que respondieron la encuesta señalan que su experiencia laboral tiene relación directa con la docencia y el 58% han realizado actividades de capacitación y actualización por parte de la institución donde laboran (bibliotecas universitarias, públicas especializadas, centros de documentación, archivos).

Pasando a los datos relacionados con la formación o título profesional y actualización del profesor se encontró que el 47% tiene formación inicial en bibliotecología-ciencia de la información, seguido del 26% con título en ciencias sociales y humanas, en educación con el 14%, e ingenierías con el 11% (Ver Gráfica 5)

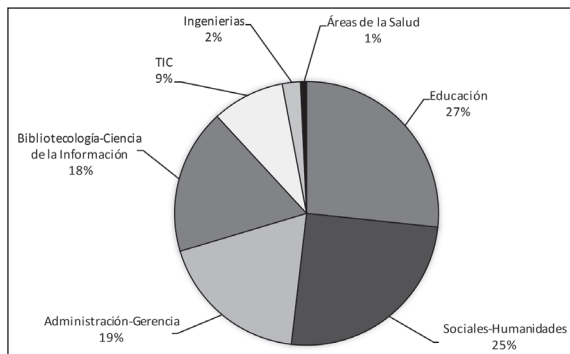
Gráfica 5: Área de formación profesional del profesor



Fuente: Diseño de la investigación

En cuanto a la formación posgraduada 63% de los profesores cuentan con título de posgrado, con predominio en cuatro áreas: Educación, Sociales-Humanidades, Administración-Gerencia, y Bibliotecología; de este porcentaje, se destaca a la Escuela Interamericana de Bibliotecología, en la cual el 75% tiene el título de doctor. Las áreas de posgrado se recogen en la Gráfica 6.

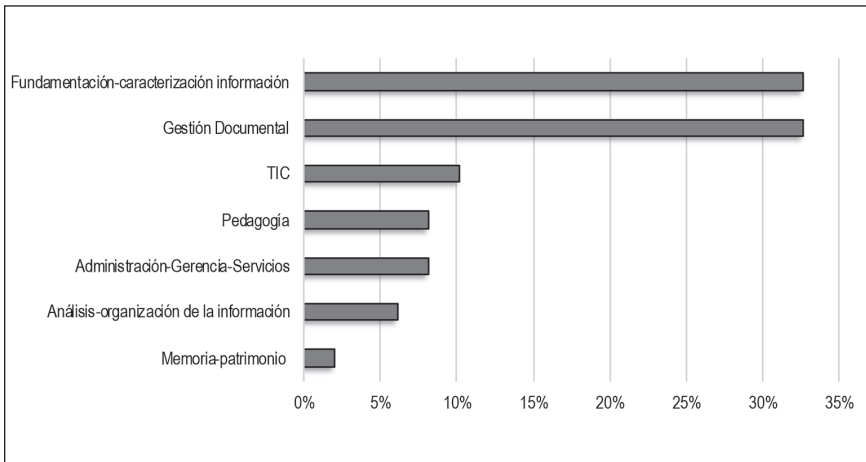
Gráfica 6: Formación posgraduada



Fuente: Diseño de la investigación

Formación posgraduada que es complementada con la actualización disciplinar, donde el 68% de los profesores manifiesta haber participado en cursos, talleres y eventos en las diferentes áreas que conforman el plan de estudio del profesional de la información. En esta misma línea, se encontró que el 52% de los profesores participan de procesos de formación pedagógica (Ver Gráfica 7)

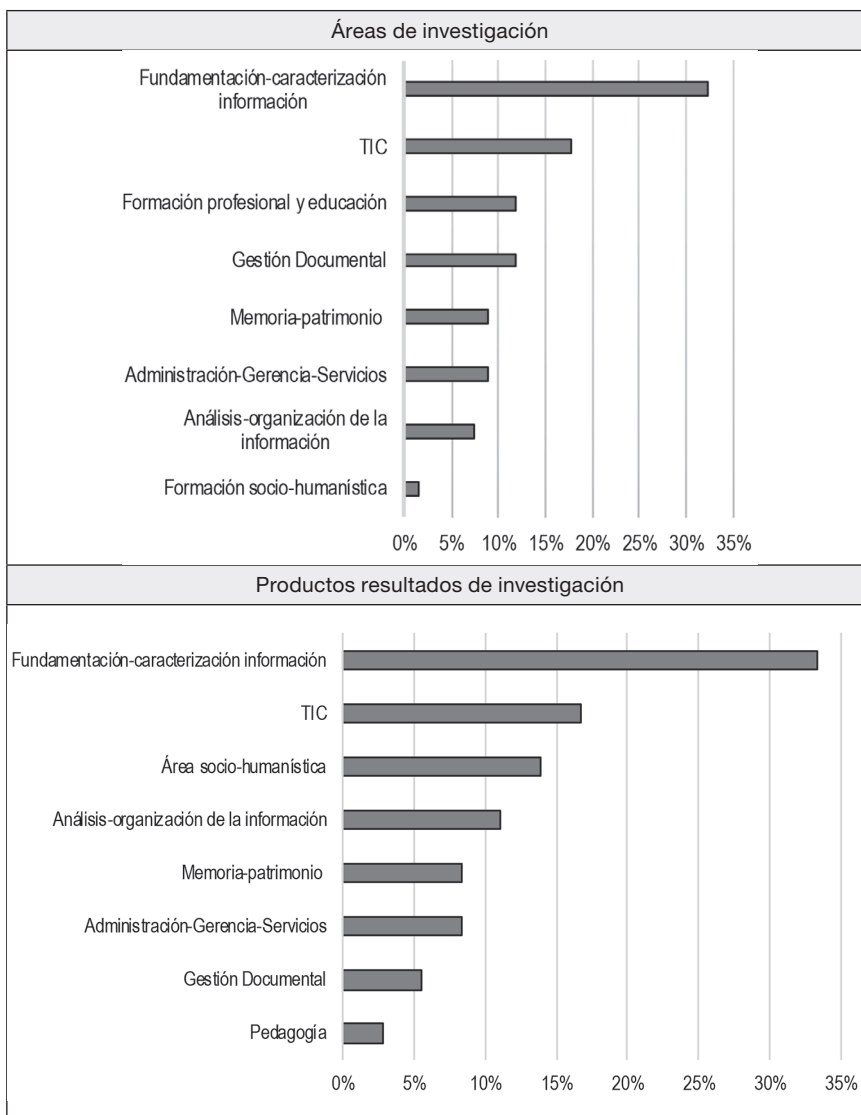
Gráfica 7: Áreas de actualización



Fuente: Diseño de la investigación

En relación con los aspectos de investigación, producción académica y extensión se encontró que el 56% de los profesores cuentan con experiencia en investigación, y la principal área donde se ubican sus investigaciones es en fundamentación y caracterización de la información, con el 33%, seguido por el área de las TIC con el 18%. Estos porcentajes guardan similitud en lo relacionado con la producción académica. Las Gráfica 8 muestra el desarrollo investigativo y la producción académica de los profesores:

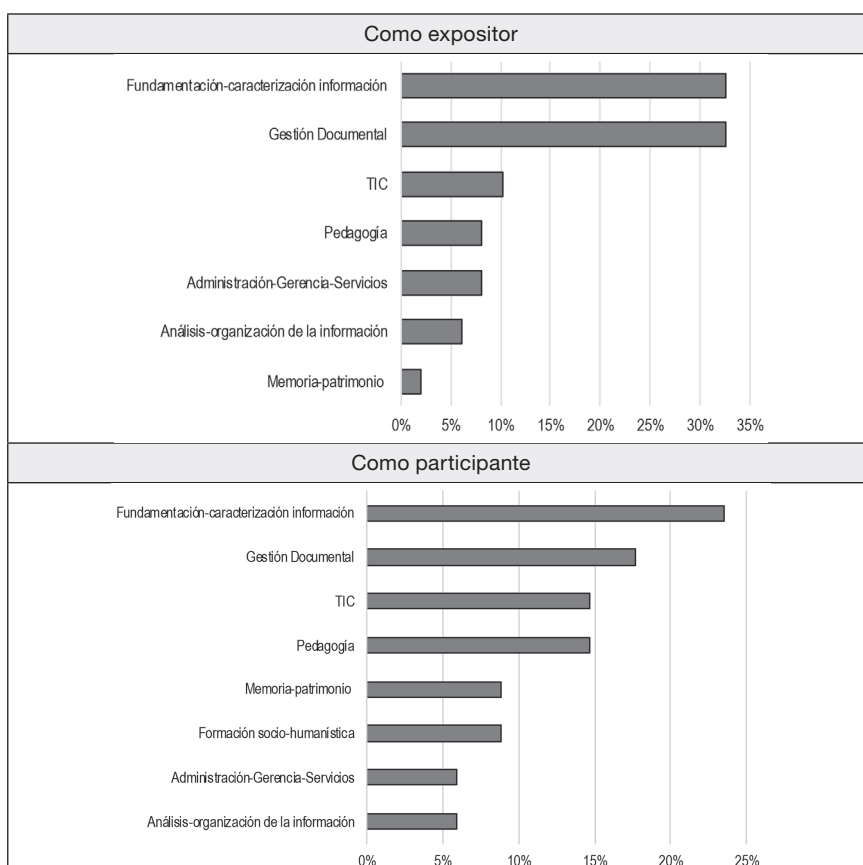
Gráfica 8: Áreas de investigación y de publicación



Fuente: Diseño de la investigación

En términos de socialización del conocimiento y aporte a la sociedad, sin lugar a dudas el eje misional de extensión-proyección a la comunidad juega un importante papel; de ahí que al preguntarle a los profesores sobre su participación en eventos el 58% respondió haber asistido a eventos nacionales e internacionales, tanto en calidad de ponentes como participantes; tal como lo evidencian la Gráfica 9.

Gráfica 9: Participación en eventos



Fuente: Diseño de la investigación

Una condición que es reiterativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, es la no exigencia de conocimientos y experiencia pedagógica a la hora de contratar un profesional para que ejerza la docencia; situación que es común en los profesores adscritos a la formación profesional de los profesionales de la información, al encontrar que el 48% no participa en actividades de actualización pedagógica. No obstante, en esta situación se encontró que algunos de los profesores encuestados manifiestan tener formación pedagógica; formación adquirida, en la mayoría de los casos, con la realización de diplomados o estudios de postgrado. La actividad de mayor aparición en la formación pedagógica es el diplomado, seguido de la maestría en docencia universitaria. El número más alto de profesores con este tipo de formación corresponde a los adscritos a la Universidad del Quindío. La *Gráfica 10* muestra los temas de capacitación docente y la modalidad de la misma:

Gráfica 10: Capacitación docente



Fuente: Diseño de la investigación

Formación que está acompañada por una diversidad de herramientas tecnológicas en el ejercicio docente. A continuación, se

expone la Gráfica 11, de las herramientas de mayor uso por parte de los profesores:

Gráfica 11: Uso de herramientas tecnológicas



Fuente: Diseño de la investigación

En términos generales, la caracterización de los profesores adscritos a los programas de formación profesional, desde el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta, se muestra una dinámica propia de los profesores adscritos a los programas de formación de profesionales de la información; dinámica manifiesta en la participación en investigación y en eventos nacionales e internacionales. También se encontró una equidad en la composición de género, con edades que oscilan entre los 36 y 45 años, con el predominio del contrato por hora cátedra y con experiencia entre los 5 y 15 años en docencia, destacando que el 20% de los profesores expresan tener entre uno y cinco años de experiencia docente en el programa, rango de edad que corresponde al relevo generacional que a partir de la primera década del siglo XXI comenzaron a tener los programas de formación bibliotecológica en Colombia. Este dato sumado con el tipo de contratación, permite

inferir que los profesores con trayectoria comenzaron a disfrutar de su jubilación y no hay creación de nuevas plantas de profesores.

De igual manera, los profesores de cátedra se ubican, especialmente, en las áreas socio-humanísticas o en el componente formativo general y en el área de las TIC. El área de conocimiento donde se ubican el mayor número de profesores vinculados o de planta es la fundamentación-caracterización de la información.

CONCLUSIONES

El acercamiento al perfil del profesor en bibliotecología-archivística exigió, en primera instancia, la comprensión del marco jurídico de la educación superior plasmado en la Ley 30 de 1992: *Ley de Educación Superior* y, especialmente, los artículos relacionados con la autonomía de las IES para el desarrollo de programas académicos y la definición de procedimientos para el fomento de la educación superior; como también la definición de criterios relacionados con la contratación y la remuneración salarial, que son determinantes en los procesos de selección y contratación del profesor universitario. Por otro lado, fue necesario el conocimiento de los aspectos inherentes a los programas profesionales: áreas de formación, planes de estudio y perfiles. Desde estos dos componentes (marco jurídico y aspectos inherentes a los programas) se determinó el perfil docente, que abarca un conjunto de componentes complejos y multidimensionales como son: formación académica inicial (pregrado), estudios de posgrado, actividades de actualización y capacitación; experiencia: docente, académico-administrativa, investigativa y de proyección a la sociedad; producción científica; como también la experiencia laboral no docente y los cargos desempeñados.

En referencia a los resultados de la búsqueda documental no se encontraron, hasta 2016, trabajos que den cuenta del perfil del profesor de bibliotecología-archivística en Colombia; no obstante se hallaron algunos trabajos que abordan aspectos relativos al currículo, los perfiles y las competencias afines con la formación de

los profesionales de la información. Este precario estado de las investigaciones en el área, puede interpretarse por la ausencia del tema en las agendas de investigación, determinadas por las dinámicas de la educación superior y la vinculación de profesores, entre las que si bien se tienen en cuenta criterios de formación graduada, posgraduada, experiencia laboral e investigativa y producción académica, no es explícito el criterio de aportes al desarrollo disciplinar. Como también el condicionamiento del entorno, que privilegia la producción-comunicación científica en temas aplicados. En consecuencia con lo anterior, se requiere una mayor comprensión en cuanto al perfil y las competencias que debe reunir el docente de bibliotecología-archivística para responder a las necesidades reales del sector relacionado con el uso, la organización y la gestión de la información, y para contribuir, con la calidad y pertinencia a los programas de la IES, pues el docente genera valor al programa académico y a la institución y ello, implícitamente, eleva la calidad de la universidad.

En cuanto a la revisión de planes de estudio, de los programas que se ofrecen en el país, ésta mostró la existencia, tanto de áreas comunes, como de diferentes énfasis en las áreas de formación que tiene cada programa. Sumado a estas semejanzas y diferencias, el carácter público o privado de la institución, están los principales aspectos que matizan el perfil de los docentes de los programas de bibliotecología-archivística. De este modo, es importante resaltar que no es posible asumir una única postura en el caso del perfil del docente bibliotecología-archivística, debido al carácter y criterios de calidad de la IES, a la interdisciplinariedad y específicamente a los avances disciplinares. En este sentido, el perfil del profesor, basado en la división de funciones, está cambiando para dar paso a perfiles cada vez más especializados y multivariados.

En la caracterización del perfil, de acuerdo con los resultados de la encuesta de los profesores adscritos a las universidades Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de La Salle, Universidad del Quindío y Universidad de Antioquia, hay un equilibrio de género (58% masculino y 42% femenino), con predominio del 24% en el rango de edad de 36 y 40 años y el 36% con una experiencia

docente entre 10 y 15 años. Estos profesores, en su mayoría (71%), están contratados por hora cátedra. Indudablemente, el tipo de contratación es un factor decisivo para determinar el perfil del profesor, pues su condición de participación discontinua no le permite acompañar y conocer los procesos pedagógicos y académicos en su totalidad.

Otros aspectos de la caracterización tienen que ver con la experiencia profesional, donde el 67% de los profesores tiene experiencia no docente; también el 68% manifiesta haber realizado actividades de formación y capacitación continua en los últimos 3 años; no obstante, preocupa que el 48% de éstos no han tenido formación en el área pedagógica. En el tema de formación inicial (pregrado) el 47% lo está en el área de Ciencia de la Información y Bibliotecología, y el porcentaje restante se distribuye en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas (26%) Ingeniería (14%) y Educación (11%); mientras que, en formación posgraduada, el 63% de los profesores tienen su título con predominio en las áreas de Educación, Administración y Bibliotecología. Igualmente, el 33% desarrolla procesos de investigación y publicación, entre los que se destacan el área de fundamentación teórica y temas de memoria, archivos y derechos humanos. Los aspectos de investigación, extensión y formación-actualización son claves en la caracterización del perfil, pues definen enfoques, perspectivas teóricas y prospectivas de los programas.

En los resultados relacionados con el perfil del profesor de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, se evidenció una planta de profesores, con formación mayoritariamente inicial en el área de Bibliotecología y formación posgraduada en Ciencia de la Información y en Ciencias Sociales. Planta docente que a partir del 2005, con la creación del programa de Archivística, comenzó a incluir profesionales con formación inicial y posgraduada en Ciencias Sociales y Humanas (Historia, Archivística, Comunicaciones y Lingüística); no obstante esta diversificación, la planta docente tanto de Bibliotecología como de Archivística no es suficiente en correspondencia con las áreas de formación, exceptuando el campo Formativo General, del cual hacen parte los profesores vinculados

a la facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Además, el enfoque socio-humanístico de la universidad pública, les brinda la posibilidad a los profesores de capacitarse en esta área. De igual manera, el área de Fundamentación y Caracterización de la Información cuenta con el mayor número de profesores vinculados, con amplia trayectoria profesional y con estudios doctorales. Por otra parte, el área de TIC cada vez se consolida tanto cuantitativa como cualitativamente; sin embargo, los profesores adscritos a esta área manifiestan su preocupación por la ausencia del uso de éstas en el diseño y desarrollo de actividades y estrategias pedagógicas. Mención especial merecen el área de Organización-Tratamiento de la Información y Gestión Documental, que aunque son la columna vertebral de los profesionales de la información, cuenta con una deficiencia de profesores desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, debido a que es un perfil poco atractivo para los profesionales y además de ello, las acciones de capacitación y actualización en esta área es muy escasas en el medio laboral. En cuanto al área de Gerencia, se advierte que la Escuela no tiene un alto número de profesores, empero, esta área es cubierta por profesionales de las ciencias administrativas y por profesionales del área con cargos administrativos en unidades de información.

Para finalizar es importante señalar que en Colombia las condiciones de selección, contratación y perfeccionamiento del profesor universitario son favorables debido a la situación del marco jurídico de la *Ley 30*, que les da autonomía a las instituciones para diseñar dichos procesos, y por el esquema salarial universitario, en el que la experiencia docente, los estudios posgraduados y la investigación-producción académica son factores de mejoramiento salarial y se consolidan como una de las principales estrategias de estímulos para el ejercicio docente. En esta misma línea los procesos de auto-evaluación y acreditación de alta calidad, juegan un papel decisivo en los procesos de mejoramiento docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALA. 2009. *Core Competences of Librarianship. Approved and adopted as policy by the ala Council*. <https://bit.ly/1eeiF2W>
- Alfaro López, H. G. 2010. *Estudios epistemológicos de bibliotecología*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Angelozzi, S. 2011. *Competencias del bibliotecario referencista en el siglo XXI*. Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República Argentina.
- Anglada, LL. 2014. “¿Son las bibliotecas sostenibles en un mundo de información libre, digital y en red?” *El profesional de la información*, 23(69): 603-611.
- Bertolini, M. V., Durrieu, M. L., Hermida, D., Porto, A. E., y Svriz, S. 2009. “Nuevos recursos para el tratamiento de la información y la formación de catalogadores en el siglo XXI”. *II Encuentro de Catalogadores, Biblioteca Nacional de la República Argentina*.
- Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. 2009. “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2): 87-97.
- Castro Viguera, Y., y Chávez Montejó, Y. 2012. “La interdisciplinariedad en la formación profesional del analista de información: propuesta de competencias”. *Ciencias de la Información*, 43 (2): 55-59.
- Colombia. Ministerio de Educación. *Ley 30 de 1992*. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles->
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 2009. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la Unesco, París, 5-8 de julio de 2009).

- Consejo Nacional de Acreditación. 2013. "Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado". http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Santillana ediciones Unesco.
- Durrieu, M. L., Escobar, A., Porto, E., y Saura, O. 2011. "Competencias profesionales: una mirada desde la formación en los procesos técnicos". *VII Encuentro Internacional y III Nacional de Catalogadores, Biblioteca Nacional de la República Argentina*.
- Escalona, L. 2010. *Las competencias en el perfil bibliotecológico en América Latina*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Escuela Interamericana de Bibliotecología. 2012. "Documento Maestro Programa profesional en Archivista". Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia
- Euroguide, Lis. 2004. *The guide to competencies for European professionals in library and information services*, Londres, Aslib, The Association for Information Management. ABDS Éditions, 2da. ed. <http://www.certidoc.net/en/euref1-english.pdf>
- Fonseca Rodríguez, M. E. y Vieira da Cunha, M.A. 2015. *Contribuição do Brasil para a construção de um perfil do docente em Biblioteconomia e Documentação na América Latina e No Caribe*. Rio de Janeiro.
- Galvis, R. V. 2007. "De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competências". *Acción pedagógica*, 16(1): 48- 57.
- Giraldo Lopera, M. L. 2009. "Archivística: fundamentación teórica y tradición formativa". *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(1). <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/2748>

- IESALC-UNESCO. 2002. *La educación superior en Colombia: informe*. Bogotá. MEN-ICFES. International Federation Library Association -IFLA-. 2000. Guidelines for professional library/information educational program. <http://www.ifla.org/VII/s23/bulletin/guidelines>
- Jaramillo, O. 2014. *Correspondencia entre el perfil profesional y laboral de los profesionales de la información en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Más Torelló, Ó. 2011. "El profesor universitario: sus competencias y formación". *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15 (3). <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23166/1/rev153COL1.pdf>
- Marín Agudelo, S. A. 2012. "Formación Archivística en América Latina: Una revisión de los perfiles y las competencias". *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(3), 299. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/15877>
- Melo, L. A., Ramos J. E. y Hernández, P. O. 2014. *La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia*. Bogotá: Banco de la República. http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_808.pdf
- Misas Arango, G. 2004. *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreiro González, J. A., Tejada Artigas, C. M., y *et. al.* 2008. "Desarrollo profesional y opinión sobre la formación recibida de los titulados universitarios en información y documentación de las universidades públicas de Madrid (2000-2005)". *El profesional de la información*, 17(3): 261-272.
- Múnera Torres, M. T. 2010. *Formación del profesional en bibliotecología y archivística*. Colombia: Universidad de Antioquia.

- OCDE, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial 2012. *La Educación Superior en Colombia*.
- Pirela Morillo, J. 2013. "La mediación del conocimiento en el perfil por competencias del profesional de la información". *VI Encuentro Ibérico EDICIC*.
- Rendón Rojas, M. Á. 2008. "Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Epistemología, metodología e interdisciplina". *Investigación Bibliotecológica*, 22(44).
- Ríos Ortega, J. 2008. *Didáctica de la Bibliotecología: Teoría y principios desde la enseñanza de la ciencia*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Ríos Ortega, J. 2007. "La teoría en la educación bibliotecológica: directrices básicas para su enseñanza". *Investigación bibliotecológica*, 21(42), 109-142.
- Rodríguez, J. G. y Castañeda, E. 2001. "Los profesores en contextos de investigación e innovación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 25: 103-146.
- Rodríguez Roche, S. 2009. *Las competencias profesionales en las ciencias de la información*. Acimed, 20(1).
- Rodríguez, J. G. 2008. "Evaluación del profesorado en universidades públicas: una aproximación a la situación de Colombia". *RIIE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3): 46-66.
- SEDIC. 2004. *Euroreferencial en información y documentación: Competencias y aptitudes de los profesionales europeos de información y documentación*. España: SEDIC.
- Special Libraries Association. 2016. Competencies for Information Professionals. <https://www.sla.org/about-sla/competencies/#sthash.ZfScXdkM.dpuf>

- Tejada Artigas, C. M., Tobón, S., Martínez Comeche, J. A., Mendo Carmona, C., Moreiro González, J. A., y Ramos Simón, L. F. 2006. *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Universidad Complutense de Madrid.
- Tejadas Artigas, C. M. 2009. "Competencias profesionales y formación universitaria en Información y Documentación". *Educación y Biblioteca*, 21(170): 83-87.
- Tejada Artigas, C. M. 2013. "El profesional de la información y documentación en la encrucijada: competencias y perfiles profesionales necesarios para sobrevivir en un entorno competitivo". *Revista Bibliotecas*. 31(2). <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/5886/5783>
- UNESCO. 1997. *Actas de la Conferencia General 29 reunión París, 21 de octubre - 12 de noviembre de 1997*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110220s.pdf>
- UNESCO. 1998. *Conferencia mundial sobre la Educación Superior: la Educación Superior en el siglo xxi, visión y acción*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Zabalza, M. Á. 2003. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. (Vol. 4). Narcea Ediciones.

El modelo educativo y su vinculación con el perfil docente bibliotecológico y de documentación en Iberoamérica. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Israel Chávez Reséndiz; revisión especializada, Francisco Xavier González y Ortiz; corrección de pruebas, Valeria Guzmán González; revisión de pruebas, Carlos Ceballos Sosa; formación editorial, Mario Ocampo Chávez. Fue impreso en papel cultural de 90 gr. en los talleres de Grupo Fogra. Año de Juárez 223. Col. Granjas San Antonio. Alcaldía Iztapalapa. Ciudad de México. Se terminó de imprimir en junio de 2020.